

Diacronías

REVISTA DE DIVULGACIÓN HISTÓRICA

Año 6, número 10

enero 2014

**Palabra
de Clío**

historiadores mexicanos

Palabra de Clío, A.C.
Asociación de historiadores mexicanos

RAYMUNDO CASANOVA RAMÍREZ
MARCO FABRIZIO RAMÍREZ PADILLA
NURIA GALÍ FLORES
AMANDA CRUZ MÁRQUEZ
Presidentes honorarios

MARÍA EUGENIA HERRERA
Presidente

CLAUDIA ESPINO
Vicepresidente

LESLIE MERCADO REVILLA
Secretaria

REYNA MARÍA QUIROZ MERCADO
Tesorera

Diacronías, **REVISTA DE DIVULGACIÓN HISTÓRICA**
Coordinador general
JOSÉ LUIS CHONG

Director
RAFAEL LUNA

Editor
VÍCTOR CUCHÍ ESPADA

Diseño
PATRICIA PÉREZ RAMÍREZ

© *Diacronías. Revista de divulgación histórica*. Año 6, núm. 10 (enero de 2014), es una publicación cuatrimestral de Palabra de Clío, A.C. Insurgentes Sur núm. 1810, Col. Florida. Delegación Álvaro Obregón. C.P. 01030, México, D.F. www.palabradeclio.com.mx. Reserva de derechos al uso exclusivo del título número 04-2013-090614291800-102, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud de título número 13936 y licitud de contenido número 11509, expedidos por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Editor responsable: Rafael Luna Rosales. Impresa por Impresora y Litográfica Heva, S.A. Arteaga núm. 26, Col. Guerrero. C.P. 06300, México, D.F. Tel: 5526-4156. Distribución en el Distrito Federal por: Marketing & Promotion. Insurgentes Sur No. 1810, Col. Florida, C.P. 01030, México, D.F. Tel: 5662-7700. Registro postal en trámite.

Fecha de expedición del permiso: septiembre 2013.

La presentación y disposición en conjunto y de cada página de *Diacronías. Revista de divulgación histórica* son propiedad del editor. Derechos reservados ©Palabra De Clío, A.C. Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, por cualquier medio o procedimiento, del contenido de la presente publicación, sin contar con la autorización previa, expresa y por escrito del editor, en términos de la legislación autoral y, en su caso, de los tratados internacionales aplicables, la persona que infrinja esta disposición, se hará acreedora a las sanciones correspondientes.

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

Hecho en México.

www.palabradeclio.com.mx

Índice

EDITORIAL 5

ENSAYO

El 68 gota a gota. Cronología de la revolución estudiantil en el mundo
María Elena Valadez **9**

ARTÍCULOS

Diacronías

El Ateneo: vanguardia intelectual y bifurcación
Fernando Solís Sibaja **37**

Profesoras de la invisibilidad: la feminización del
trabajo en el aislamiento (1911-1924)
María del Carmen Schleske Morales **47**

Hobsbawm y la recepción del jazz en Europa
Rafael Luna Rosales **59**

La generación *Beat* y la historia de larga duración.
Maru Herrera **67**

Los estudios sobre las masculinidades en la historia:
un análisis de *La sombra del caudillo*
Claudia Espino Becerril **79**

Práctica y enseñanza de la homeopatía en México.
La Escuela Nacional de Medicina Homeopática, 1893-1936
Martha Román Villar **89**

La motivación escolar:
pieza fundamental en los efectos del aprendizaje
Lucía Arabella Ramírez Pérez **109**

RESEÑA

La función social de la historia
A. Rafael Flores Hernández **117**

Reformismo borbónico y educación.
El Colegio de San Ildefonso y sus colegiales (1768-1816)
Viridiana Olmos **123**

Editorial

Como ciencia, la historia es variopinta. No puede ser de otra manera: la realidad es multivariada y hasta veleidosa. No puede ser otra manera, asimismo, el estudio de los hechos del hombre. En busca si no de la verdad, de una explicación que dé un paso más en el entendimiento de la obra humana en la Tierra, la historia lo estudia todo. De esa comprensión se genera, finalmente, la experiencia colectiva y la conciencia históricas. *Diacronías* llega al año 2014 tratando de hacer del estudio de la historia una vocación por la comprensión de una realidad diversa y cambiante. Al mismo tiempo, se trata de transmitir esa visión por medio del lenguaje.

Por eso esta edición, la décima, de *Diacronías* da cuenta de esa diversidad. De ahí la variedad de temas que se abordan. El ensayo de María Elena Valadez versa acerca de la cobertura de prensa de los movimientos estudiantiles de 1968. Por su parte, la cultura está presente en los artículos de Rafael Luna y Maru Herrera sobre la relación entre Eric Hobsbawn y el jazz, y acerca de la generación *Beat* respectivamente. Abordajes al tema del género en la historia lo tenemos en los textos de María del Carmen Schleske Morales y de Claudia Espino Becerril, mientras que el tema de la pedagogía es tomado por Lucía Arabella Ramírez Pérez y Fernando Solís Sibaja escribe sobre el Ateneo de la Juventud y la personalidad de José Vasconcelos. Por último, de la historia desconocida de la medicina es el de Martha Román Villar acerca de la institucionalización difícil de la homeopatía en México.



ENSAYO

*El 68 gota a gota.
Cronología de la revolución estudiantil en el mundo*



EL 68 GOTA A GOTA. CRONOLOGÍA DE LA REVOLUCIÓN ESTUDIANTIL EN EL MUNDO

María Elena Valadez

Cuarenta años después del movimiento del 68 podemos referirnos a él como una verdadera revolución estudiantil a nivel mundial, pues nadie puede negar el espíritu universal que animó a jóvenes de los más diversos confines geográficos a rebelarse contra lo establecido, y si bien no se cambiaron de inmediato las políticas sociales y económicas, sí constituyó una verdadera catarsis en la sociedad futura.

Entre los cambios que produjo esta *revolución mundial del 68* (término acuñado por Immanuel Wallerstein) podemos mencionar las modificaciones en las tres estructuras centrales de toda sociedad: las relaciones en la familia; la escuela, trastocando el modo de transmisión y reproducción del saber, y el papel y función de los medios de comunicación masiva.

Por otro lado, si bien no podemos decir que el 68 determinó a movimientos y acontecimientos desde abajo en el futuro inmediato, es un hecho que a partir de 1968 se iniciaron eventos tan importantes, sobre todo en América Latina, como la insurrección obrera en Córdoba —el llamado *Cordobazo* de 1969 que puso en retirada a la dictadura militar de Juan Carlos Onganía— o el ascenso de las luchas urbanas en Chile que llevaron a la presidencia a Salvador Allende en 1970, ni qué decir de las luchas campesinas de la sierra peruana que forzaron al gobierno militar de Juan Velasco Alvarado a realizar la mayor reforma agraria de esa época, o la Asamblea Popular constituida con la fuerza que tomaron los obreros en Bolivia a partir de 1970, por mencionar sólo algunos.

Por lo anterior, la presente investigación trata de reconocer a todos y cada uno de aquellos países donde las protestas de los jóvenes universitarios se con-

Diacronías

9

virtieron en un verdadero problema para los gobiernos, que trataban de responder a cuestiones como: ¿quiénes se rebelaron primero?, ¿qué los llevó a organizarse?, ¿en cuáles países los apoyaron otros sectores de la población?, ¿cuál fue la reacción del Estado en cuestión?, ¿qué decía la prensa acerca de los movimientos?, ¿había algo en común en las demandas de los estudiantes de los países donde se rebelaron?, ¿quiénes fueron los más aguerridos?, ¿existió un movimiento estudiantil al que se le cumplieron las demandas iniciales?, ¿cuál fue el movimiento que sufrió mayor represión? Y ¿cuál fue el más consecuente?

Las fuentes consultadas para realizar el trabajo fueron los diarios nacionales de la época, principalmente *El Universal*, *Excélsior* y *El Nacional*, consultados en el Archivo General de la Nación. Se investigó el periodo de enero a diciembre de 1968.

Como el objetivo principal del trabajo era conocer la rebelión estudiantil en el mundo, se omitió incluir al movimiento en México; de lo contrario, la investigación hubiera sido interminable.

Características de las rebeliones estudiantiles

- El total de países que experimentaron movimientos estudiantiles importantes fueron 37: México, Honduras, Estados Unidos, Canadá, Francia, Italia, Japón, India, Indonesia, República Dominicana, Brasil, Alemania, Finlandia, Líbano, Egipto, Sudáfrica, Bolivia, Chile, Turquía, Polonia, Checoslovaquia, Yugoslavia, España, Suecia, Portugal, Bélgica, Nicaragua, Etiopía, Paquistán, Panamá, Nicaragua, Colombia, Venezuela, Uruguay, Senegal, Perú y Gran Bretaña.
- En dos países sus estudiantes se rebelaron antes del 68: Estados Unidos en 1964 (Universidad de California en Berkeley) y Alemania en 1965.
- Los movimientos estudiantiles que tuvieron tintes raciales muy marcados fueron: Sudáfrica, a fines de 1968, cuando estudiantes blancos se inconforman por el rechazo a que un profesor negro impartiera clases en una universidad, y en Estados Unidos donde en escuelas del estado de California a los estudiantes de origen mexicano no se les trataba igual que a los alumnos anglosajones, y en Chicago se produjeron disturbios estudiantiles exigiendo mayor aceptación de estudiantes negros en los cursos universitarios y en los cargos directivos.

- En casi todos los países, una demanda de los jóvenes era la renuncia o destitución de funcionarios gubernamentales o universitarios (en Francia se pedía la renuncia del presidente Charles de Gaulle).
- Solo en tres países se cumplió esta demanda: en Polonia renunció el presidente E. Ochab a causa de una revuelta estudiantil iniciada en Varsovia, en Brasil renuncia el ministro de Educación, y en Uruguay el Jefe de Policía de Montevideo.
- El argumento principal que esgrimían los gobiernos para responder al porqué de estos movimientos era que los jóvenes estaban fuertemente influidos por ideas “extranjerizantes”, venidas de la entonces Unión Soviética, y en América Latina como resultado de la influencia de la Revolución Cubana.
- En Chile e Inglaterra los estudiantes universitarios llevaron a efecto acciones más atrevidas, pues tomaron un canal de televisión y un teatro con el fin de difundir su movimiento de manera popular.
- Una diferencia entre los movimientos estudiantiles europeos y latinoamericanos era que mientras los primeros pedían básicamente reformas universitarias, además de apoyar la salida del ejército de Vietnam, la base de sus peticiones de los movimientos latinoamericanos era mayor presupuesto para las universidades.
- Las rebeliones estudiantiles más violentas ocurrieron en Brasil y Alemania, donde se produjeron “batallas campales” entre policías y estudiantes por más de tres horas. Los saldos generalmente fueron de un muerto.
- En ese año los movimientos estudiantiles llegaron a cobrar tal relevancia que, a partir del 20 de septiembre de 1968, en los principales diarios de nuestro país empezó aparecer un apartado dedicado exclusivamente a estos hechos, el cual se titulaba “La intranquilidad mundial estudiantil”.
- Países donde otros sectores sociales apoyaron a los estudiantes fueron definitivamente Francia, donde los obreros llegaron a la huelga nacional, movilizando a grandes sectores de la población; España, donde, si bien los obreros no se unieron en su lucha, los ayudaron a construir barricadas en la Gran Vía (Madrid); y Brasil.
- Los países donde desde su inicio el movimiento estudiantil estuvo unido irremediablemente a posturas políticas fueron Checoslovaquia, donde el movimiento estaba entrelazado con la población por oponerse a la invasión soviética al país, y Líbano, cuyos estudiantes de izquierda apoyaban a los comandos palestinos en Jordania.

- En cinco países el Estado resolvió las peticiones de los estudiantes, dando fin a su movimiento: Yugoslavia, donde el presidente Josip Broz Tito dijo que si no resolvía el malestar de los estudiantes renunciaría, Turquía, Chile, Francia y España.
- Definitivamente el país donde la represión desembocó en una masacre de cientos de muertos, heridos y detenidos fue México.

ENERO DE 1968

JAPÓN *EL NACIONAL* 18 DE ENERO

“Protesta de los estudiantes japoneses por la visita del Enterprise de EUA”

27 estudiantes japoneses (*zengakuren*) fueron detenidos, 18 heridos y 90 con quemaduras en los ojos por el gas lacrimógeno, después de enfrentar a la policía por oponerse al arribo del portaviones norteamericano *Enterprise* a una base naval en Sasebo, Japón.

FEBRERO DE 1968

REPÚBLICA DOMINICANA *EL NACIONAL* 15 DE FEBRERO

“La Universidad de Santo Domingo rodeada por tanques y tropas”

La Universidad Autónoma de Santo Domingo se hallaba hoy rodeada de tanques y fuerzas armadas militares, después de un tiroteo entre estudiantes y policías que duró toda la noche. Los estudiantes pedían mayor presupuesto para la Universidad. Resultados: un estudiante muerto y tres policías heridos.

ESPAÑA *EL UNIVERSAL* 20 DE FEBRERO

“La policía irrumpió en la facultad de leyes, ciencias y medicina de la Universidad de Madrid”

La policía ingresó a la Universidad para dispersar a un millar de estudiantes quienes habían amenazado con llevar a cabo una huelga de hambre si no se les permitía legalizar su organización “Unión Estudiantil Democrática”.

Los disturbios siguieron hasta finales de febrero.

ITALIA *EL NACIONAL* 26 DE FEBRERO

“Los estudiantes italianos siguen en actitud hostil”

Los estudiantes italianos protestan contra el recurso otorgado a la policía y por la actitud represiva del rector, y por obtener una mayor liberalización y modernización de las condiciones académicas. Llevan ocupada por varios días la univ. de Roma. Más de 600 carabinieri tienen rodeada a la univ. 200 estudiantes fueron heridos.

MARZO 1968

ESTADOS UNIDOS *EXCÉLSIOR* 7 DE MARZO

“Motín de estudiantes en Los Ángeles”

Centenares de estudiantes, entre ellos muchos México-norteamericanos, llevan a cabo un boicot en 4 escuelas de nivel secundaria de Los Ángeles uniéndose a un grupo de estudiantes belicosos provocando incidentes violentos. Solicitaban mayor atención para los estudiantes de origen mexicano en el reparto de libros de texto, así como más derechos a los estudiantes.

POLONIA *EL NACIONAL* 9 DE MARZO

“Estudiantes de Polonia piden liberad y comparan a la policía con la Gestapo”

Millares de estudiantes chocaron con la policía armada después de una representación llamada “la fiesta de los muertos”, la cual fue censurada por el gobierno. Buscaban mayores libertades y mejoras universitarias. Después de 5 días de enfrentamientos con la policía, el descontento se trasladó a otros lugares de Polonia como Cracovia, Danzig.

CHECOSLOVAQUIA *EL UNIVERSAL* 14 DE MARZO

“Alboroto en Praga”

Más de 2 000 estudiantes y obreros denunciaron con violencia “el reino de terror” de la vieja guardia checoslovaca.

POLONIA *EL NACIONAL* 16 DE MARZO

“Los extranjeros, culpables de la crisis en Polonia”

El Partido Comunista de Polonia atribuye a “inspiración extranjera” los graves disturbios estudiantiles ocurridos recientemente en diversas ciudades del país.

ALEMANIA *EL NACIONAL* 18 DE MARZO

“Los estudiantes alemanes golpean a dos ministros”

Los estudiantes protestaban contra la detención de dos estudiantes. Las manifestaciones en las principales ciudades alemanas se deben a la política beligerante de EUA, las leyes de emergencia y reformas en las universidades.

POLONIA *EXCÉLSIOR* 20 DE MARZO

“Firme actitud de Polonia contra los judíos que han creado tensiones políticas”

El gobierno culpó a los estudiantes judíos y a la influencia extranjera de incitar las últimas revueltas estudiantiles. Los estudiantes polacos entregaron al gobierno un pliego petitorio con 15 demandas.

ITALIA *EL NACIONAL* 26 DE MARZO

“Estudiantes y policías chocan en Milán, Italia”

El rector pidió la entrada de la policía a la Universidad Católica de Milán, luego que cerca de 2 000 estudiantes intentaron tomar la escuela.

ABRIL DE 1968

BRASIL *EL NACIONAL* 2 DE ABRIL

“Grupos de estudiantes y de la policía de Brasil sostuvieron nuevos encuentros sangrientos”

Después de un enfrentamiento entre policías y estudiantes resultó muerto un estudiante de 18 años en Rio de Janeiro. El gobierno denunció que hay una confabulación comunista internacional para hacer explotar la ira estudiantil. Los choques entre policía y estudiantes siguieron casi todo el mes de abril.

JAPÓN

“Violentos choques en Tokio entre estudiantes y miles de policías”

185 estudiantes *zengakuren* fueron hospitalizados después de enfrentarse con la policía.

YUGOSLAVIA *EXCÉLSIOR* 7 DE ABRIL

“Protestas estudiantiles en Belgrado”

Su demanda era apoyo total a Vietnam.

POLONIA *EXCÉLSIOR* 9 DE ABRIL

“El presidente polaco E. Ochab, dimitió y la inquietud estudiantil puede ser la causa de la renuncia”

Después de presiones por parte del Partido Comunista Polaco, renunció el presidente.

ALEMANIA *EL NACIONAL* 13 DE ABRIL

“Violentos disturbios de los estudiantes en Alemania Federal”

Grupos de estudiantes izquierdistas atacaron las instalaciones del periódico de Axel Springer en las ciudades de Essen, Hannover, Múnich, Frankfurt y Hamburgo, luego de los ataques persistentes por parte de la prensa hacia ellos.

ALEMANIA *EL NACIONAL* 14 DE ABRIL

**“El Parlamento Federal Alemán examinará la agitación estudiantil”
“La embajada alemana en Oslo y Roma fueron atacadas”**

El tema único del parlamento fue “los disturbios de orden público” provocados por los estudiantes.

ALEMANIA *EL UNIVERSAL* 15 DE ABRIL

“Cuarto día de disturbios entre policías y estudiantes alemanes”

Un día antes se llevó a cabo una batalla campal de tres horas entre universitarios y policías.

ALEMANIA *EL NACIONAL* 16 DE ABRIL

“Piden los estudiantes alemanes que dimita el presidente H. Luebke”

Las manifestaciones de estudiantes en diversas ciudades alemanas no cesa.

Diacronías

15

ALEMANIA *EXCÉLSIOR* 18 DE ABRIL

“Procesan a estudiantes detenidos en Alemania, acusados de actos de violencia”

“El gobierno de Bonn culpa a los socialistas de los disturbios”

300 procesos penales se iniciaron en Berlín para juzgar los actos cometidos durante las violentas manifestaciones provocadas por el atentado a Rudy Dutchman [*sic*]. Los estudiantes exigían la renuncia de los jefes de policía y de los alcaldes de Berlín, Frankfurt y Múnich.

ALEMANIA *EXCÉLSIOR* 19 DE ABRIL

“Un estudiante murió a causa de los recientes disturbios”

“El gabinete de Alemania Occidental, ha resuelto reprimir la violencia política por todos los medios legales”

El gobierno inicia procesos judiciales a 125 estudiantes.

ALEMANIA *EL NACIONAL* 20 DE ABRIL

“Oficialmente se afirmó en Bonn que la agitación estudiantil en Alemania va cediendo”

ESPAÑA *EL UNIVERSAL* 23 DE ABRIL

“Probable apoyo de los obreros españoles a los estudiantes”

ALEMANIA *EL UNIVERSAL* 29 DE ABRIL

“Estudiantes alemanes y obreros españoles organizan protestas”

Los estudiantes alemanes hicieron una fuerte campaña para que los obreros alemanes se integren a un contra-desfile del 1º de mayo y se unan a sus filas.

MAYO DE 1968

FRANCIA *EL NACIONAL* 4 DE MAYO

“La Sorbona cerrada por las autoridades a causa de la violencia”

FRANCIA *EL NACIONAL* 5 DE MAYO

“El cierre de la Sorbona crea a las autoridades educativas de Francia nuevos y serios problemas”

FRANCIA *EL NACIONAL* 6 DE MAYO

“Huelga indefinida de estudiantes de la UNEF francesa”

FRANCIA *EL NACIONAL* 7 DE MAYO

“Sangrientos encuentros de los universitarios franceses y la policía”

COLOMBIA, BRASIL, EUA E INDONESIA *EL NACIONAL* 8 DE MAYO

“Enérgicas protestas de los estudiantes en Bogotá, Río de Janeiro, Indonesia, Palo Alto (California)”

En Stanford un edificio fue incendiado por protestas y represión universitaria, en Río de Janeiro los estudiantes siguen con su protesta en contra de la política educativa, en Colombia los estudiantes protestan por la represión administrativa ejercida en contra de ellos, al igual que en Yacarta [sic].

FRANCIA *EL UNIVERSAL* 11 DE MAYO

“Tratan de negociar la grave situación estudiantil francesa”

FRANCIA *EL UNIVERSAL* 12 DE MAYO

“Los obreros franceses dieron su total apoyo a los estudiantes”

“Sangrientos choques en el barrio latino; la Sorbona será reabierta”

FRANCIA *EL UNIVERSAL* 13 DE MAYO

“Huelga general de los obreros para apoyar a los estudiantes franceses”

BÉLGICA *EXCÉLSIOR* 24 DE MAYO

“La universidad de Bruselas, ocupada por estudiantes”

La rebelión estudiantil europea se extendió a Bélgica, donde los estudiantes ocuparon la Universidad de Bruselas, demandaban una enseñanza popular y moderna.

INGLATERRA

“Agitación estudiantil en Londres”

Los estudiantes ocuparon las instalaciones de la facultad londinense de ciencias y economía como apoyo a los obreros franceses en huelga.

ESPAÑA

“La Corte Suprema de Justicia de España, anunció que se inició proceso en contra de estudiantes”

Se anunció en Madrid el proceso legal en contra de 73 estudiantes de la Universidad de la misma ciudad, por haber participado en la revuelta estudiantil de hace meses.

ALEMANIA

“Los jóvenes alemanes occidentales apoyan al dirigente estudiantil francés Daniel Cohn-Bendit”

Los estudiantes anunciaron que llevarán a cabo una serie de manifestaciones en contra del gobierno galo tras la expulsión de Daniel Cohn-Bendit.

CHILE *EL UNIVERSAL* 25 DE MAYO

“Universitarios chilenos se atrincheraron en el Instituto de Pedagogía”

Alrededor de 300 estudiantes ocuparon esta casa de estudios como protesta a las reformas universitarias. El rector dijo: “la Universidad de Chile se encuentra en una de las situaciones más críticas de su historia. Se avecina uno de los más serios conflictos estudiantiles”.

ITALIA

“La Universidad de Milán fue ocupada por los estudiantes”

La Universidad de Milán fue ocupada por centenares de estudiantes en demanda de mayor libertad de opinión y organización de los estudiantes y los profesores.

FRANCIA *EL NACIONAL* 26 DE MAYO

“Vibrante llamado del presidente Charles de Gaulle al pueblo de Francia”

SUECIA

“Estocolmo bajo la presión de los estudiantes”

Miles de estudiantes se lanzaron esta noche a las calles de Estocolmo trabándose en lucha contra la policía y tratando de irrumpir en la sala de ópera y en el teatro municipal. Protestan en contra de las reformas a los programas universitarios.

PERÚ, BOLIVIA Y CHILE

“Inquietud en América Latina por la situación de grupos estudiantiles”

La Universidad Católica de Santiago de Chile, la Universidad de la Paz y de Lima, enfrentan serias protestas estudiantiles exigiendo mayor presupuesto a las universidades y por una mayor libertad de expresión.

CHILE *EL NACIONAL* 27 DE MAYO

“Un teatro y un canal de televisión en poder de los estudiantes de Chile”

Estudiantes de la universidad de Chile se apoderaron de un teatro y de un canal de TV, en protesta contra las estructuras de la universidad. Numerosas universidades en el país se han sumado a la lucha estudiantil.

FRANCIA

**“Los estudiantes piden que el poder sea para los trabajadores galos”
“De Gaulle y sus ministros tratan de encontrar soluciones totales”**

FRANCIA *EL NACIONAL* 28 DE MAYO

“Charles de Gaulle quizá abandone el poder antes de que finalice el año”

“Acuerdo entre el gobierno y obreros para terminar la huelga general”

CHILE *EL NACIONAL* 29 DE MAYO

“Aumenta la inquietud estudiantil en Chile provocando tensiones”

FRANCIA *EL NACIONAL* 30 DE MAYO

“Los obreros franceses no aceptan acuerdos de sus líderes y gobierno”

“Obreros y estudiantes piden caiga De Gaulle”

“Miles de manifestantes se lanzan a la calle solicitando la dimisión del régimen de la V República”

ALEMANIA *EL NACIONAL* 31 DE MAYO

“El gobierno de Bonn, autorizado para tomar medidas dictatoriales pese a la oposición estudiantil”

El Parlamento alemán occidental ignoró las protestas estudiantiles y aprobó las medidas dictatoriales en caso de emergencia, aduciendo que las leyes eran “para la protección de un Estado democrático”.

FRANCIA

“Los parisinos temen que estalle la guerra civil y una crisis económica”

“La situación parece propicia para una revuelta de tipo nacional”

JUNIO DE 1968

ESPAÑA *EL NACIONAL* 1 DE JUNIO

“Los obreros ayudaron a cientos de estudiantes españoles a que levantaran barricadas en Madrid”

Centenares de estudiantes levantaron barricadas en la vía pública madrileña coronando así una semana de agitación casi permanente. Por primera vez centenares de obreros colaboraron con los estudiantes, ayudándolos a transportar materiales para erigir las barricadas.

CHILE *EL NACIONAL* 2 DE JUNIO

“La crisis de la Universidad de Chile, concluyó”

Con la firma de un “Acta de acuerdo”, dio fin al conflicto estudiantil en Chile.

ITALIA

“Encarnizados duelos a pedradas a cargo de universitarios italianos”

Estudiantes izquierdistas se enfrentan con estudiantes derechistas que buscaban recuperar la universidad.

ITALIA *EL NACIONAL* 4 DE JUNIO

“Los estudiantes romanos fueron sacados de la Universidad por la fuerza”

La policía irrumpió en la universidad y desalojó a los estudiantes quienes fueron arrestados un gran número de ellos.

YUGOSLAVIA *EL UNIVERSAL* 5 DE JUNIO

“Los universitarios de Belgrado exigieron la democratización social”

Las demandas de los estudiantes eran: abolición de las desigualdades sociales, destitución policiaca de todos aquellos que ejercieron brutalidad excesiva en contra de los estudiantes, libertad de reunión pública y participación en el gobierno universitario.

FRANCIA

“Mantienen huelga en Francia 9 millones de trabajadores”

“Las negociaciones entre gobierno y obreros, parece que prospera”

FRANCIA *EL UNIVERSAL* 6 DE JUNIO

**“Retornan los obreros de Francia a sus labores,
disminuyendo la tensión”**

“Algunos sindicatos mantienen sus exigencias a mayores salarios”

YUGOSLAVIA *EL UNIVERSAL* 7 DE JUNIO

“Apoyo de los serbios a grupos estudiantiles en huelga en Belgrado”

El partido comunista serbio ofreció su apoyo incondicional a los estudiantes.

ESPAÑA *EL UNIVERSAL* 8 DE JUNIO

**“La dictadura española adoptará medidas tendientes
a contener el gran descontento estudiantil”**

El gobierno franquista propuso un decreto donde quede establecido que los estudiantes tengan sus propios organismos representativos, inicialmente sólo se implementará en tres universidades: la de Madrid, Barcelona y Bilbao.

URUGUAY *EXCÉLSIOR* 9 DE JUNIO

**“La inquietud de los estudiantes se propaga peligrosamente en varios
países de América y Europa”**

En Montevideo se llevaron a cabo numerosas manifestaciones de estudiantes y ataques contra camiones de transporte colectivo por el repudio al alza del transporte y por mayor presupuesto a las universidades. Detuvieron a nueve estudiantes.

ARGENTINA

**“Con gases lacrimógenos la policía disperso una manifestación de
estudiantes”**

El enfrentamiento se llevó a cabo en la ciudad de Buenos Aires.

PERÚ

**“Violentos choques entre estudiantes y policías por el bloqueo con
piedras y palos de las principales vías”**

El enfrentamiento se llevó a cabo en la ciudad de Lima.

Diacronías

21

YUGOSLAVIA *EXCÉLSIOR* 10 DE JUNIO

“Tito solucionará todos los problemas estudiantiles o de lo contrario renunciará”

Después de una semana de huelga, Joseph Broz Tito convenció a los estudiantes de entregar las instalaciones de la Universidad de Belgrado, ofreciéndoles a cambio el total cumplimiento a sus demandas.

FRANCIA

“Levantam barricadas en París los estudiantes creando mayor tensión”

FRANCIA *EXCÉLSIOR* 12 DE JUNIO

“Los bulevares de París convertidos en campos de recias refriegas”

“Esta madrugada continuaba la lucha entre miles de estudiantes y la policía”

FRANCIA *EXCÉLSIOR* 13 DE JUNIO

“El corazón de París fue convertido en violento campo de batalla”

“El gobierno francés prohibió toda manifestación. Hubo otro muerto”

ARGENTINA *EXCÉLSIOR* 15 DE JUNIO

“Las nueve universidades argentinas, custodiadas por la fuerza pública”

“La violencia estudiantil estalló en Venezuela, Dakar y Turquía”

28 mil estudiantes venezolanos realizaron un boicot por mayores presupuestos a las universidades del país.

En la Universidad de Estambul los estudiantes también realizaron un boicot en contra de la represión universitaria.

ARGENTINA *EL NACIONAL* 18 DE JUNIO

“Profesores universitarios en Argentina resultaron heridos por la represión de la policía”

Los profesores de la Universidad de Buenos Aires se unieron a las demandas de los estudiantes por lo que fueron fuertemente heridos en un enfrentamiento contra la policía.

FRANCIA

“La Sorbona fue desalojada y ha vuelto la calma al barrio latino de París”

URUGUAY *EL NACIONAL* 19 DE JUNIO

“Las principales ciudades de Uruguay, escenario de la agitación estudiantil”

ARGENTINA

“Se registraron nuevos choques de estudiantes y policías argentinos”

FRANCIA

“Amenazan los estudiantes franceses con volver apoderarse de la Sorbona”

TURQUÍA *EL NACIONAL* 22 DE JUNIO

“Reformas educativas en Turquía. Fin del conflicto estudiantil”

La Asamblea Nacional reconoció la casi nula participación estudiantil en asuntos universitarios por lo que se dieron a la tarea de llevar a cabo reformas universitarias que lleven a los alumnos a tener mayor participación en las decisiones escolares.

BRASIL

“Exhortan en Brasil a los estudiantes a concertar una tregua”

BRASIL *EL NACIONAL* 23 DE JUNIO

“De continuar en Brasil la violencia se podría imponer la ley marcial”
“El ejército reprimirá toda manifestación de estudiantes en Brasil”

Diacronías

23

BRASIL *EL NACIONAL* 28 DE JUNIO

“Los funcionarios del Ministerio de Educación de Brasil renunciaron”

JULIO DE 1968

ESTADOS UNIDOS *EL NACIONAL* 2 DE JULIO

“La policía bloqueó todo acceso por carretera a la Universidad de Berkeley”

Tras dos noches de disturbios estudiantiles la policía implementó un toque de queda en toda la ciudad. Esta medida solo duró un día.

AMÉRICA LATINA *EL NACIONAL* 6 DE JULIO

“Argentina, Venezuela, Ecuador y Brasil bajo presión de los estudiantes”

BRASIL *EL NACIONAL* 7 DE JULIO

“El gobierno de Brasil acentuará las medidas contra los estudiantes”

El presidente de Brasil ordenó disolver las manifestaciones en las que participaran contingentes de estudiantes, profesores, intelectuales, sacerdotes y comunistas.

JAPON *EL NACIONAL* 8 DE JULIO

“Aumenta la agitación estudiantil en Asia y Latinoamérica”

Para julio, cincuenta y cuatro universidades de Japón se habían manifestado en contra de las autoridades.

URUGUAY *EL NACIONAL* 10 DE JULIO

“Los estudiantes uruguayos reanudaron los desórdenes”

URUGUAY *EL NACIONAL* 13 DE JULIO

“Violentos choques entre estudiantes y la policía en la capital de Uruguay”

URUGUAY *EL NACIONAL* 15 DE JULIO

“La escuela de medicina de Montevideo continua rodeada por la policía”

URUGUAY *EL NACIONAL* 31 DE JULIO

“Estudiantes y policías volvieron a enfrentarse en Montevideo”

AGOSTO DE 1968

CHILE *EL UNIVERSAL* 5 DE AGOSTO

“Interrogan a estudiantes chilenos sobre el vasto plan de subversión”

Treinta estudiantes detenidos fueron interrogados sobre el plan subversivo de extrema izquierda contra el gobierno.

BRASIL *EL UNIVERSAL* 6 DE AGOSTO

“Nuevas manifestaciones en Brasil”

Manifestaciones relámpago se llevaron a cabo en Río de Janeiro en protesta por el arresto de su líder Vladimir Palmeira.

BRASIL *EL UNIVERSAL* 7 DE AGOSTO

“El ejército de Brasil contiene a los estudiantes”

BRASIL *EL UNIVERSAL* 8 DE AGOSTO

“Desafío estudiantil a las tropas brasileñas

URUGUAY *EXCÉLSIOR* 11 DE AGOSTO

“La policía de Montevideo dispersa a estudiantes”

Con gases lacrimógenos y disparos al aire, la policía dispersó una multitudinaria manifestación en Montevideo.

URUGUAY *EXCÉLSIOR* 13 DE AGOSTO

“Frontal ataque policial a estudiantes uruguayos”

URUGUAY Y BRASIL *EL NACIONAL* 15 DE AGOSTO

“En Uruguay y Brasil la situación es muy crítica”

“En Montevideo murió un estudiante que participó en una manifestación “

El estudiante de 28 años murió después de enfrentar largos momentos a la policía. Es el primer estudiante que muere a causa de ello.

BRASIL *EL NACIONAL* 17 DE AGOSTO

“Gigantesca manifestación de grupos estudiantiles en São Paulo, Brasil”

Es la mayor manifestación estudiantil que se ha visto en este país, y fue por el arresto a un líder estudiantil.

SUDÁFRICA *EL UNIVERSAL* 20 DE AGOSTO

“La agitación estudiantil parece extenderse más en África del Sur”

Todo comenzó por la defensa del nombramiento de un profesor negro para dar clases en la Universidad de Witwatersrand. La agitación estudiantil se extendió en Johannesburgo, Pretoria y Durban.

En Ciudad del Cabo, los estudiantes tomaron las instalaciones de la Universidad.

BRASIL *EL UNIVERSAL* 30 DE AGOSTO

“**La universidad de Brasilia fue ocupada por la policía militar**”

SEPTIEMBRE DE 1968

URUGUAY *EL UNIVERSAL* 7 DE SEPTIEMBRE

“**Volvió a estallar la violencia de policías y estudiantes en Uruguay**”

La violencia callejera arrojó el saldo de tres heridos y 12 detenidos. Los policías los dispersaron con gases lacrimógenos, los estudiantes respondieron con piedras.

SUDÁFRICA *EL UNIVERSAL* 11 DE SEPTIEMBRE

“**Investigara Sudáfrica a las universidades**”

Se investigarán a las universidades blancas pues estudiantes de habla inglesa admitieron que se organizarían en una protesta nacional a raíz de la suspensión de estudiantes africanos en la Universidad de Fort Hore.

ARGENTINA *EL UNIVERSAL* 12 DE SEPTIEMBRE

“**La Universidad de Rosario, Argentina, fue clausurada**”

La Facultad de Economía presentaba hoy claras huellas de la gran rebelión estudiantil que culminó con una batalla campal de dos horas entre policías y estudiantes.

FRANCIA *EL UNIVERSAL* 17 DE SEPTIEMBRE

“**Choques entre policías y estudiantes en París**”

FRANCIA *EL UNIVERSAL* 20 DE SEPTIEMBRE

“El gabinete francés aprobó ayer las reformas educativas”

No se habían reformado hace 160 años, con esto Charles de Gaulle espera evitar otro estallido estudiantil.

HONDURAS *EL UNIVERSAL* 22 DE SEPTIEMBRE

“En Tegucigalpa se desatan los disturbios estudiantiles”

Los disturbios se llevaron a efecto tras una manifestación estudiantil que apoyaba demandas laborales del sector obrero.

JAPÓN, BOLIVIA, FRANCIA *EL NACIONAL* 23 DE SEPTIEMBRE

“Unos 2500 estudiantes “zengakuren” se manifestaron hoy en Tokio contra la instalación de bases militares estadounidenses”

52 estudiantes resultaron heridos y 142 detenidos, tras los enfrentamientos con la policía.

“Fue arrestado Daniel Cohn-Bendit en París”

“En Bolivia siguen los problemas estudiantiles”

BOLIVIA Y HONDURAS *EL NACIONAL* 25 DE SEPTIEMBRE

“Tras un enfrentamiento entre policías y estudiantes, resultó herido de bala un estudiante en la ciudad de Oruro”

“Tegucigalpa siguen los disturbios estudiantiles”

OCTUBRE DE 1968

FRANCIA *EXCÉLSIOR* 12 DE OCTUBRE

“El Parlamento francés aprueba radical reforma universitaria”

Diacronías

27

INGLATERRA Y URUGUAY *EXCÉLSIOR* 16 DE OCTUBRE

“Estudiantes ingleses harán una manifestación el día 27 de este mes”

La manifestación era en apoyo a la guerra de Vietnam.

“El ejército uruguayo desocupa edificios universitarios”

Después de 24 días de estar sitiados, las instalaciones de la universidad fueron entregadas a las autoridades universitarias.

JAPÓN *EL NACIONAL* 21 DE OCTUBRE

“Estudiantes nipones preparan protestas por la revisión del Tratado con Norteamérica”

El tratado fue firmado en 1960 y se revisaría en 1970. Más de 20 mil estudiantes se manifestaron en 360 puntos del país por la desaparición de las bases norteamericanas en Japón.

JAPÓN *EL NACIONAL* 23 DE OCTUBRE

“Aplicarán duras penas a estudiantes japoneses que pelearon con la policía”

La ley Soranzai es una ley que no se aplicaba desde la Segunda Guerra Mundial y era contra el crimen de levantamiento popular.

JAPÓN *EL NACIONAL* 24 DE OCTUBRE

“618 personas heridas en Japón, después de las manifestaciones en Tokio, Osaka y Fukuoka”

INGLATERRA *EL NACIONAL* 26 DE OCTUBRE

“Los estudiantes británicos dicen que será impresionante su manifestación”

Calculan que participarán más de 50 mil estudiantes y que será la más grande en los últimos 30 años.

núm. 10
enero
de 2014

28

NOVIEMBRE DE 1968

INGLATERRA *EL UNIVERSAL* 3 DE NOVIEMBRE

“Estudiantes británicos se apoderaron de una emisora”

Un grupo de estudiantes de la Universidad de Nottingham tomaron una emisora local de radio y la ocuparon por 45 minutos para dar a conocer a la población sus demandas antes las autoridades.

PANAMA *EL UNIVERSAL* 5 DE NOVIEMBRE

“En Panamá disuelven una manifestación estudiantil”

Días antes los estudiantes habían amenazado con marchar paralelamente a la convocatoria de las celebraciones por parte del gobierno en conmemoración de las fiestas patrias, “La Guardia Nacional rompió hoy una manifestación de unos 400 estudiantes que avanzaban protestando contra la bota militar, hirien-

do a muchos de ellos y arrojando a más de un centenar” las demostraciones públicas fueron prohibidas a partir del 11 de octubre cuando la Guardia Nacional derrocó al Presidente Arnulfo Arias.

ALEMANIA

“Los estudiantes se enfrentaron tres horas a la policía en Berlín”

Estudiantes arrojaron piedras y bombas molotov a la policía de Berlín Occidental enfrentándose violentamente durante más de tres horas. La policía los repelió con gases lacrimógenos, garrotes y con la policía montada. Se ignora el número de estudiantes heridos.

COLOMBIA *EL NACIONAL* 6 DE NOVIEMBRE

“Les dictaron dos mil doscientos cuarenta días de prisión a siete estudiantes colombianos”

Fueron condenados los estudiantes por haber participado en los disturbios en la Universidad Nacional. En la ciudad de Cali sigue el movimiento estudiantil en toda magnitud en la Universidad de Santiago.

ESPAÑA *EL NACIONAL* 7 DE NOVIEMBRE

“Disuelve la policía española una Asamblea Universitaria”

URUGUAY

“Renuncia el Jefe de Policía de Montevideo por su actuación frente al movimiento estudiantil”

CHECOSLOVAQUIA *EL NACIONAL* 8 DE NOVIEMBRE

“Huelga de brazos caídos en la Universidad de Praga”

Millares de estudiantes de la Universidad Central de Praga convocaron a una huelga de brazos caídos como rechazo al festejo por el 51 aniversario de la Revolución Bolchevique.

PAQUISTAN *EL NACIONAL* 9 DE NOVIEMBRE

“Llaman al ejército para que imponga el orden en Paquistán”

El gobierno ordenó al ejército que marchara sobre la capital para restablecer el orden después de dos días de choques entre policías y estudiantes en la ciudad de Rawalpindi. Es la primera vez en la historia de Paquistán se dan estos movimientos.

LIBANO

Se produjeron choques entre estudiantes de derecha e izquierda en la Escuela Superior Francesa, la Universidad Libanesa y la Universidad Árabe por el problema de los comandos palestinos en Jordania.

PAQUISTAN *EL NACIONAL* 10 DE NOVIEMBRE

“Dos personas murieron cuando la policía disparo en contra de grupos de estudiantes en la tercera jornada de disturbios estudiantiles”

ESTADOS UNIDOS *EXCÉLSIOR* 15 DE NOVIEMBRE

“San Francisco College suspende clases por tiempo indefinido”

Suspendió clases por tiempo indefinido por los incidentes estudiantiles. Saldo de las protestas: ocho personas detenidas y un policía golpeado.

LIBANO

Un estudiante muerto y dos heridos tras refriega entre estudiantes de diferentes ideologías políticas en Trípoli.

ESPAÑA *EXCÉLSIOR* 16 DE NOVIEMBRE

“En España se celebran “Asambleas universitarias libres” en Barcelona y Bilbao”

LIBANO

“Se prohíbe toda manifestación a partir de ayer”

El gobierno indica que también habrá toque de queda

ETIOPIA

Los estudiantes de la primera universidad Hailé Selassie boicotearon las clases y se manifestaron contra la prohibición gubernamental de la Unión Nacional de Estudiantes y la publicación de un periódico universitario.

CHECOSLOVAQUIA *EL UNIVERSAL* 19 DE NOVIEMBRE

“Los estudiantes de Praga se oponen a los conservadores”

Estudiantes de la Universidad de Praga se manifestaron porque se le restituya todos los poderes a Alexander Dubcek ya que el comité del Partido Comunista Checo devolvió poderes a los conservadores que habían sido desplazados desde enero.

INDIA *EL UNIVERSAL* 21 DE NOVIEMBRE

“Robert McNamara fue rescatado de iracundos estudiantes hindús”

El ex secretario de Defensa norteamericano fue rescatado en la ciudad de Calcuta por helicóptero de la ira de unos mil estudiantes izquierdistas.

ITALIA *EL UNIVERSAL* 23 DE NOVIEMBRE

“Sangrientas luchas entre estudiantes y policías en Nápoles”

ECUADOR

“Cinco personas resultaron muertas y varias heridas tras los choques entre estudiantes y policías”

EGIPTO

“Fuertes choques entre policías y estudiantes en el Cairo donde el saldo fue de 4 estudiantes muertos y 32 heridos”

SUDÁFRICA *EL NACIONAL* 24 DE NOVIEMBRE

Sesenta estudiantes fueron expulsados bajo persecución policial de las universidades sudafricanas, según la Unión Nacional de Estudiantes Africanos.

EGIPTO *EL NACIONAL* 25 DE NOVIEMBRE

“Cierran las Universidades y escuelas superiores de Egipto”

La intranquilidad estudiantil no solo está en el Cairo, sino que se ha extendido a la ciudad de Alejandría. El ministro de Educación ordenó cerrar las universidades “para evitar choques”. La causa del descontento estudiantil no ha sido rebelada.

PORTUGAL *EL NACIONAL* 27 DE NOVIEMBRE

“Protestas estudiantiles en Coimbra, Portugal”

Cinco mil estudiantes ocuparon anoche la Universidad de Coimbra exigiendo reformas educacionales.

PRAGA

El ministro de Educación Vladimír Kadlec se reunió con representantes de las universidades de Praga, Moravia y Bohemia para discutir los planteamientos del movimiento estudiantil.

FINLANDIA

Unos quinientos estudiantes tienen tomada la Universidad de Helsinki para pedir mejoras universitarias.

EGIPTO *EL NACIONAL* 29 DE NOVIEMBRE

“Nasser examina la agitación estudiantil que hay en Egipto”

Después que las manifestaciones estudiantiles en Alejandría causaran 15 muertos, el presidente egipcio se reunió con su gabinete para dar salida al problema de los estudiantes.

ESPAÑA *EL NACIONAL* 30 DE NOVIEMBRE

“Tres facultades clausuradas por terribles disturbios en Madrid”

La policía detuvo a más de 150 estudiantes y tres facultades fueron cerradas

PAQUISTÁN

La policía disuelve con gases lacrimógenos una manifestación de más de cinco mil estudiantes.

DICIEMBRE DEL 68

ITALIA *EL NACIONAL* 4 DE DICIEMBRE

“Huelga en todas las secundarias de Roma”

Los estudiantes demandan libertad de reunión, protestan contra la forma para designar a las autoridades.

ESTADOS UNIDOS

Por segundo día consecutivo, millares de estudiantes boicotearon las clases celebrando mítines y manifestaciones en la ciudad de Nueva York.

CANADA *EL NACIONAL* 5 DE DICIEMBRE

Cientos de estudiantes invadieron el campus de la universidad anglófona McGill. Fueron dispersados por la policía de Montreal.

ESTADOS UNIDOS *EL NACIONAL* 6 DE DICIEMBRE

“El gobierno decide clausurar dos escuelas municipales por los disturbios estudiantiles”

PORTUGAL

“El Estado amenaza con adoptar medidas más energicas contra cualquier disturbio estudiantil”

ITALIA *EL NACIONAL* 7 DE DICIEMBRE

“Unos 25 mil estudiantes se manifestaron en Roma, Génova, Nápoles, Bolonia y Anzio”

PORTUGAL

“La policía ocupó la Universidad de Portugal”

Policías armados entran a la Universidad de Lisboa para impedir una huelga general.

PORTUGAL *EL NACIONAL* 12 DE DICIEMBRE

Los estudiantes decidieron prolongar la huelga universitaria iniciada el lunes y que afecta al 90% de los estudiantes.

BRASIL

“Liberan a 46 estudiantes detenidos tras los disturbios”

NICARAGUA

Centenares de estudiantes de la Universidad Nacional y de la Universidad Centroamericana se dieron cita para presentar al Congreso sus demandas sobre incremento en el presupuesto universitario después de haber efectuado innumerables manifestaciones.

INDIA *EL NACIONAL* 13 DE DICIEMBRE

“Los disturbios estudiantiles se extienden a las ciudades de Madrás, Benarés, Uttar Pradesh”

Los estudiantes tomaron por asalto una estación próxima a Benarés, quemando documentos e incendiaron el material telefónico.

PANAMA

Disturbios estudiantiles chocaron contra soldados. La Universidad de Panamá fue ocupada por la Guardia Nacional.

JAPÓN *EL NACIONAL* 18 DE DICIEMBRE

Estudiantes intentan penetrar la base militar estadounidense de Sasebo como protesta por la visita de un submarino atómico de los EUA. La policía dice que 40 mil personas tomaran parte de la protesta.

ARTÍCULOS

El Ateneo: vanguardia intelectual y bifurcación

Profesoras de la invisibilidad: la feminización del trabajo en el aislamiento (1911-1924)

Hobsbawm y la recepción del jazz en Europa

La generación Beat y la historia de larga duración.

*Los estudios sobre las masculinidades en la historia:
un análisis de La sombra del caudillo*

*Práctica y enseñanza de la homeopatía en México.
La Escuela Nacional de Medicina Homeopática, 1893-1936*

*La motivación escolar:
pieza fundamental en los efectos del aprendizaje*



EL ATENEO: VANGUARDIA INTELECTUAL Y BIFURCACIÓN

*Fernando Solís Sibaja**

Introducción

La historiografía del México revolucionario llegó algo cansada al desfase del sistema político porfiriano respecto de la apertura de un nuevo orden estructural en el Estado mexicano. El positivismo comtiano y spenceriano inundaban las instituciones académicas porfiristas. En la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), Vasconcelos nos recuerda que Justo Sierra enseñaba historia, Gabino Barreda lógica e Ignacio Ramírez literatura. Vasconcelos los consideró tres de los grandes maestros de la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, en el marco del centenario de la Independencia y de la fundación de la Universidad Nacional, el desfase con las vanguardias académicas europeas era enorme. Al final de cuentas, fueron José Vasconcelos y Antonio Caso quienes derrumbaron al positivismo en México. Los científicos porfiristas y la nueva generación del Ateneo se vieron las caras en el marco del centenario de la Independencia. El 28 de octubre de 1909 se instituyó formalmente el Ateneo de la Juventud y a partir de entonces fue un punto de referencia en el pensamiento filosófico en México. Antonio Caso, Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña, Martín Luis Guzmán y el resto de los 69 ateneístas iniciaron un movimiento épico que los bifurcó incluso de su propio grupo; los llevó por caminos distintos y a veces incluso en dirección contraria.

En cuanto a su obra los mismos ateneístas confesaron quienes de sus maestros proponían ir más allá de lo mostrado en las aulas. Así, en su obra *Apuntamientos de cultura patria*, Antonio Caso señala a Justo Sierra, José María

Diacronías

37

Vigil, Ezequiel Chávez, Porfirio Parra y Pablo Macedo, entre otros, como los profesores que influyeron de manera decisiva en ellos. Alfonso Reyes y José Vasconcelos, ambos dentro de sus obras, lo confirmaron y destacaron el papel decisivo de Sierra tanto en su cátedra como en su obra de un intelectual cansado que encomienda a sus discípulos el trabajo del futuro que él ya no podrá realizar: la búsqueda de la nueva vanguardia del pensamiento en México. En este escenario, el Ateneo estaba listo. Sin embargo, diversos acontecimientos llevaron a sus integrantes por sendas distintas. El primer exiliado, Alfonso Reyes, abandonó México después de la Decena Trágica.

El inicio

El inicio e instauración del Ateneo fue abordado por Alfonso Reyes en su obra *Pasado inmediato* como una serie de sucesos que partió de la iniciativa de un grupo de estudiantes inconformes con su colegio y que buscaban mejorarlo mediante la instauración de un nuevo pensamiento. En la perspectiva de Reyes el inicio y consolidación del Ateneo ocurrió en dos etapas.¹

Primer movimiento

I. La creación de la revista *Savia Moderna* en enero de 1906.

II. La exposición pictórica de *Savia Moderna*, donde por primera vez se exhibieron las obras de Ponce de León, Francisco de la Torre y Diego Rivera, aunado al regreso de Gerardo Murillo (Doctor Atl) luego de una estancia europea; esto implantó el impresionismo en México en oposición a la tradicionalista academia pictórica mexicana. Con esto fue determinante para la vanguardia la transformación de la pintura nacional al mismo tiempo que la europea.

III. La manifestación en memoria de Gutiérrez Nájera hacia 1907, luego de que alguien emprendiera una crítica en contra de la *Revista Azul* del mismo autor y “las libertades artísticas” de su estilo poético. De inmediato, los ateneístas defendieron al autor promoviendo que el arte fuese siempre libre. Organizaron manifestaciones atacando entre líneas a cualquier académico tradicionalista (si es que hubiera alguno). En opinión de Henríquez, defendieron sus ideas y comenzaron a ser respetados.

IV. *La instauración de las “Sociedades de Conferencias”*. El viaje a Europa de Alfonso Cravioto dio fin a *Savia Moderna*. Jesús Acevedo (el arquitecto) congregó a los ateneístas en su taller donde fundaron la “Sociedad de Conferencias” para tener trato directo con el público. El primer ciclo se celebró en el casino de Santa María. Usualmente acudía un conferencista y un poeta. Eventualmente, además de temas académicos, se volvió a hacer presente el aspecto pictórico. Las conferencias fueron un éxito.

V. La afición por Grecia era una constante en todos los ateneístas. El rescate de las ideas griegas, así como la difusión de su pensamiento, era una preocupación en el grupo. Platón era el autor favorito de ellos, después de que hubiera sido casi vetado de la positivista Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

VI. *Manifestación en memoria de Barreda*. En 1908 el grupo decidió hacer un pequeño homenaje a Gabino Barreda luego de los ataques a la ENP y el grupo mismo por el periódico conservador *El País*. En opinión de Henríquez, fue la primera señal de una conciencia pública emancipada del régimen: los estudiantes de una escuela positivista rindieron un sincero homenaje a Barreda pero desde un proceder antipositivista.

VII. Segundo ciclo de la “Sociedad de Conferencias”, esta vez en el Conservatorio Nacional; ahora el grupo se presentaba oficialmente en los teatros del Estado.

VIII. En 1909 Antonio Caso da en la Escuela Preparatoria un curso de conferencias sobre la Filosofía Positivista, que acabó de definir la actitud del grupo frente a las doctrinas oficiales.

IX. A fines de ese año se fundó el Ateneo de la Juventud (28 de octubre de 1909) que marcó un precedente en la historia literaria del país. Las sesiones públicas del Ateneo en el salón de actos de la Escuela de Derecho se llevaron a cabo quincenalmente durante varios años más.

X. *1910. Año del centenario*. En la misma Escuela de Derecho se impartieron conferencias todas sobre asuntos americanos. Caso habló sobre el educador antillano Eugenio María de Hostos; Vasconcelos acerca de Gabino Barreda; Henríquez Ureña sobre Rodó; González Peña acerca de Fernández de Lizardi; José Escofet sobre Sor Juana Inés de la Cruz y el mismo Reyes acerca de Manuel José Othón.

Ese mismo año de 1910 se fundó la Universidad Nacional a iniciativa de Justo Sierra. El inicio de la máxima institución de educación superior ocurrió como resultados de los esfuerzos de la generación científica, principalmente de Gabino Barreda y el ya mencionado Justo Sierra, y a partir de este contexto inició un segundo movimiento del Ateneo.

Segundo movimiento

I. *Ocupación de la Universidad Nacional.* En primera instancia, mediante la gestión de Antonio Caso y posteriormente con la participación de Vasconcelos.

II. *La Universidad Popular.* Su fundación el 13 de diciembre (1912) representó una institución sin precedente. Además de no recibir subsidio gubernamental y ser totalmente independiente de él, la Universidad Popular buscaba al pueblo en sus talleres o en sus centros de trabajo para llevar conocimientos indispensables más allá de la educación primaria a quienes no podían costearse sus estudios o no tenían tiempo para ello. Recibió ayuda de periódicos y empresarios, y subsistió hasta su desaparición diez años después de ser fundada.

III. *La creación de la primera Facultad de Filosofía y Letras.* Al tiempo que el golpe de estado de Victoriano Huerta empaña la escena política nacional, la Universidad Nacional se fortaleció ante los escenarios e instauró la primer Facultad de Humanidades gratuita para el público y el Estado. La planta de profesores y cursos es inmejorable: Estética impartida por Caso; Ciencia de la Educación por Ezequiel Chávez; Literatura Francesa por González Martínez; Literatura Inglesa por Henríquez Ureña y Lengua y Literatura Españolas por el mismo Reyes.

IV *Conferencias en la librería de Gamoneda.* Durante la guerra revolucionaria, y aún en los difíciles años de 1914 a 1916, los ateneístas encontraron espacio para organizar más conferencias. La producción literaria creció de manera sorprendente y la vanguardia era ya una realidad. El proyecto subsistió no a la sombra de la guerra civil sino alterna y conjuntamente según la perspectiva y los escenarios.

Alfonso Reyes. - El exilio y el retorno

En febrero de 1913 los sucesos de la Decena Trágica provocaron un nuevo orden político en la capital de la República. El fallido intento de golpe militar de Bernardo Reyes comprometió la situación de su hijo Alfonso en el país por lo que partió a un largo exilio en España.

Reyes trató de disuadir a su padre de atacar Palacio Nacional. Sin embargo, al no conseguirlo, su única escapatoria era el exilio. Después de la tragedia en la plaza central, donde cayó muerto su padre, Reyes no vio más remedio que salir del país con la legación francesa hacia Europa. Rechazó un puesto público en el gobierno de Victoriano Huerta, reafirmando así su postura política de no colaborar con el gobierno ilegítimo. Permaneció en París un tiempo formando parte de la legación y, después, con el estallido de la Primera Guerra Mundial, se exilió en España de 1914 a 1924, periodo que fue para él de gran creación y creatividad literaria. De 1924 a 1927 se desempeñó como ministro en Francia. Su largo recorrido diplomático lo llevó como embajador en Argentina de 1927 a 1930, donde conoció a la vanguardia literaria de la Argentina: Victoria Ocampo, Xul Solar, Leopoldo Lugones, Paul Groussac y a un joven Jorge Luis Borges. Posteriormente de 1930 a 1937 fue embajador en Brasil. Reyes regresó a México en 1939. En marzo el presidente Lázaro Cárdenas lo nombró presidente de la Casa de España y su patronato, institución cultural que recibió a los exiliados españoles de la Guerra Civil y que a la postre se convirtió en el Colegio de México.

El Colegio de México significó un punto de referencia para Reyes. A partir de ahí, su paso por dicha institución, el Fondo de Cultura Económica y el Colegio Nacional marcaron de manera definitiva un referente de la vanguardia mexicana. En el plano literario el aporte de Reyes a México fue enorme, su obra, sus traducciones y sus conferencias lo colocaron como un literato mexicano referente. Reyes, uno de los “cuatro grandes” del Ateneo, al final pasó a la historia como el espíritu literario del Ateneo.

José Vasconcelos. el eje entre la vanguardia y la política

José Vasconcelos fue el pensador del Ateneo. Antes de iniciarse oficialmente como grupo el 28 de octubre de 1909, Vasconcelos refirió los rasgos que lo llevaron a él y a sus compañeros a formarlo. Era común en todos ellos la admiración por la cultura griega y el análisis de vanguardias europeas totalmen-

te desconocidas en México. Los libros y autores más leídos y analizados por los ateneístas eran Schopenhauer, Kant, Nietzsche, Platón, entre otros. Se celebraron conferencias-conciertos en la Preparatoria hasta que, el 28 de octubre de 1909, Antonio Caso fundó el Ateneo de la Juventud y se impartió la primera conferencia en un salón de la Preparatoria. Posteriormente, con la llegada de Henríquez Ureña, el Ateneo tomó forma.²

En 1910, Vasconcelos conoció a Francisco I. Madero. Después de la publicación de *La sucesión presidencial en 1910*, Vasconcelos apoyó al maderismo y participará en la fundación del Partido Antirreeleccionista. El lema *sufragio efectivo no reelección* fue acuñado por él. En el primer año del gobierno maderista Vasconcelos radicará en la Ciudad de México rechazando cualquier cargo político argumentando que ganaba mucho más dinero en su despacho como abogado. Tomó el control del Ateneo, y lo convirtió en una institución cultural independiente que formaría una nueva vanguardia intelectual influida por la filosofía europea y combinando rasgos de identidad nacional. En ese sentido, Vasconcelos fue el responsable de convertir al Ateneo de un grupo cultural literario a una asociación civil con miras a emprender proyectos políticos. A mediados de 1912 el Ateneo de la Juventud cambió su nombre por el de Ateneo de México.

En febrero de 1913, Bernardo Reyes y Félix Díaz atacaron el Palacio Nacional. Tras la subida al poder de Huerta, Vasconcelos fue hecho prisionero. Huerta habló con él, ofreciéndole todo su apoyo y su permanencia en la capital como abogado. Vasconcelos aprovechó su liberación para huir a La Habana y entrar en contacto con Carranza desde Washington. Fue comisionado a boicotear las operaciones políticas de Huerta en Europa; si bien su tarea fue de mínima importancia; su estancia en el viejo continente fue más un espacio para su creatividad literaria que para fines políticos.

Posteriormente, Vasconcelos regresó a México vía Estados Unidos y se unió a los carrancistas en contra de Victoriano Huerta. En su obra, *La tormenta*, Vasconcelos se pinta a sí mismo como un hombre que gracias a su ingenio sorteaba toda clase de aventuras y situaciones que se le presentan en este periodo.

El 13 de agosto de 1914 Álvaro Obregón, a las puertas de la Ciudad de México con 16 mil hombres, firma con representantes del ejército y la marina los tratados de Teoloyucan que pusieron fin a la guerra iniciada en contra del huertismo. En opinión de Álvaro Matute, esta fecha marcó el fin del Ateneo definitivamente. Quizá debido al desmedido control que Vasconcelos ejercía sobre el grupo, y que el ámbito cultural que lo distinguió venía desapareciendo detrás de la bandera política. En ese sentido, los ateneístas siguieron llamán-

dose a sí mismos “ateneístas”, aunque el grupo original y sus propósitos ya no existieran. Ahora el objetivo de los ateneístas era controlar la Universidad Nacional, del mismo modo como sus maestros positivistas dominaron las academias durante el Porfiriato.

Al triunfo del constitucionalismo, Carranza nombró a Vasconcelos director de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), pero el nombramiento sólo duró unas semanas ya que Vasconcelos se negó a romper con los villistas y los zapatas, que para entonces ya eran enemigos del constitucionalismo. Fue entonces cesado y apresado. El 16 de octubre de 1914 escapó de prisión y se dirigió a la Convención de Aguascalientes. Ahora era villista; no porque creyera en Villa o simpatizara con sus ideas, sino porque veía en el villismo la única manera de abanderar una causa democrática dentro de la política. En la Convención, Vasconcelos dio forma jurídica a los deseos de Villa y Zapata de desconocer a Carranza como presidente. A sugerencia de algunos involucrados, redactó el decreto mediante el cual la Convención se invocaba a sí misma como soberana y portadora de la verdadera democracia, portadora de la voluntad del pueblo.

La Convención nombró presidente a Eulalio Gutiérrez, quien nombró a Vasconcelos ministro de Educación Pública. El efímero gobierno de Gutiérrez representa uno de los ejemplos más tristes en cuanto a la situación de las instituciones en la Revolución Mexicana. El gobierno convencionista tuvo que alquilar un edificio en el Paseo de la Reforma y soportar los desórdenes ocasionados por las tropas que ocupaban la capital. Era un completo caos. Zapata y Villa aprovecharon su paso para subirse al escritorio presidencial y tomarse una foto. El presidente sólo ofrecía banquetes suntuosos y lanzaba decretos inservibles. Al poco tiempo, la reorganización del carrancismo obligó a los convencionistas a salir de la capital. Los ejércitos de Villa fueron derrotados en el transcurso de un año. De la capital a Guadalajara, de Guadalajara a Guanajuato, de Guanajuato a Chihuahua... Al final, con Villa derrotado, el gobierno de la Convención fue vencido en Saltillo. Como última acción, el gobierno convencionista repartió como botín entre los miembros del gabinete lo poco que quedaba del tesoro nacional: 5 mil pesos oro. A Vasconcelos le tocaron 1 250 pesos. En octubre de 1915 una vez más Vasconcelos estaba exiliado; esta vez en Estados Unidos. Desilusionado, se retiró a la vida privada. De 1916 a 1919 publicó cuatro obras desde el país vecino. En ese sentido, su libro de 1948, *La tormenta*, trata sobre este periodo de su vida, en el que Vasconcelos osciló con el ir y venir de las facciones revolucionarias. No fue sino hasta 1920 cuando el lejano y efímero objetivo ateneísta de tomar control de la Universidad se cumplió.

Al triunfo del obregonismo y tras la muerte de Carranza, Vasconcelos regresó a México. Durante las primeras semanas del gobierno de Adolfo de la Huerta fue nombrado rector de la Universidad. Los alcances de su misión cultural fueron notables. Emprendió la construcción de un edificio sede para la Universidad; extendió asilo y empleo a perseguidos latinoamericanos en las llamadas “cumbres de la raza”. Restrepo, Morillo, Valle-Inclán, José Eustasio Rivera, entre otros, fueron invitados para participar en su cruzada. Posteriormente, enarbolaron esta participación Víctor Raúl Haya de la Torre y Gabriela Mistral.³

Así, finalmente el 30 de junio de 1921 el presidente Álvaro Obregón reformó la Constitución de 1917 para instaurar la Secretaría de Educación Pública, creada oficialmente el 25 de julio, y Vasconcelos tomó posesión del cargo como secretario el 11 de octubre. A manera de su afinidad por lo griego dividió los departamentos de la Universidad en tres: Escuelas, Bibliotecas y Bellas Artes. De 1921 a 1923 Vasconcelos aumentó casi en un 50 por ciento el número de edificios, maestros y alumnos de escuelas primarias oficiales (sin incluir misioneros, misiones culturales, etcétera).⁴ Al fin, el propósito de aquel Ateneo porfirista de llegar a tomar el control de la Universidad se hacía realidad. Vasconcelos invitó a varios compañeros ateneístas a colaborar con él, aunque finalmente será la política la que separó al grupo definitivamente.

El 3 de enero de 1921 Vasconcelos nombró a Pedro Henríquez Ureña Jefe Segundo del Departamento de Intercambio de la Universidad.⁵ Había regresado a México en 1920 después de haber cursado su doctorado y ejercer la docencia en Minnesota. Ahora tenía un mayor prestigio y más obras publicadas. Su experiencia en España y Estados Unidos lo hacían idóneo para el Departamento de Intercambio. El 1 de julio de 1921 logró abrir la escuela de verano para estudiantes extranjeros. Los primeros estudiantes fueron, de hecho, todos norteamericanos. Henríquez Ureña reunió un gran plantel para la escuela de verano: León Sánchez, Federico de Onís y los ateneístas Julio Torri y Mariano Silva y Aceves, que, sumados a Henríquez Ureña y Vasconcelos, lograron construir un espacio académico donde los estudiantes extranjeros se relacionaban directamente con los intelectuales de la nueva vanguardia nacional. Los cursos fueron un éxito, tanto que el presidente Obregón organizó un recibimiento para los estudiantes en el castillo de Chapultepec. Esto atenuaba la mala imagen que había de México en Estados Unidos.

Además de su puesto universitario, Henríquez impartió algunos cursos en el magisterio y el curso de literatura general en la ENP. Estos cursos sólo serían interrumpidos tras el viaje que emprendió junto con Vasconcelos, Torri y Carlos Pellicer a América del Sur para visitar diversos centros de estudio como

la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, en Argentina; donde posteriormente Henríquez Ureña fue profesor hasta su muerte en 1946. Su salida de México hacia 1924 marcó el rompimiento definitivo entre Vasconcelos y sus compañeros ateneístas.

El fin del Ateneo

Según la visión de Vasconcelos en su obra *El desastre*, el fin del Ateneo en 1924 fue provocado por la huelga de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), donde se enfrentó a Lombardo Toledano.⁶ En 1923 Vasconcelos no se había inclinado hacia ningún candidato presidencial; pudo haber simpatizado con De la Huerta, como muchos de sus compañeros, pero no lo hizo y se mantuvo indiferente de igual manera con los callistas. Desde su perspectiva, prefería preservar el poder institucional que se había forjado durante todo el periodo obregonista. Para hacerlo permaneció, sin estar enteramente convencido, en las filas de la propaganda callista. Esto significaba la alineación de las movilizaciones estudiantiles hacia el partido oficial, lo que molestó enormemente a Lombardo Toledano y su Partido Laborista. Por consiguiente, Lombardo renunció de la ENP y al mismo tiempo Caso, rector de la Universidad y Henríquez Ureña. Lombardo Toledano se retiró temporalmente a Puebla a ejercer la gubernatura tras la caída de Froylán Manjarrez. A partir de entonces Vasconcelos permaneció poco tiempo en la secretaría. Tras la ascensión al poder de los callistas Vasconcelos renunció a la política. El saldo universitario de esta ruptura fue desfavorable. La Universidad perdió en Henríquez Ureña un estilo de enseñanza que se alejaría de las aulas y no regresaría a México sino hasta la llegada de los exiliados españoles en 1939; y con Vasconcelos se perdió la continuidad del único proyecto educativo original que se había construido en México.

Tiempo después, en 1929, Vasconcelos se presentó como candidato a la Presidencia. Tenía la esperanza de formar un movimiento que terminara con el Maximato del mismo modo en que Madero había acabado con la dictadura porfirista. Sin embargo, al final de los comicios se anunció su derrota. Cansado y rendido por el nuevo orden institucional en México, Vasconcelos se exilió en Estados Unidos y Europa dedicándose a su obra filosófica y de donde no volvió sino hasta 1942, motivado por la Segunda Guerra Mundial y la conciliación nacional promovida por el presidente Manuel Ávila Camacho. Vasconcelos colaboró como profesor universitario, periodista y escritor. Vivió sus últimos años en el México posrevolucionario al lado de sus ya distantes amigos del Ateneo.

Notas

¹ En *Pasado Inmediato* de Alfonso Reyes; citado por Juan Hernández Luna en *Conferencias del Ateneo de la Juventud*; México: UNAM; 1962: 87.

² Referido por Vasconcelos en su obra *Ulises Criollo*; *ibidem*: 139.

³ Blanco, 1977: 89.

⁴ *Ibidem*: 91.

⁵ Matute, 1999: 73.

⁶ *Ibidem*: 76.

Bibliografía

Blanco, José Joaquín, *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, México: FCE, 1977.

Hernández Luna, Juan, *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México: UNAM, 1962.

Matute, Álvaro, *El Ateneo de México*, México: FCE, 1999.

Pacheco, José Emilio, "Alfonso Reyes y Bernardo Reyes. La sombra del guerrero", México: artículo inédito, 1989.

Quirarte, Martín, *Gabino Barreda, Justo Sierra y el Ateneo de la Juventud*; México: UNAM, 1970.

PROFESORAS DE LA INVISIBILIDAD: LA FEMINIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AISLAMIENTO (1911-1924)

María del Carmen Schleske Morales

*Ahí donde habitaban seres pequeños y curiosos,
algunos con una historia de vida increíble, otros sin pena ni gloria,
donde la risa incontrolable y los gritos más desgarradores se fusionaban con el lento
pasar del tiempo, con lo que significa un suspiro suspendido en el aliento
o un pesar tan hondo y aletargado que no permite despertar,
ahí se encontraron aquellas que podían vivir en la realidad
y aquellas que su destino fue no regresar jamás.*

Introducción

Los procesos para la educación de los sordos y los ciegos, que se generaron desde mediados del siglo XIX, guardan cierta relación con la educación especial originada en el Manicomio General¹ por las profesoras que se desempeñaron en el establecimiento. Las diferencias en el trabajo de enseñanza e instrucción que estas mujeres enfrentaron se destacan por el tipo de discapacidad y padecimientos, como debilidad mental, sordera, ceguera o la combinación de las mismas, de los alumnos asilados, asociado en ocasiones a ciclos epilépticos, lo cual para la época era una razón clínica suficiente para remitir a estas personas a un espacio de mejora médica y social.

Hay que precisar que en el establecimiento el concepto de “enseñanza especial” contempló, en una primera etapa, tareas ocupacionales diversas, cediendo lugar poco a poco a la necesidad de integrar un espacio educativo. Por

Diacronías

47

tanto, el desempeño de estas profesoras marcó diferencias desde el inicio de sus labores, distinguiéndolas de aquellas que se llevaron a cabo en otros establecimientos a cargo de la beneficencia pública.

A pesar de que la invisibilidad del trabajo de las mujeres ha sido una constante en la historiografía del siglo XX, el trabajo de las profesoras en los primeros años debe destacarse ya que también se realizó en un espacio *non grato* a la sociedad, y a pesar de los discursos de buena voluntad y ayuda al semejante, era una labor alejada de la tranquilidad, por su clara relación con la alteridad² de los modelos de conducta funcionales. Por ello los enajenados³ y quienes desempeñaron una labor educativa o médica también deben ser analizados en su propio espacio laboral y de aislamiento, estableciendo las relaciones de género y las desigualdades reflejadas en las relaciones de poder.

Según Lucía Lionetti,⁴ si entendemos el ejercicio de la “maternidad social” como la vía por la cual se le atribuye a las maestras la función política y social de formar a los nuevos ciudadanos y considerando su presencia dentro de instituciones públicas y privadas como parte de una sociedad activa, ¿cómo se puede definir el espacio laboral, la función y la acción de las profesoras en los primeros años del Manicomio General? Precisamente mediante la reconstrucción de las actividades, estableciendo su desarrollo e importancia, y analizando las condiciones y el desempeño de las profesoras dedicadas a la educación y a la instrucción de seres humanos secuestrados de su capacidad de razonamiento.

Dicho ámbito de acción laboral se circunscribe a los espacios destinados como talleres laborales y escuela de anormales en el Manicomio General, inaugurado en 1910 en la Ciudad de México. Si bien la institución se desarrolla a lo largo de más de cinco décadas, es interesante rescatar, desde sus inicios, la feminización que se generó en estos espacios destinados a una instrucción y educación diferente. Para ello se investigaron los primeros años de funcionamiento laboral a través de documentos localizados en el Fondo Manicomio General, resguardados por el Archivo Histórico de la Secretaría de Salud (AHSS). Se analizaron expedientes que pertenecen a la sección de personal, entre los años de 1911 a 1924, documentando el desempeño laboral de profesoras dedicadas a la enseñanza, el cual es un elemento fundamental para establecer y analizar los inicios de la feminización en la educación especial, durante uno de los períodos históricos más decisivos y relevantes de México, como lo fue la Revolución y la reconstrucción de una nación.

Labor invisible con nombre de mujer

María de la Luz

Las fiestas del centenario de la Independencia se aproximaban y los altos funcionarios de la administración porfirista se preparaban para ello con discursos alusivos a la importancia de la inserción de México en el mundo moderno. Uno de los primeros fue el informe leído por el diputado Ignacio León de la Barra, en el acto inaugural del 1 de septiembre de 1910, en el comedor del nuevo Manicomio General: "...hay aparte de los cuartos para asilados que existen en cada edificio 16 celdas de represión en el pabellón de peligrosos.⁵ En cambio, hay escuelas en varios de los edificios y amplísimos talleres que en una superficie de 1,024 m², brindan, con el santo trabajo, el consuelo más grande y el medio más seguro para dar la salud a esos pobres inválidos de la inteligencia".⁶ En el discurso se refiere a la existencia de espacios destinados para escuelas o por lo menos con esa intencionalidad.

Por su parte, el cronista Genaro García sólo se refirió a una escuela adjunta al pabellón de epilépticos, quizás con relación a los talleres separados por sexo, ubicados en la parte poniente del establecimiento, al fondo de los veintidós edificios y los amplios jardines bellamente construidos.⁷ Así, encontramos la referencia a un establecimiento educativo dentro de dicho lugar, sin que por ello existiera desde ese momento una claridad en cuanto a los parámetros y condiciones de funcionamiento.

Con la idea de proporcionar un espacio educativo a los asilados se contrató a la profesora de labores manuales María de la Luz Monzón el 7 de septiembre de 1911,⁸ con un sueldo de 1.80 pesos diarios. La clase de labores era impartida en los alojamientos al poniente del establecimiento, los cuales separaban a los asilados en mujeres y hombres, cerca de los baños, el establo, el mortuario y los pabellones de epilépticas e imbeciles.⁹ En un informe al director del establecimiento la profesora Monzón detalló que en marzo de 1915 sus actividades comenzaban por la mañana de 10 a 12 con un paseo a la huerta, contando con el apoyo de una vigilante de cada pabellón "...habiendo llegado en aquella época a salir de paseo hasta doscientas enfermas";¹⁰ allí se les daba lecciones de gimnasia o disponía de un fonógrafo para que escuchasen música. La clase de labores se realizaba de 3 a 5 de la tarde con un registro de 30 a 40 asiladas, y continúa su relato complicando su labor ya que le ordenaron ayudar en la ropería a remendar ropa, para lo cual requirió más "alumnas", llegando a un total de 80:

...las dividí en tres grupos, 1er. Grupo labores, 2º grupo reconstruir ropa de mujeres y 3er. Grupo reconstruir ropa de hombres... [...] además los domingos y días festivos llevaba a misa a 180 o 210 asiladas.¹¹

La carga de trabajo de la profesora Monzón no sólo la desgastaba físicamente, sino que también alteraba la rutina que las asiladas necesitaban observar;¹² con ello queda de manifiesto que la administración no siempre percibió a la clase de labores como una “escuela” que podría ayudar a las asiladas de un modo terapéutico. El trabajo era constante y, por lo visto, la cantidad de asiladas que laboraban en dos turnos de 8 a 12 de la mañana y de 3 a 5 de la tarde, permitieron a la profesora Monzón demostrar que con un adecuado programa de trabajo y rutinas establecidas era posible lograr resultados positivos. Esto era el principio de una terapia ocupacional que, como apunta Foucault, “las terapias deben ofrecer al enfermo los medios concretos de superar su situación de conflicto [...] No hay curación posible cuando se irrealizan las relaciones del individuo y su medio, sólo es curación la que produce nuevas relaciones con el medio”.¹³ Al respecto, el informe de la profesora alude llanamente a su propia capacidad como maestra:

Como se trata de enfermas enagenadas [*sic*], he duplicado mis esfuerzos para observar y estudiar el carácter, inclinación y aptitud de cada una de ellas, tomando por base ese conocimiento distribuyo el trabajo adaptable a cada alumna por lo que el tiempo que pasen en el Colegio o Taller, les es sumamente agradable, las distrae, las ocupa y aprenden a trabajar en labores propias de su sexo y que son productivas al establecimiento.¹⁴

El discurso de los códigos de género encontró en estas mujeres la vía idónea para preservar a través de una “segunda madre laboral” una continuidad de los cuidados femeninos que por “naturaleza” podían transmitir a los educandos. Las mujeres tenían que elaborar su identidad personal a partir del matrimonio y la maternidad sin que les fuese posible crear un proyecto social, cultural o laboral autónomo como individuos. Mary Nash analiza esta situación y la identifica como pérdida de “la individuación”¹⁵ entonces ¿cómo debe calificarse la propuesta de María de la Luz de establecer un proyecto laboral con las asiladas a su cargo?

Tomando en cuenta que el discurso de la domesticidad no permitía a la mujer esposa y madre desarrollar un perfil de trabajadora, el caso de la profesora debe valorarse, ya que en los primeros años de trabajo en el Manicomio

General ella logró realizar no solamente un proyecto laboral, sino también intentó establecer un análisis de las condiciones, aptitudes y cambios en el estado de ánimo de las asiladas a su cargo en horas de labores,¹⁶ y, quizás sin percatarse de ello, contribuyó en cierta forma al discurso de la práctica y la terapéutica psiquiátrica de la comunidad científica que se practicaba en el establecimiento. La profesora Monzón continuó con sus labores ininterrumpidas hasta la edad de ochenta años, permitiéndosele retirarse tres años antes de fallecer el 18 de enero de 1949.

María

El 1 de enero de 1919, se realizó la contratación de María Martínez con el cargo de Profesora de Instrucción Primaria y Directora del departamento escolar y, dos días después, se contrató como profesora ayudante a Lucía (simplemente Lucía). La llegada de María Martínez se relaciona con la fundación de la primera escuela de anormales en México,¹⁷ y a través de los informes de inspección se conforman las características de dicha maestra ante una controvertida visita de Manuel Contreras, inspector escolar de los establecimientos educativos de la beneficencia pública, tras la cual se acusó a la profesora Martínez de no reflejar ningún trabajo de dirección, puesto que cada profesora trabajaba según su “propia inspiración”, por lo que definió a la directora como desobediente que eludía sus responsabilidades y se consideraba “de altos vuelos”. Lo cierto es que en todo este enredo se advierte que las educadoras no solamente tenían a su cargo a los asilados, sino igualmente a algunos empleados del lugar —ya que debían atender las necesidades educativas en general del establecimiento por reglamento—, por lo cual el ritmo de trabajo era bastante arduo.

En su contestación, la profesora Martínez advirtió que formaba a 62 vigilantes, repartidos según sus capacidades, que junto a los asilados sumaba 54 individuos, que agregados al alumnado arrojaba unos 116 individuos. Esto representaba una carga de trabajo muy pesada, ya que la clasificación que exigía el inspector, tanto médica como pedagógica, era imposible, debido a que tenían que dividir la jornada para atender dos tipos distintos de alumnos. La preparación de cada grupo era diferente, y con la escasez de materiales para apoyar la enseñanza, realmente lo que podía lograrse era poco debido al tiempo que se dedicaban a la “escuela”, y parecía que el inspector olvidaba en qué clase de recinto se encontraban laborando, ya que éste no era un espacio similar a los cánones regulares de una escuela. Se debe recordar que el trabajo con débiles

mentales no es sencillo, y si a esto se le suma la falta de manuales y estrategias didácticas que implementar, entonces las anomalías que reportaba el inspector poco o nada se concentraban realmente en las carencias educativas que la beneficencia pública permitía en uno de sus establecimientos.

Para comprender la situación de estas profesoras ante la inspección de que fueron objeto, encuentro útil la definición del concepto imaginario de Luz Elena Galván y Oresta López: “el concepto de imaginarios ayuda a comprender cómo se prefiguraba socialmente a las mujeres, cómo se normaba, regulaba y controlaba su presencia; asimismo contribuye a entender cómo se imponía una cultura hegemónica que dificultaba mirar lo diferente, lo discordante”,¹⁸ y esto precisamente se recreaba en el interior de la “escuela” del Manicomio General.

La contestación de María fue precisamente haber realizado lo que su criterio y observación le permitieron, por lo cual solicitaba que se resolviese el asunto técnicamente con las orientaciones y el material necesario. Y en cuanto a las clases de empleados, las profesoras y ella misma habían elaborado informes previos para notificar acerca de la problemática que se generaba.

Lograron, así pues, suspender las clases para la “servidumbre” y se les exhortó a no utilizar más el “Método natural” (de propia inspiración), y que de común acuerdo con el Inspector se implantara algún método como los que se aplicaban en las escuelas “normales” de la capital. Con esta sugerencia, puede afirmarse que no existían planes diseñados ex profeso dirigidos a los alumnos asilados, ya que la labor que desarrollaron, por lo menos en esos años, fue totalmente empírica. Ante la sugerencia de aplicar un método utilizado en las “escuelas normales”, es obvio que la educación especial no se comprendía como tal, y se estaban exigiendo resultados sin entender la verdadera finalidad de una “escuela” dentro del establecimiento,¹⁹ a pesar de que en Europa y Estados Unidos ya se había incursionado en la educación de estos grupos desde mediados del siglo XIX.

En ese sentido, las reflexiones de Mary Kay Vaughan son muy claras. Ella plantea que los posrevisionistas no han comprendido plenamente “el poder relativo del Estado y sociedad en la construcción de la nación y de la modernidad”.²⁰ Según la autora, estas negociaciones “desafían las teorías que consideran la modernización como un proceso invulnerable”, y precisamente esos cambios son los que desde los primeros años fueron una constante dentro de las instalaciones educativas del Manicomio General.

La modernización en su interior impactó a todos los niveles y en todos los escaños científicos que se debatían día a día. Debe entenderse modernización

en el sentido de cambio, de novedad y precisamente la educación especial, y las profesoras que incursionaron en esa labor intentaron adaptarse a las exigencias y al compromiso.

Esa conciencia de la necesidad de cambio se encuentra en una nota fechada el 17 de octubre de 1921, referente a un trabajo realizado por la profesora Martínez para el director del manicomio en el cual se le notificó de la traducción completa de la escala de medición de la inteligencia de Binet-Simon para aplicarla en el estudio de los “anormales” —incluyendo el referente pedagógico y los reglamentos sobre bases científicas de la Escuela de Anormales que en París dirigía Binet—,²¹ no se encontraron referentes sobre su aplicación en la escuela del establecimiento, pero por lo menos ellas comprendían la magnitud de la tarea a la cual se enfrentaban.

La labor continuó con la separación de los grupos por sexo. En cuanto a la “escuela”, ésta se cerró a principios de 1924, trasladando a todas las profesoras que laboraban en el Departamento de Educación al hospicio de niños, en el departamento de personal docente de “retardados mentales”.²²

Simplemente Lucía...

En cuanto a la profesora ayudante Lucía, su labor se concentraba en las funciones ya mencionadas dentro de la “escuela de anormales”, como se le solía llamar, y en su momento a la asistencia de los empleados del lugar. Su labor se registró con altibajos comunes que no alteraban su trabajo en el establecimiento.

Por otra parte, en cuanto a su situación laboral, ésta se caracterizó por habersele concedido solamente un mes de permiso para comenzar un tratamiento debido a una afección cardíaca encontrándose al mismo tiempo en estado de gravidez, y laborando ininterrumpidamente con las condiciones que imperaban en el lugar. Con estas restricciones a los descansos maternos, queda claro que el integrarse al mundo laboral hegemónico masculino tenía costos muy elevados.

A partir del nacimiento de su hija y ante las condiciones laborales que se generaban de manera especial en el lugar —como fueron los constantes fallecimientos de los asilados que en algún momento permanecieron bajo su tutela de instrucción o los estallidos irascibles e incontenibles de algunas asiladas neuróticas o epilépticas—, la salud de la profesora comenzó a verse afectada cuando se fue macerando lentamente la lesión mitral que padecía.

Cualquier elemento podría haber recrudecido su padecimiento cardíaco, situación que, tristemente aunada a otros eventos imprevistos, la llevó a un derrame cerebral acompañado de hemiplejía espástica derecha con trastornos mentales paulatinos, por lo cual fue internada el 19 de noviembre de 1935 después de haber servido quince años en el mismo establecimiento; sólo que desde los dormitorios fríos e impávidos observaba el correr del tiempo. Falleció el 13 de febrero de 1939 por insuficiencia cardíaca, cuando el Dr. Alfonso Millán dirigía el establecimiento.²³

Uno de los objetivos de comentar el caso de la profesora Lucía es preguntar en torno a las condiciones de salud laboral en el establecimiento, cuestionar si dichos empleos dentro de la institución promovieron el deterioro de las profesoras —y probablemente de otros empleados—, y si las condiciones que prevalecieron fueron adecuadas o simplemente fueron las características específicas de cada uno las que permitieron desarrollar o no dicha labor. Para lograr un análisis del panorama laboral es necesario, por lo mismo, plantear las condiciones generales de trabajo que existieron, pero ello depende también de las circunstancias de los períodos de gobierno del manicomio y, por tanto, evidenciar que se comprometió la salud laboral de las profesoras es un planteamiento que debe realizarse con más elementos de los que presentó en esta ocasión y no soslayarse en el discurso.

Comentarios finales

núm. 10
enero
de 2014

54

La presencia visible de estas tres mujeres es parte fundamental de una feminización laboral que ya tenía un estatus dentro del discurso hegemónico predominante, y que se ajustaba a los parámetros y estereotipos existentes. Si bien es cierto que los estudios realizados en la escuela normal y el magisterio no fueron opciones que emanciparan del todo a las mujeres, se pudo exteriorizar la función de la mujer en la familia, a través de los espacios educativos, y esto permitió, en el caso de María Martínez, criticar los modelos educativos que pretendían aplicar al interior del establecimiento, discutiendo con las autoridades médicas y pedagógicas, pero también rebelándose contra un modelo impuesto social y culturalmente dentro del cual las mujeres debían obedecer las representaciones de la autoridad masculina.

La capacidad maternal de las mujeres siempre ha formado parte del discurso de género como parte de la “naturaleza femenina”. En el caso de las tres profesoras dicho discurso no se ajusta del todo a la realidad, a pesar de que su

desempeño laboral se trató de un componente para obtener una mejoría en la sociedad. Ellas cumplieron con un trabajo que no les permitía comprometerse más allá de los sentimientos entendidos dentro de la “naturaleza femenina” que establecía el discurso hegemónico, ya que, debido a las características de sus alumnos asilados, la situación les hubiese devastado y retirado en poco tiempo de sus labores. El espacio de trabajo no se caracterizó por ser un lugar de eterna felicidad. Por tanto, el elemento de “maternalismo social” se desfasa ante la cruda realidad. Por otra parte, las mujeres dedicadas a la educación en términos “regulares” contribuyeron a enriquecer la vertiente maternalista y a mantener esa idea ante sus luchas.

Se debe subrayar que no solamente la condición femenina permitió construir el significado y el sentido del discurso de los roles de género que mantuvieron en su vida laboral, sino que las circunstancias en que se realizó su profesión y el desarrollo de la misma fueron asimismo complemento de ese significado. Según Teresita de Barbieri, queda claro lo anterior: “existen mujeres y varones en diferentes situaciones sociales y culturales que es necesario explicitar”;²⁴ esto se refiere precisamente a las condiciones dentro de las cuales se generó el ámbito laboral del Manicomio General de 1911 a 1924. Por consiguiente, dichas situaciones resignificaron el papel que las profesoras crearon frente a la situación social laboral específica que enfrentaban a diario. También es menester comprender su inserción como parte de un entramado social y cultural que la reconstrucción del Estado revolucionario implicó en este tipo de establecimientos.

Debe mencionarse que la historiografía actual sobre estudios de género aporta elementos para definir los espacios laborales femeninos, la función en cuanto a la división sexual del trabajo y los espacios de acción que surgieron en diferentes ámbitos y sesgos históricos, pero escasamente provee un acercamiento teórico para valorar los espacios inhóspitos y alejados de la norma social, como lo fue el caso de las mujeres que enfrentaron un trabajo arduo y desangelado en un concepto “moderno” de manicomio.

No se trata de calificar de forma negativa este espacio de trabajo, pero sí ser muy cuidadosos y hacer hincapié en que la labor desempeñada por las profesoras no tenía las mismas características que la realizada frente a un grupo regular y homogéneo de niños o jóvenes. Por ello la importancia de comprender, no solamente la feminización del espacio laboral en todas sus aristas, sino también las condiciones y el tipo de alumnado ante el cual se enfrentaron, sin soslayar la hegemonía masculina que determinó el camino a seguir laboralmente en toda la institución de *La Castañeda*.

En la medida que procuremos visibilizar los trabajos y los espacios inhóspitos donde las mujeres se han desarrollado laboralmente a través de la historia, tomando en cuenta el proceso y los resultados obtenidos; en ese orden se contribuirá a enriquecer el análisis historiográfico, los discursos de género que les dieron significado y los compromisos indirectos que se establecieron con la formación y modernización del Estado mexicano y sus instituciones.

Notas

¹ Los terrenos sobre los que se construyó el Manicomio General, pertenecían a la hacienda “La Castañeda”, situada cerca de manantiales y tierras de cultivo, además de la estación del tren de Mixcoac, lo cual era parte de los suburbios de la Ciudad de México. Esta institución se comenzó a construir en 1908 y se inauguró con las fiestas del centenario de la Independencia, dentro del marco de “orden y progreso” del Porfiriato, como una muestra de la incursión de México en la modernidad, el 1 de septiembre de 1910 unos meses antes del comienzo de la Revolución Mexicana. Para una referencia más completa sobre la descripción del lugar y las medidas del terreno construido, véase Andrés Molina Ríos, “Locura y encierro psiquiátrico en México: El caso del Manicomio La Castañeda, 1910”, en *Antípoda*, núm. 6, enero-junio, 2008, p. 73-90.

² Entendiendo la “alteridad” como un estado emocional y físico diferente al que la sociedad concibe como la norma. Michelle Perrot menciona que “la alteridad radical conlleva la discapacidad”; en ese sentido, cabe analizar y discutir si los estados diferenciados de una norma conductual pueden también alterar la diferencia entre los sexos, o, como bien pregunta Perrot, “anulan esta diferencia”. Véase *Mi historia de las mujeres*, México, FCE, 2008, p. 212.

³ Utilizo el término *enajenados* para referirme a la persona falta de atención resultado de un estado mental que transgrede la norma de conducta aprobada socialmente.

⁴ La maternidad social se entiende como una conveniencia científica de que las mujeres volcaran su naturaleza maternal en la educación. Véase Lucía Lionetti, “La educación de las mujeres en América Latina: formadoras de ciudadanos”, en Isabel Morant (dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina*, vol. III, Del siglo XIX a los umbrales del XX, Madrid, Cátedra, 2006, pp. 849-850.

⁵ María del Carmen Schleske, “Sujetos a doble condena: los reos del pabellón de peligrosos en el Manicomio General (1910-1915)”, en *Revista Tepantlatlo. Difusión de la Cultura Jurídica*, época 2, núm. 14, septiembre 2010, pp. 70-78.

⁶ Genaro García, “cap. III Obras de beneficencia, inauguraciones de establecimientos públicos”, en *Crónica oficial de las fiestas del primer centenario de la independencia de México*, 1911, pp. 109-118. El lenguaje utilizado es copia fiel del texto. Considero que al utilizar la palabra “inválido” hacía referencia a una secuela que persistiría a pesar de enfrentar un tratamiento.

⁷ Puede también consultarse el plano del establecimiento en García, *op.cit.*, o en Cristina Sacristán, “Un manicomio para celebrar la Independencia en 1910”, en *Bicentenario. El ayer y hoy de México*, México, Instituto Mora, vol. 2, núm. 5, 2009, p. 33.

⁸ Entre los registros administrativos correspondientes a un listado de personal realizado en 1913, se localizó el nombre de Amada Girón contratada con la fecha de inauguración del establecimiento, el 1 de septiembre de 1910, pero su expediente de personal no se incluye en la relación de la base de datos. En caso de existir, éste pudiera encontrarse trasapelado con algún otro. El más antiguo corresponde a la profesora María de la Luz Monzón, en el cual se refiere al día en que recibe el cargo y por concepto de labores confeccionadas en el “colegio” la cantidad de doscientos pesos aproximadamente. Con ello se entiende que la persona contratada antes que ella trabajó con las asiladas, probablemente fue Amada Girón.

⁹ Término utilizado por el discurso de los médicos del establecimiento para denominar una de las afecciones que se determinaban en el periodo de observación de los asilados.

¹⁰ AHSS, Fondo-Manicomio General (F-MG), Sección-Expedientes de Personal (S-EP), Caja o Legajo- 11(Leg-11), Expediente-3 (Exp-3), f-13, Clasificación 81, 1911-1949.

¹¹ AHSS, F-MG, S-EP, L-11, Exp-3, f-3.

¹² Construir una rutina de trabajo es parte fundamental de las condiciones que deben observarse para cualquier tipo de rehabilitación, siempre y cuando ésta sea la finalidad.

¹³ Michel Foucault, *Enfermedad mental y personalidad*, México, Editorial Paidós, 1990, pp. 121-122.

¹⁴ AHSS, F-MG, S-EP, Leg-11, Exp-3, f-3.

¹⁵ Mary Nash, *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, pp. 40, 45, 47 y 49.

¹⁶ El reglamento de 1913 hace referencia a que los asilados deberán dedicarse durante su estancia a las labores que se señalen como medio de tratamiento, ya sea de manufactura en los talleres o de cultivo en los jardines y hortalizas. No encontramos referencia en el reglamento de ese año al establecimiento de una “escuela”.

¹⁷ Esto lo menciona el director del establecimiento en un oficio enviado a la beneficencia pública, al haberse enterado por la prensa que se establecería en México por primera vez “la escuela de anormales”; no menciona el periódico pero sí la fecha de 9 de noviembre de 1920; dice que la profesora María Martínez es la fundadora de dicha escuela desde 1919, a lo que solicita se envíe un inspector de la Dirección General de Educación Pública para reconocer dicha cuestión; AHSS, F-MG, S-EP, Leg-27, Exp-6.

¹⁸ Luz Elena Galván y Oresta López (coord.), *Entre imaginarios y utopías. Historias de maestras*, México, UNAM/CIESAS, 2008, p. 11.

¹⁹ Los programas destinados a una preparación docente relacionada con la múltiple discapacidad comenzaron a generarse hacia 1943, gracias a la intervención del Dr. Solís Quiroga, siendo los resultados un tema muy aparte del manejo de programas curriculares formativos en educación especial.

²⁰ Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, SEP/FCE, 2000.

²¹ Alfred Binet fue un pedagogo y psicólogo francés. Se le conoce por su esencial contribución a la psicometría como diseñador del *test de predicción del rendimiento escolar*, en colaboración con Théodore Simon, que fue base para el desarrollo de los sucesivos test de inteligencia. El test tenía como finalidad práctica y única la de identificar a escolares que requerían una atención especial. Binet tenía la esperanza de que su test se utilizaría para mejorar la educación de los niños.

²² No se registra una fecha cierta de la separación laboral de la profesora María Martínez, ya que su expediente contiene una filiación que no corresponde a la misma persona, pero en 1926 la profesora Monzón y Lucía regresaron al establecimiento a sus antiguas actividades.

²³ Los datos de Lucía son tomados de su expediente laboral y en ningún momento del presente trabajo se revela el proceso o deterioro de su condición u alguna otra situación personal protegiendo su integridad como paciente.

²⁴ Teresita de Barbieri, *Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica*, México, UNAM-IIS, 1996, p. 6.

HOBSBAWM Y LA RECEPCIÓN DEL JAZZ EN EUROPA

Rafael Luna Rosales

Todos saben que el recientemente fallecido historiador alemán Eric Hobsbawm (1917-2012) fue un prolijo crítico de jazz. De 1956 a 1966, con el pseudónimo de Francis Newton, publicó reseñas sobre jazz en la revista británica de corte liberal *New Statesman*; posteriormente reseñó libros acerca del mismo tema en *The New York Review of Books*, algunos de los cuales fueron recopilados en su libro *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y jazz*. Ya en los años noventa publicó en Estados Unidos una colección de ensayos escritos durante los treinta años anteriores: *The Jazz Scene* (todavía sin traducción al español). En estos textos Hobsbawm no se limita a la mera descripción o crítica de libros, músicos o discos; sobre todo ubica al jazz en el contexto socioeconómico y cultural en que nació y se ha desarrollado; con ello, refrenda su visión del mundo y del jazz en particular sustentada en el materialismo histórico. Propósito es de estas líneas acercarnos a la manera en que este autor aborda el origen y evolución del jazz como producto de la sociedad que lo engendró.

A diferencia del marxismo decimonónico —que ve en el arte y la cultura en general elementos de una superestructura destinada a afianzar y reproducir el modo de producción vigente—, Hobsbawm ve en la cultura un potencial agente de concientización-transformación.

El estudio del jazz debe empezar, como todos los análisis de la sociedad bajo el capitalismo moderno, con la tecnología y el negocio: en este caso, el negocio consistente en suministrar el ocio y la diversión de las masas cada vez más urbanas de las clases baja y media. Hasta la Primera Guerra Mundial, la tecnología,

encarnada por la radio y el fonógrafo, que tan importantes serían para la difusión de la música negra a partir del decenio de 1920, aún no era significativa. Sin embargo, a finales del siglo XIX “el mundo del espectáculo” y la industria de la música popular ya estaban lo bastante desarrollados como para haber generado redes nacionales e incluso trasatlánticas [...] por no hablar de la publicación y distribución de un surtido de números musicales populares que cambiaba de manera constante.¹

Hobsbawm afirma que el jazz era una de las varias clases de creación cultural y artística novedosa que salieron, a finales del siglo XIX, del entorno plebeyo, principalmente urbano, de la sociedad industrial de Occidente, con mayor probabilidad en los entornos del lumpenproletariado especializado del barrio de las diversiones de las grandes ciudades, con sus propias subculturas, sus propios estereotipos masculinos y femeninos, su propio vestuario y su propia música. Y pone como ejemplo el tango de Buenos Aires, que dio a la música latinoamericana un lugar permanente, pero secundario, en la pista del baile internacional, al mismo tiempo que el jazz.

El hecho de que el jazz fuese a la vez novedoso y, en su origen, un arte perteneciente a una subcultura autónoma es significativo por dos razones.² En primer lugar, porque la maquinaria de difusión comercial lo cogió al vuelo, en plena formación y evolución. Al mismo tiempo, la rápida evolución de la propia música generó un gusto por la nostalgia entre el público del jazz. Más adelante apareció el jazz “tradicional” o *revival* (*Dixieland*). En segundo lugar, y más importante, el jazz no fue recibido como simplemente una clase de música para acompañar el baile o el consumo de cerveza; sonó como algo simbólico y significativo en sí mismo. Éste fue un elemento importante en su evolución posterior.

El historiador se pregunta entonces: ¿por qué, de todas las artes urbanas plebeyas y contemporáneas que encontraron un público secundario, la música negra estadounidense fue mucho más capaz de conquistar el mundo occidental que cualquier otra?³ No era en modo alguno el primer arte de su clase que despertaba el interés de las personas cultas, artistas, aristócratas e intelectuales. Los primeros libros serios sobre el jazz fueron escritos en los años veinte. Y, sin embargo, para Hobsbawm, la respuesta tiene que quedar pendiente, pero aporta un elemento a ella: la música negra estadounidense se benefició de ser norteamericana. En el resto del mundo fue recibida como algo meramente exótico, primitivo, no burgués, sino también como algo moderno. No debemos olvidar que, por lo menos en el análisis del jazz, Hobsbawm peca de cierto eurocentrismo que lo lleva a medir el impacto del género en la sociedad

a partir de su recepción en Europa, concretamente en la Gran Bretaña; de ahí que subraye el hecho de que los intelectuales y artistas que adoptaron el jazz inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial en el continente europeo citan de forma casi invariable la modernidad entre sus atractivos.⁴

Hobsbawm dedicó buena parte de su producción acerca del jazz a la manera en que fue recibido en Europa. La aparición de una música juvenil de amplia base entre una minoría reducida, exclusiva e intelectual de aficionados al jazz es significativa en dos sentidos. En su ensayo “El jazz llega a Europa”⁵ demuestra el carácter casi totalmente secundario de la naturalización de la música negra en Europa, la cual se basó principalmente en jóvenes que escuchaban, coleccionaban y comentaban discos de estos músicos. Una indicación del carácter fundamental de los discos y ejecutantes que se inspiraban en ellos es el número insignificante de actuaciones en directo de músicos estadounidenses. Van aquí algunas de las ideas vertidas en dicho ensayo y que nos muestran cómo Hobsbawm abordaba la penetración del jazz en la Gran Bretaña desde el materialismo histórico y la historia social.

En Gran Bretaña, como, de hecho, por otras razones, en Alemania y en la URSS, las giras de grupos estadounidenses llegaron a estar prohibidas durante largos periodos. Además, el gusto del nuevo público lo formó una minoría de estudiosos apasionados y a menudo esotéricos, lo cual permitió que Europa se familiarizara con elementos de la tradición negra que sencillamente no habrían llamado la atención si el gusto del público hubiera evolucionado de forma simplemente comercial. Un ejemplo obvio es el *blues* negro, cuyo mercado entre los blancos era insignificante incluso en Estados Unidos.

Este factor tendría muchísima importancia para la naturalización del *rock and roll* en Gran Bretaña y puede que explique por qué el *rock*, en su forma británica naturalizada, se convirtió en la primera versión europeizada de la música negra estadounidense que alcanzó un éxito clamoroso en Estados Unidos en los años sesenta. El vínculo es muy claro en el caso de los *Rolling Stones*, en los que influyó mucho un miembro del minoritario grupo de apasionados eruditos británicos del *blues*, el ya fallecido Alexis Korner. Sin embargo, de forma más general, es probable que a mediados del decenio de 1950 los adolescentes medios de Birmingham conocieran a los intérpretes de *blues* de Chicago, como Muddy Waters, mejor que los adolescentes medios de Indiana.

Hay en este sentido una diferencia notable entre Gran Bretaña y el resto de Europa. El jazz tuvo en Gran Bretaña una base mucho más amplia que en otras partes; se naturalizó y asimiló con mucha más facilidad, puesto que Gran Bretaña ya formaba parte de una zona de la cultura popular unificada lingüística

y musicalmente con Estados Unidos. Por tanto, era un puente entre Estados Unidos y el resto de Europa. Año tras año los europeos continentales tenían su primera experiencia del jazz estadounidense en Londres. El conocido homenaje que el director de orquesta Ernest Ansermet rindió a Sidney Bechet en 1919 tuvo su inspiración en Londres.

En 1921 ya había entrado de lleno en el jazz. El jazz británico tenía una amplia base popular, porque la clase obrera británica, que era singularmente numerosa, se había creado un estilo de vida no tradicional y urbanizado que, para Europa, era singularmente reconocible. De hecho, la tradición dominante del baile de masas en Gran Bretaña abandonó el jazz por el curioso fenómeno de los bailes de salón, que se convertirán en un deporte de competición en la televisión británica. No obstante, el jazz dejó huella como nombre, idea, sonido novedoso y popular.

Desde el punto de vista social, los músicos de las orquestas de baile —que en los años veinte se ganaban la vida bastante mejor que en los treinta, que fueron años de depresión— se hallaban en la frontera entre los trabajadores cualificados y las clases medias bajas. En las partes superiores de esta zona se encontraba el grueso de los evangelistas jazzísticos británicos antes de 1945. Ejemplo típico de este grupo era el intelectual que había subido con su propio esfuerzo. Desde luego, el jazz mantuvo sus vínculos con la alta sociedad, pero prácticamente no hay ninguna señal de que atrajese a la gente relacionada con la cultura, los esnobs culturales y los vanguardistas como de forma tan clara ocurrió en la Europa continental, excepto en la periferia de la danza vanguardista.

Las figuras consagradas, e incluso las prometedoras, de la cultura y sus revistas no se sentían obligadas a presentar sus respetos al jazz. Los escritores que proclamaron su afición al jazz en los años cincuenta (Amis, Larkin, Osborne) precisamente obraron así porque el jazz era la insignia del provinciano y del *outsider*. La prensa intelectual no le dedicó espacio hasta mediados del decenio de 1950. Quizá por eso la semblanza del aficionado británico de clase media en los años treinta —solía ser alguien que cumplió los quince o los dieciséis no antes de 1933-1935— es relativamente discreta. La existencia de un movimiento jazzístico secreto entre los universitarios de finales de los años treinta induce a pensar que, si bien guardaban silencio, al menos algunos futuros intelectuales escuchaban jazz. La guerra amplió enormemente el público del jazz en Gran Bretaña, al igual que en otras partes.⁶

Para finalizar, preguntemos qué significaba esta música para sus receptores. A diferencia de Estados Unidos, para el gran público británico esta músicaailable significaba cierta clase de ritmo y un sonido fuerte y original; posible-

mente también una música ejecutada con desenfreno. Después de 1920 la música negra perdió importancia como símbolo de modernidad, pero más adelante, en especial después de la Segunda Guerra Mundial, se convirtió de modo creciente en un símbolo de autoafirmación generacional. Bajo la forma del *rock* se convirtió en la principal expresión internacional de la cultura juvenil de una generación.

Podemos dejar a un lado la reacción de la alta sociedad y de los intelectuales relacionados con ella. En Gran Bretaña no tuvo gran importancia, aunque sin duda complació a Duke Ellington que el futuro rey Eduardo VIII tocara la batería en una fiesta en honor de su orquesta en Londres. Mucho más importante, como se ha sugerido, era el carácter democrático y populista de esta música, que hizo que el *Melody Maker* afirmara con aprobación: “Atrae no sólo a la platea, sino también al gallinero. No tiene en cuenta las distinciones de clase”. En Gran Bretaña —señala Hobsbawm— también podemos olvidarnos de la vanguardia creativa que en otras partes, convencida del agotamiento de la música antigua, buscaba su regeneración en el circo, las variedades, los músicos callejeros y el jazz, o de los bolcheviques culturales “contraeuropeos” que iban un poco más allá y lo asociaban con el proletariado y la revolución. Gran Bretaña se libró de esta fase. Lo que sí apareció en ella, probablemente en estrecha asociación con el radicalismo del *New Deal* estadounidense, fue una intensa vinculación entre el jazz, el *blues*, el *folk* y la extrema izquierda, en su mayor parte comunista, pero también, de forma marginal, anarquista.

Para esa gente el jazz y el *blues* eran en esencia música del pueblo en tres sentidos: una música con raíces folclóricas y capaz de atraer a las masas, una música “hágalo-usted-mismo” que podían practicar las personas corrientes, y no sólo las que habían recibido preparación técnica, y una música para la protesta, la manifestación y la celebración colectiva. El jazz “revivalista” o *Dixieland* se prestaba mucho a todos esos propósitos. Tanto es así que al alcanzar su apogeo en el decenio de 1950 estuvo cerca de convertir al jazz, que era la música de un grupo reducido, en una música de masas, cosa que no ha sucedido en ninguna otra parte salvo, brevemente, durante el auge del *swing* a finales del decenio de 1930, en Estados Unidos. No es casualidad que un himno típico de los aficionados al jazz se convirtiera también en la canción típica de los aficionados de fútbol en las gradas: *When the saints go marching in*.

La mayoría abrumadora del público del jazz y (privadamente) de los evangelistas y críticos jazzísticos de primera generación permaneció fiel a la música “vieja” cuando la revolución del *bebop* penetró desde la otra orilla del Atlántico después de la Segunda Guerra Mundial. Hablando en términos generales,

hasta los últimos años cincuenta, cuando Miles Davis empezó a causar efecto, el jazz “moderno” gustaba sólo a una minoría de jóvenes músicos de orquesta profesionales, diezmados ahora por la decadencia de la gran orquesta, y pronto más marginados aún por el auge de la discoteca. Tardó en tener un público. El conjunto mayoritario de aficionados al jazz era bastante reducido; a finales de los años cincuenta, el pueblo británico de incondicionales del jazz de aquel decenio lo formaban entre los 25 mil que compraban una revista especializada como *Jazz News* y los 115 mil que compraban el semanario tradicional del amante del jazz, el *Melody Maker*. El público nacional total de una gira importante por parte de una orquesta estadounidense importante podía calcularse entonces en unos 100 mil. Su sector intelectual era mucho más reducido.

La recepción del jazz en Europa, por tanto, comprende dos fenómenos muy diferentes. La recepción de las formas de música popular basadas en el jazz e influidas por el jazz fue de hecho universal. La recepción del jazz como forma de música perteneciente al arte grande y de origen popular estuvo limitada a una minoría, y sigue estándolo, aunque cierto conocimiento del jazz acabó convirtiéndose en una parte aceptada de la cultura educada. Aun siendo pequeño, el público jazzístico europeo ha desempeñado un papel significativo desde hace mucho tiempo, puesto que constituía una afición mucho más estable que el público estadounidense, que es muy volátil.

El público del jazz era y aún es una minoría mucho más reducida que el público de la música clásica, a juzgar tanto por las ventas de discos como por la cantidad de tiempo que le dedica a la radio. La acogida del jazz (en el sentido más estricto) no debe juzgarse atendiendo al número de personas que se han convertido en partidarios suyos, sino teniendo en cuenta los méritos de la música y el interés extraordinario que el proceso mismo de transferencia trasatlántica tiene para el historiador de la cultura y social.

Bibliografía

Albert Pucho, Concha, “Breve historia del jazz”, en *The Jazz Masters. 100 años de swing*, Barcelona, Folio, 1996.

Berendt, Joachim, *El jazz. De Nueva Orleans al jazz rock*, México, FCE, 1993.

Gioia, Ted, *Historia del jazz*, México, Turner-FCE, 2002.

Hobsbawm, Eric, “Playing for Ourselves”, en *The New York Review of Books*, 10 de enero de 1986.

“The Jazz Comeback”, en *The New York Review of Books*, 12 de febrero de 1987.

“Some like it hot”, en *The New York Review of Books*, 13 de abril de 1989.

The Jazz Scene, Nueva York, Pantheon, 1993.

“Jazz”, en *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y jazz*, Jordi Beltrán Ferrer (trad.), Barcelona, Crítica, 1999.

Luna, Rafael, “Apuntes para una historia del jazz”, en Estela Báez-Villaseñor (coord.), *Historias del siglo XX*, México, Palabra de Clío, 2006.

“Jazzeando a Rayuela”, en *Revista de la Universidad de México*, nueva época, núm. 114, agosto de 2013, pp. 53-54.

Newton, Francis (Eric Hobsbawm), “Too cool”, en *New Statesman*, marzo de 1966.

Notas

¹ Hobsbawm, 1999: 241.

² *Ibid.*: 242.

³ *Idem.*

⁴ *Ibid.*: 243.

⁵ Hobsbawm, 1993.

⁶ *Ibid.*: 246.



LA GENERACIÓN *BEAT* Y LA HISTORIA DE LARGA DURACIÓN

Maru Herrera

*He visto los mejores cerebros de mi generación destruidos
por la locura, muriendo de hambre, famélicos,
desnudos, arrastrándose por las calles, de negro al amanecer,
buscando una droga furiosa,
hipers con cabeza de ángel, deseando ardientemente
la antigua conexión celestial con la dínamo estrellada en la maquinaria de la noche,
que, pobres y harapientos, con ojos hundidos, extasiados, se sentaban a fumar en la
oscuridad sobrenatural de pisos con agua fría, flotando por encima de
las ciudades contemplando jazz.*

Aullido, *Allen Ginsberg*.

Diacronías

67

Para empezar

Allen Ginsberg, Jack Kerouac, William Burroughs, Neal Cassady, Herbert Huncke, John Clellon Holmes, Carl Salomon, Philip Lamantia, Peter Orlovsky y Lawrence Ferlinghetti, entre otros, conformaron un grupo que en la actualidad, y a pesar de sus diferencias personales y estéticas se reconoce como los integrantes de la “Generación *Beat*”, que en su tiempo representó un estilo muy particular en la literatura norteamericana, cuya lectura nos remite a un lugar y un tiempo específicos: Estados Unidos-década de los años cincuenta.

Este artículo es una ojeada al fenómeno *beat* cuyas repercusiones trascendieron sus propias coordenadas deviniendo otros movimientos reivindicatorios para incrustarse en nuestro aquí y en nuestro ahora.

La utopía: fin de un paradigma

En las primeras décadas del siglo XX, el mundo presentaba algunos síntomas que anunciaban el agotamiento del viejo paradigma de la racionalidad científica; al menos sus sorprendentes resultados en términos civilizatorios estaban siendo sometidos a una crítica profunda. Así, grandes pensadores recogían los primeros signos de transformación del pensamiento occidental y hurgaban en los malestares sociales el origen de este cambio.

Entre esos pensadores, y por tomar sólo un caso, en Estados Unidos hacia 1944, dos judíos alemanes, Theodor Adorno y Max Horkheimer, escribieron la *Dialéctica de la Ilustración* donde trataron de explicar el cómo y el por qué se llegó a la destrucción física y moral de Europa después de la Segunda Guerra Mundial. Es una crítica a la civilización, a la modernidad, a la razón hecha desde la razón misma, con una sustentación teórica dirigida al cambio.

Las repercusiones de éstos y otros planteamientos similares se presentaron principalmente en los jóvenes disgustados con las promesas vanas de progreso y bienestar hechas por el modernismo: fue el fin de estos postulados como utopía. Los “indignados” de entonces surgieron en Europa, aunque sus propias frustraciones y postración les impidieron trascender a un movimiento revolucionario. Eso no fue obstáculo para sentir y manifestar un profundo rechazo de los principios establecidos de las generaciones precedentes y asumir actitudes contestatarias y atentatorias.

Algunos explican la palabra *beat* como “golpear”, golpear para hacer daño, para sacarse la impotencia, el coraje, la frustración, golpear a los responsables de la destrucción a su derecho a la vida, a la esperanza, a la juventud, a la inocencia, al eros. Establecieron ostentosamente sus diferencias con la generación anterior, a través de su forma de vida desordenada y atentatoria, despreciando y trasgrediendo las estrictas normas sociales y morales vigentes, incluyendo el uso del lenguaje.

La inconformidad con el mundo circundante hizo que buscaran en las drogas un mundo virtual. Nació también entre los jóvenes una fuerte atracción por el Oriente, que mucho tuvo que ver con la decepción que Occidente les causaba por su modelo cultural monolítico y excluyente, donde se negaban

los valores de la alteridad. Surgió así la afición por el jazz, la música de “negros” que generó el rocanrol y todas sus formas musicales alternativas.

A partir de los años cincuenta, se revitalizaron y surgieron a la par y de manera generalizada otros movimientos igualmente reivindicativos e interactuantes que tuvieron diferentes grados y tipos de evolución. La liberación sexual cobró forma, el feminismo reencausó su lucha, el movimiento negro avanzó hacia la no violencia. Por fin se escuchaban las voces de las minorías subordinadas, las cuales lograron el apoyo a sus causas en diversos sectores de las sociedades antes indiferentes.

Asimismo, como contraposición a la civilización se concretaron formas de acercamiento a la naturaleza. De ahí, el desarrollo del naturismo como doctrina diversificada en áreas de salud y formas de vida, pero igualmente se gestó la liberación de los impulsos naturales del ser humano que incluyó el rompimiento de las normas que regulaban la sexualidad, lo cual representó un ataque directo al predominio de la razón. Y, en este mismo sentido, no fue gratuito en estas décadas, el auge de la narrativa de “ciencia ficción” decididamente apocalíptica, en la que se cuestionaban los beneficios de los avances científicos, tecnológicos y culturales en los individuos y en las sociedades del futuro.

En la década de los cincuenta, estos signos cruzaron el Atlántico y empezaron a manifestarse entre la juventud norteamericana que bien podría rotularse como *beat*. De manera casi simultánea surgieron los llamados “rebeldes sin causa”, que como los *beats* no aparentaban tener motivos explícitos de su rebeldía ni proyectos de reforma; para ellos, lo contestatario era un rasgo común, así como el desprecio a los convencionalismos y valores de la sociedad. Ambos movimientos no llegaron a ser un conjunto homogéneo ni organizado. Sin embargo, su legado lo podemos encontrar en la concreción de la contracultura como tendencia visible y en el movimiento *hippie*, este último más generalizado y con un claro y decidido proyecto de un mundo mejor mediante el lema “amor y paz”.

En Estados Unidos el germen de la contracultura estaba vulnerando el *American Way of Life*. Terminada la década de los sesenta, fueron evidentes los cambios efectuados en la sociedad donde el movimiento *beat* fue un punto visible del desafío y de la radicalidad. Actuó como punta de lanza del sentimiento emancipador de la juventud estadounidense, y si bien nunca llegó a consolidarse como una organización o un proyecto definidos, en él se configuró un fenómeno que estaba destinado a incidir de manera profunda en la cultura y en las costumbres estadounidenses.

Generación *beat*

Quien más fuertemente criticó a la burocracia y a la sociedad de la clase media en general fue un grupo de jóvenes poetas, escritores y artistas, conocidos en general como los “beats” (o despectivamente por los críticos como “beatniks”), que lanzaban duras críticas contra lo que consideraban una vida estéril y conformista, contra el sentido de la política de Estados Unidos y la banalidad de la cultura popular.¹

La “generación *beat*” es una expresión acuñada por Jack Kerouac y divulgada por J. Clellon Holmes en las páginas del *New York Times* en 1952 para indicar el movimiento literario que surgió en Nueva York y San Francisco en la década de los cincuenta, representado por algunas figuras carismáticas de narradores y poetas, que en la mitad de esa década se proyectaron con la publicación de algunas obras de gran aceptación entre los sectores progresistas de la cultura y de la juventud: *Aullido* (1956) de Allen Ginsberg, *En el camino* de Jack Kerouac (1957) y *El almuerzo desnudo* de William Burroughs (1959).

La generación *beat* se congregó alrededor de intereses afines. Al respecto, Allen Ginsberg, miembro de esa generación, en una entrevista otorgada antes de su muerte declaró:

Los ejes que nos unieron estética y existencialmente a ese grupo de amigos, a partir de los años 40s fueron básicamente tres; una fuerte inclinación al anarquismo, al budismo y a la defensa de lo que pasó a llamarse, mucho tiempo después, ecología. El terreno escogido fue la poesía (o, para decirlo más correctamente, qué clase de actitud poética frente al mundo podíamos tener) el *modus operandi* fue el desorden de los sentidos para alcanzar la liberación espiritual, para traspasar la textura de la conciencia. Por eso las drogas, por eso las religiones orientales y la meditación; por eso el lenguaje descarnado y en fraseos rapsódicos, a la manera de los solos de jazz; por eso la actitud frente al sexo, al estado policíaco, al sistemático lavado de cerebro que imponía (y sigue imponiendo) la hiperracionalidad que rige la sociedad occidental.²

Esos jóvenes empezaron a recorrer grandes distancias en auto-stop ampliando sus dimensiones, principalmente hacia México y otros países latinoamericanos. Jack Kerouac, miembro eminente de esa generación, plasmó de manera clara en su libro: *En el camino*, ese afán trashumante del grupo, un caminar sin destino, un vagabundeo símbolo de desarraigo.

La generación *beat* se caracterizó por cierta unidad de estilo, y, se puede decir, por un evidente “desaliño”. La producción literaria del movimiento *beat* es generalmente autobiográfica, una crónica del mundo marginado. Una de sus características más visibles fue la espontaneidad y el desprecio a la cultura académica, para privilegiar un conocimiento primario, sentimental y subjetivo.

La poesía *beat* está escrita para ser dicha en voz alta y dirigida hacia las masas, con temas como la paz, el amor y la libertad. Sus obras son de carácter lírico; muchas veces obscenas, agresivas y transgresoras, acusan la ausencia deliberada de normas literarias y aspiran a reflejar la improvisación del jazz y su ritmo. El grupo llegó a tener gran resonancia en los medios de comunicación y así lo han señalado algunos de sus críticos: “La publicidad y el esnobismo, los periódicos de grandes tirajes, la televisión, todos se hacen con la palabra de modo que acaban por beneficiarse las ediciones de los libros de estos poetas y llegaron a venderse en decenas de millares de ejemplares. Y, como se está en Estados Unidos, los poetas se acomodan muy bien a esa publicidad y conceden voluntariamente entrevistas en las que a menudo el exhibicionismo y la demagogia presiden sus declaraciones”.³

La generación *beat* inventó un estilo de vida diferente. Opuso su individualismo anárquico, su inconformismo político —compartido con intelectuales bohemios de las generaciones precedentes—, la utopía de la pobreza y de la vida comunitaria, como contrapunto a la primacía de la sociedad de consumo y al conservadurismo de la América de Eisenhower. Buscaron también instrumentos de liberación y de exploración de la conciencia en las prácticas que la sociedad *square* (burguesa, puritana, pasada y vieja) había condenado, como la libertad sexual, la vida errante, el alcohol, las drogas, la otredad. Así, el adjetivo *beat* pasó a tener el doble significado de “feliz” y “derrotado”, esto es, iluminado gracias a la derrota.

De manera coherente, buscaron estímulos para la elaboración de un nuevo lenguaje, tanto en la poesía mística y visionaria —Blake, Rimbaud, Whitman—, como en el jazz —Charlie “Bird” Parker, L. Young— basado en un modelo de espontaneidad y de improvisación calculada para llegar a redescubrir y recuperar las raíces orales y biológicas de la voz poética. Ellos, en su obra y en su vida misma actuaron como propulsores en las futuras generaciones de literatos y artistas definidos en la contracultura y el arte *pop*, así como renovadores del interés hacia toda forma de experimentación y búsqueda de alternativas expresivas a la civilización occidental. El multifacético Federico Patán, con la autoridad que lo caracteriza, sintetiza en las siguientes palabras el perfil de los escritores *beats* y su peso en la poesía norteamericana:

Dueños de un poderoso espíritu de anarquía, estos poetas cuestionan, a partir de un yo vigoroso definido, la placidez urbana de los Estados Unidos, y sus advertencias son certeras en indicar que la tranquilidad encontrada en las posesiones a nada lleva. Proponían romper las convenciones en el campo de la religión, la sexualidad, el uso de las drogas. Fue la suya una irrupción violenta, que cambió el panorama poético de su país, y no pensemos que se conozca todavía bien el peso de su influencia.⁴

El estilo de vida y la obra literaria de los integrantes de la generación *beat* han generado para la posteridad una imagen desafiante y controvertida, en gran parte, manipulada por una publicidad muchas veces denigratoria, generándose, incluso, el término *beatnik* para referirse de modo despectivo a la generación *beat*. Aunque existió una actitud apolítica en el grupo, en la década de los sesenta, ante una América más politizada por la Guerra de Vietnam, algunos de ellos y sus seguidores, trasmigraron al movimiento *hippie*, que en los años sesenta y setenta incluyeron algunas preocupaciones sociales y políticas en sus aspiraciones. Al respecto, en una entrevista Lawrence Ferlinghetti, compañero de generación, contestó a la pregunta sobre qué había sido lo mejor de los *beats*: “el desarrollo de una conciencia universal muy abierta, capaz de elevar el mensaje de lo que luego fue la generación *hippie*. De alguna manera los *beats* fueron *hippies* de la edad de piedra”.⁵

Hoy en día, los *beats* continúan siendo polémicos. James Cambell, en su libro *Así fue la generación Beat*, hace una descarnada revisión traducida en severa crítica del grupo y su movimiento:

El éxito inmediato de *En el camino* y *Aullido*, coloca a los *beats* en el centro del debate cultural. Y los palos llegan desde la izquierda y la derecha [...] Todos son pequeños estafadores pasivos, excéntricos, solitarios, personas que odian a las madres y a los policías, exhibicionistas de sonrisas groseras y bongós dos veces empeñados, escritores que no pueden escribir, pintores que no pueden pintar, bailarines con desafortunadas disfunciones en los tobillos.⁶

Allen Ginsberg, Jack Kerouac, William Burroughs, Neal Cassady, Herbert Huncke, John Clellon Holmes, Carl Salomon, Philip Lamantia, Peter Orlovsky y Lawrence Ferlinghetti fueron las cabezas más visibles de la generación *beat*; la mayor parte murió en el transcurso del siglo anterior, algunos de ellos como consecuencia de su forma de vida desordenada, vinculada al alcohol y las drogas: Kerouac murió a los 47 años de cirrosis hepática, Cassady a los 41 de

una sobredosis en San Miguel de Allende en México. Como haya sido su vida y su obra, y quizá por ello mismo, el fenómeno *beat* y la generación de escritores que surgieron con este movimiento han sido hasta la fecha motivo de análisis y estudios en círculo académicos. La cita es de una tesis de licenciatura reciente:

Los *beats* no buscaron enviar aleccionadores o moralizantes a través de sus obras. Solo desearon, y lo consiguieron, describir lo que sus ojos en la otra América, aquella que cuando era mencionada quedaba retratada como el lado oscuro de una nación idealizada, en el que justamente los *beats* encontraron la luz, su luz.⁷

Para acabar

El 23 de enero de 2003 se presentó en la sala Manuel M. Ponce del Palacio de Bellas Artes, Lawrence Ferlinghetti, poeta, editor y sobreviviente del movimiento *beat*. Una leyenda viva y fundador de *City Lights*, una librería y editorial que sirvió de punto de encuentro entre Allen Ginsberg, Jack Kerouac, William Burroughs y otros escritores de ésta y otras generaciones de escritores, así como de sus seguidores. Acudieron a verlo y a escucharlo autoridades de la industria oficial de la cultura en México, intelectuales, artistas y un nutrido grupo de personas, muchas de las cuales quedaron fuera del recinto por haber sido rebasado en su capacidad; una buena parte del mismo estaba conformado por personas que vivieron el movimiento *beat* en su momento. Sin embargo, y de manera sorprendente, la gran mayoría eran jóvenes, algunos muy jóvenes, que de manera entusiasta aplaudieron al poeta y le rindieron un sentido homenaje. Este hecho resultó altamente significativo y revelador de la vigencia del sustrato del movimiento *beat* a sesenta años de su fundación. Hoy en día, las condiciones del mundo y de la juventud son otras. Sin embargo, es evidente que muchas de las grandes vindicaciones de entonces a favor de la libertad tengan vasos comunicantes con la juventud del siglo XXI.

En su momento, Ferlinghetti y los demás poetas *beats* revolucionaron con su obra la forma de ver y estar en el mundo, pasando con ello a la historia. Es innegable que los *beats* buscaban algo más que la expresión artística. Su movimiento fue una crítica explosiva contra un sistema y una realidad imperantes.

Hace sesenta años, en el mundo algunos intelectuales y jóvenes visionarios empezaron a vulnerar el paradigma de la modernidad impuesto doscientos años antes, en el que la ciencia, la tecnología, el capitalismo, la burocracia del

Estado nacional y la moral burguesa son parámetros imperantes en un sistema opresivo y deshumanizado. A partir de entonces y durante estas seis décadas, la lucha de los inconformes se ha dejado sentir. Algunas batallas se han ganado pero el proceso de globalización pareciera confirmar la hegemonía del capitalismo y todas sus secuelas en el mundo.

La precaria salud que afronta la humanidad ha dinamizado a algunos sectores de la sociedad internacional, cristalizando algunos movimientos que procuran vulnerar los bloques monolíticos de los sistemas que nos rigen a través de diversos canales: en ese entonces uno de ellos fue la poesía. Hoy en día, la historia del futuro decidirá la viabilidad y trascendencia de esos movimientos. La reacción contra el modernismo y todas sus implicaciones sociales, políticas, económicas y culturales representa una historia con tintes de larga duración, y “sólo la razón crítica puede mantener viva la utopía”, tal como lo aseveraron Adorno y Horkheimer, reacción que los jóvenes *beats* plasmaron en su forma de vida y los escritores de esta corriente, en su obra.

Un poco de los *beat*

William Burroughs.

El almuerzo desnudo, Cap.2: Benway.

Me encargan que contrate los servicios del doctor Benway para Islam S.A.

El doctor Benway ha sido llamado como consejero de la República de Libertonía, un lugar dedicado al amor libre y los baños continuos. Sus ciudadanos son equilibrados, conscientes, honrados, tolerantes y, por encima de todo, limpios. Pero el hecho de acudir a Benway indica que no todo anda bien tras esa higiénica fachada: Benway es un manipulador y coordinador de sistemas simbólicos, un experto en todos los grados de interrogación, lavados de cerebro y control. No había vuelto a ver a Benway desde su precipitada marcha de Anexia, donde estaba a cargo de la D.T.: Desmoralización Total. Su primera medida fue suprimir los campos de concentración, las detenciones en masa y, excepto en algunas circunstancias especiales y limitadas, la tortura.

—Aborrezco la brutalidad —dijo—. No es eficaz. Y además los malos tratos prolongados, sin llegar a la violencia física, causan, si se aplican adecuadamente, angustia y un especial sentimiento de culpa. Han de tenerse bien presentes unas cuantas normas o, mejor, ideas directrices. El sujeto no debe darse cuenta de que los malos tratos son un ataque deliberado contra su identidad por parte de un

enemigo anti-humano. Debe hacérsele sentir que *cualquier* trato que reciba lo tiene bien merecido porque hay algo (nunca preciso) horrible en él que le hace culpable. Los adictos al control tienen que cubrir su necesidad desnuda con la decencia de una burocracia arbitraria e intrincada, de manera tal que el sujeto no pueda establecer contacto directo con su enemigo.

Lawrence Ferlinghetti, *A Coney Island of the Mind*

Poema XI

El mundo es un hermoso lugar
 Para nacer
 Si a Ud. no le importa que la felicidad
 No siempre sea
 Tanta diversión
 Si a Ud. no le importa un golpe infernal
 De vez en cuando
 Justamente cuando todo está bien
 Porque ni en el paraíso
 se canta
 todo el tiempo

El mundo es un hermoso lugar
 Para nacer
 Si a Ud. no le importa
 Que la gente muera
 Todo el tiempo
 O que sólo desfallezca
 Parte del tiempo
 Lo que no es tan terrible
 Si a Ud. no le pasa
 Oh el mundo es un lugar hermoso
 Para nacer
 Si a Ud. no le importan
 Unas pocas mentes paráliticas
 En los puestos más altos
 O una bomba o dos

Diacronías

75

De vez en cuando
Sobre su cara mirando hacia arriba
O algunos otros inconvenientes
De la que nuestra sociedad de Marca Nueva
Es víctima
Con sus hombres de distinción
Y sus hombre de extinción
Y sus curas
Y otros patrulleros
Y sus varias segregaciones
Y sus investigaciones en el Congreso
Y otras constipaciones
Que nuestra carne loca

Hereda
Sí, el mundo es el mejor de los lugares
Para un montón de cosas
Hacer la escena divertida
Y hacer la escena del amor
Y hacer la escena triste
Y cantar canciones bajas y tener inspiraciones
Y pasear
Mirándolo todo
Oliendo flores
Y derribando estatuas
Y hasta pensando
Y besando gente y
Haciendo niños y usando pantalones
Y ondeando sombreros
Y bailando
Y nadando en ríos
En picnics
En medio del verano
Y generalmente seguir viviendo
Sí
Pero justo en medio de todo esto
Viene el sonriente
Funebrero.

Jack Kerouac, *En el camino (On the road)*, Segunda parte.

Lloviznaba y todo era misterioso al comienzo de nuestro viaje. Me decía que todo iba a ser una gran saga en la niebla.

— ¡Vamos allá! — gritó Dean—. ¡Allá vamos! —y se inclinó sobre el volante y salió disparado; había vuelto a su elemento, todos lo podíamos ver.

Estábamos todos encantados, nos dábamos cuenta de que dejábamos la confusión y el sinsentido atrás y realizábamos nuestra única y noble función del momento: *movernos*. ¡Y cómo nos movíamos! Pasamos como una exhalación junto a las misteriosas señales, blancas en la noche negra, de algún sitio de Nueva Jersey que decían SUR (con una flecha) y OESTE (con otra flecha) y seguimos la que indicaba el Sur. ¡Nueva Orleans! Ardía dentro de nuestras cabezas. Desde la sucia nieve de “la gélida y agotadora Nueva York”, como Dean decía, no pararíamos hasta el verdor y el olor a río de la vieja Nueva Orleans, en el fondo de América; luego iríamos al Oeste. Ed iba en el asiento de atrás; Marylou, Dean y yo íbamos delante y hablábamos animadamente de lo buena y alegre que era la vida. Dean de pronto se puso tierno.

—Bueno, maldita sea, escuchadme bien, debemos admitir que todo está bien y que no hay ninguna necesidad de preocuparse, y de hecho debemos de darnos cuenta de lo que significa para nosotros ENTENDER que EN REALIDAD no estamos preocupados por NADA. ¿De acuerdo? —todos dijimos que sí—. Allá vamos todos juntos... ¿Qué hicimos en Nueva York? Olvidémoslo —todos habíamos reñido—. Todo eso queda detrás, a muchos kilómetros y cuevas de distancia. Ahora vamos a Nueva Orleans en busca de Bull Lee y no tenemos más que hacer que escuchar a este saxo tenor y dejarle que sople todo lo fuerte que quiera —subió el volumen de la radio hasta que el coche empezó a estremecerse—, y escuchad lo que nos dice y descansaremos y obtendremos conocimiento.

Todos seguíamos la música y estábamos de acuerdo. La pureza de la carretera. La línea blanca del centro de la autopista se desenrollaba siempre abrazada a nuestro neumático delantero izquierdo como si estuviera pegada a sus estrías.

Bibliografía

- Brinkley, Alan, *Historia de los Estados Unidos*, México, McGraw Hill, 1996, 748p.
- Burroughs, William, *El almuerzo desnudo (Naked Lunch)*, Martín Lendínez (trad.), España, Anagrama, 2002, 269p.
- Cambell, James, *Loca sabiduría. Así fue la Generación Beat*, Breixo Viejo (trad.), España, Alba, 2001.

- Dorfman, Ariel, “El último aullido de Allen Ginsberg”, entrevista a Allen Ginsberg, *Diario Electrónico de Copesa*, 18 de abril de 1997, 3p. en <http://www.copesa.cl/Casos/Distintos/Ginsberg.html>.
- Fauchereau, Serge, *Lectura de la poesía americana*, España, Seix Barral, 1970, 348p.
- Ferlinghetti, Lawrence, “A Coney Island of the Mind”, en *Antología Poética*, Marcelo Covian (prol, selec. y trad.), Argentina, Ediciones del Mediodía, 1969.
- Ginsberg, Allen, *Aullido y otros poemas*, William Carlos Williams (prol.), Katy Gallego (trad.), España, Visor Libros, 1993, 92p.
- Kerouac, Jack, *En el camino*, Martín Lendínez (trad.), España, Bruguera, 1981, 208p.
- Patán, Federico, *Poesía norteamericana del siglo XX. Breve Antología*, México, UNAM, 1987, pp. 140.
- Terifeño, Leonardo, “Lawrence Ferlinghetti. Llega el patriarca *beat*”, en Primera Fila del periódico *Reforma*, México, D. F., 13 de diciembre de 2002, p. 28.
- Vázquez Carpizo, Ana Cristina, *Los beatniks, la generación abatida*, tesis de licenciatura, México, Instituto Helénico, 2002, 147p.

Notas

- ¹ Brinkley, 1996: 384.
- ² Dorfman, 1997: 1.
- ³ Fauchereau, 1970: 235.
- ⁴ Patán, 1987: 128.
- ⁵ Terifeño, 2002: 28.
- ⁶ Cambell, 2001: 58.
- ⁷ Vázquez, 2001: 85.

LOS ESTUDIOS SOBRE LAS MASCULINIDADES EN LA HISTORIA: UN ANÁLISIS DE *LA SOMBRA DEL CAUDILLO*

Claudia Espino Becerril

Introducción

Los estudios sobre las masculinidades son relativamente nuevos. Su reflexión y teorización datan de la década de los años ochenta del siglo pasado. Así, diversas áreas del conocimiento, como la antropología, la sociología y la psicología, los han incorporado en sus investigaciones como una nueva forma de problematizar objetos de estudio al abordarlos como una relación entre géneros.

Como parte de ese saber multidisciplinario, la historia también se ha acercado a esa perspectiva reconociendo su utilidad en el análisis de ciertos fenómenos sociales. Por tanto, el presente trabajo constituye una propuesta al revisar un periodo particular de nuestra historia, la Revolución Mexicana, haciendo uso de la literatura y, en particular, algunos fragmentos de la novela *La sombra del caudillo*, como una forma de explorar otros mundos que permitan dar cuenta de las expresiones del hombre en sus diferentes ámbitos.¹

El objetivo central es identificar una serie de elementos que proporcione información respecto de las normas y valores, con las representaciones y prácticas que se visibilizan en los diversos escenarios de la vida cotidiana (trabajo, tiempo libre, vestimenta, habla, etcétera) y en el mundo simbólico de la vida de un hombre, y que definen lo que significa “ser varón” en un tiempo y contexto específicos.

Diacronías

79

¿A qué se refiere género?

Elemento inicial para la comprensión de los estudios sobre las masculinidades es el “género”, que desde la década del setenta² empezó a utilizarse en las ciencias sociales como una categoría específica. Se planteaba entonces la necesidad de contar con un concepto integrador de las múltiples representaciones femeninas y masculinas reconocidas históricamente en la sociedad.³

Así, permitió incorporar orientaciones epistemológicas, métodos y técnicas de investigación y dar paso a nuevas problematizaciones y modelos de interpretación de la realidad social, sacando a su vez del terreno biológico lo que determina la diferencia entre los sexos y colocarlo en el terreno simbólico.

En ese sentido, una de las aportaciones de esta perspectiva es que no sólo contempla una orientación sexo/género femenina y masculina. Por el contrario, abre la posibilidad a una tercera, cuarta o quinta, porque, como señala Teresita de Barbieri, es posible atribuir a las personas en edades y sexos distintos, y aun en determinados momentos de la vida, deberes, normas de conducta, capacidad de decisión y autonomía diversa, de manera que no existe la mujer ni tampoco el varón, sino mujeres y varones en diferentes situaciones sociales y culturales.⁴

No es lo mismo el sexo biológico que la identidad asignada o adquirida; si en diferentes culturas cambia lo que se considera femenino o masculino, entonces se estará hablando de una construcción social.⁵

Los estudios sobre las masculinidades

A juicio de Scott Coltrane,⁶ la investigación sobre los hombres es tan antigua como los estudios mismos, pero el enfoque sobre la masculinidad, o los hombres como individuos explícitamente, es relativamente reciente. Y así lo vemos cuando a partir de la década de 1970 y 1980 comienzan a irrumpir los llamados *Men's studies*, que se concentran en los hombres comunes y de la vida cotidiana, y no como una entidad representante de la humanidad.

Al respecto, Nelson Minello⁷ afirma que el término “masculinidad”, concepto aún en construcción, es de gran utilidad como herramienta desde el enfoque de género, pues es en la intersección de los géneros donde se define. Y el hecho de plantearlo en edificación no implica quitarle su carácter riguroso sino la necesidad de incorporar más actividad empírica que permita vincularlo con la teoría, conservando las especificidades, contemplando los aspectos

materiales y simbólicos, el proceso histórico, los tiempos, las estructuras y, por supuesto, los hombres y mujeres de carne y hueso.

La masculinidad se define entonces como una categoría de la perspectiva de género y constituye a un sujeto social que se ubica en una posición de control, autoridad y con privilegios en las relaciones y actividades organizadas socialmente.⁸ Como herramienta heurística permite incursionar en los ámbitos y problemas sociales e individuales, como las relaciones familiares, las relaciones de trabajo, la sexualidad, la salud, la educación, la participación política, la violencia, etcétera. Sin embargo, mantiene cierta autonomía que debe ser tomada en cuenta e incluir otros elementos de diferenciación social como etnia, raza, clase o estrato.⁹ Aunado a ello es importante señalar que ese carácter heterogéneo implica la respuesta a distintas épocas históricas y la vida del propio sujeto.¹⁰ Y ello es lo que permite no sólo hablar de una masculinidad, sino de varias masculinidades.

Robert W. Connell,¹¹ por ejemplo, hace una propuesta muy interesante al considerar que el concepto de masculinidad implica formas diversas de relación, entre ellas la esfera de poder, y con ello establece una tipología: las masculinidades hegemónicas, las masculinidades subordinadas, las masculinidades cómplices y las masculinidades marginadas.

En las masculinidades hegemónicas un grupo exige y sostiene una posición de mando en la vida social, sin importar cuál sea el momento. Su colocación está garantizada por el patriarcado y, por ende, posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres. No obstante, sólo se establecerá si existe cierta correspondencia entre el ideal cultural y el poder institucional. La principal característica de la hegemonía es el éxito de su reclamo a la autoridad, más que a la violencia directa. Así, los niveles más altos en los negocios, la milicia y el gobierno proporcionan una muestra muy convincente.

Por su parte, las masculinidades subordinadas se supeditan al modelo hegemónico; en ellas se colocarían a los homosexuales y las mujeres.

Las masculinidades cómplices, que establecen un ámbito de complicidad con las hegemónicas, no cuestionan sus esferas de poder y la mayoría de los hombres ganan bajo esta supremacía, ya que se benefician de los dividendos del patriarcado.

Finalmente, las masculinidades marginadas no son valoradas o tomadas en cuenta, pues aquí entran en juego conceptos de raza y clase social. La relación entre la marginación y la autoridad puede existir también entre las masculinidades subordinadas.

Ahora bien, surge la cuestión de ¿cómo estudiarlas? Según Nelson Minello¹² hay una gran variedad de fuentes que puede utilizarse, pero habrá que tener en cuenta tres grandes ámbitos: lo social, lo cultural o simbólico, y la subjetiva o individual. Entre dichos materiales (algunos pueden ofrecer pistas magníficas sobre el “ser varón”) se encuentran los censos y las encuestas. La relectura de obras producidas por las ciencias sociales, la novela, el cuento, la poesía, los ensayos sociales y quizá también otras, como la canción, la creación cinematográfica o videográfica, las leyendas, las fiestas y tradiciones, incluso hasta los chistes. Los testamentos, los juicios de divorcio, los penales (incesto, acoso sexual, violencia doméstica, etcétera), los laborales y legislación en general aportan información muy valiosa.

¿Cuál es su participación en la historia? Como decía en un principio, la historia, como ciencia, no escapa a los nuevos enfoques; de esta manera, la incorporación de ellos nos permite obtener una descripción acerca de algunos rasgos y formas de las masculinidades en diferentes etapas de la evolución humana, dependiendo, en todo caso, de las estructuras culturales¹³ que sustentan a la sociedad que se estudia.

Según Michael Kimmel,¹⁴ es necesario reinterpretar la historia para evidenciar que los hombres aparecen como actores sociales que adquieren forma a partir de expresiones de género, y, en ese sentido, separarlos para interpretar su desarrollo histórico en condición de seres genéricos, como entidades sociales individuales y colectivas. En el caso de México, existen reconstrucciones biográficas sobre personajes de la historia, pero sin un tratamiento desde la perspectiva de género. Así, es importante incorporar este enfoque para destacar los ejemplos de las crisis del género masculino que permitan adquirir una visión más general acerca del carácter que adoptan en la actualidad.

La sombra del caudillo

Escrita en la década de 1920, *La sombra del caudillo* de Martín Luis Guzmán es una de los principales ejemplos del género designado como “novela de la Revolución”, no sólo por su carácter literario, sino por la cantidad de elementos que dan fe de una realidad: la lucha por el poder, la crueldad del aparato represivo y la ambición en un medio corrupto.

Para este análisis empezaré por el entorno, el ambiente que rodea a los personajes; las calzadas de Chapultepec y de Insurgentes, el Zócalo, las avenidas Veracruz y Madero, y otras más que con frecuencia se describen. Pero también

nos ubica en un mundo simbólico, la esfera política donde es posible percibir un grupo heterogéneo de masculinidades, cada individuo con sus propias particularidades. Por un lado, los hombres que no conocen escrúpulos; en el otro, aquellos que frente a la acción, sostienen un sentido de los límites y de la dignidad personal.

El Caudillo, por ejemplo, aparece muy poco en escena, pero su imagen se encuentra a lo largo de toda la novela. Es un personaje hegemónico, de pocas palabras; es incisivo y dominante. Revela el hábito de mandar y la seguridad de ser obedecido. Los demás personajes dependen de sus acciones y decisiones. Así, la descripción de él:

El Caudillo tenía unos soberbios ojos de tigre, ojos cuyos reflejos dorados hacían juego con el desorden algo tempestuoso, de su bigote gris.¹⁵

Y más adelante:

—Lo que me pregunto, Aguirre —el Caudillo continuaba—, no es si en efecto piensa usted lo que está diciéndome. Le pregunto si piensa en efecto lo que respondió a sus partidarios. Dos cosas bien distintas. ¿O no me explico?¹⁶

Ahí mismo podemos identificar algunas de las características de otro personaje, el general Ignacio Aguirre, ministro de Guerra que, si no es inferior —porque pertenece a un grupo de poder—, sí está menos preparado para la lucha, pues en su interior guarda sentimientos; le duele quizá más el olvido de diez años de amistad y afecto del Caudillo que su propia derrota. Y bien podría ser un ejemplo de masculinidad subordinada.

—Sí, mi general —dijo— ahora comprendo. Pero yo le protesto a usted con la mayor franqueza, con la franqueza que usted me conoce y me ha conocido siempre, que las dos cosas que usted distingue se reducen aquí a una sola. Hablando con mis partidarios pensaba exactamente lo que digo hoy: que no me creo con títulos para sucederlo a usted en su puesto ni me dejo llevar de tales aspiraciones. Así lo he hecho ver a todos los generales, a quienes, debe usted creérmelo, aconsejo que lleven su apoyo, el que a mí me ofrecen, al general Jiménez.¹⁷

El general Hilario Jiménez, ministro de Gobernación, es un personaje hábil que sabe jugar, conoce y maneja su posición; es ambicioso, desea controlar y

ejercer el poder, como lo vemos en el siguiente diálogo que mantiene con el general Aguirre:

—Me pides, en resumen, que te entregue a mis amigos, que te los venda a cambio de un poco de cordialidad.

—No sé —contestó el otro—. Yo sólo veo que bajo tu nombre se organiza un movimiento en mi contra, y te pido, si es verdad que estás conmigo, que lo destruyas.

—Pides mucho más de lo que soy capaz de hacer... Dejaremos que los sucesos corran.

Jiménez, sentado aún, añadió:

—Tal vez habría otro medio...

—¿Cuál?

—Que te ausentaras.

—Sí, que huya.

—Que huyas no, no; que hagas público que me entregas el campo.

—Y que abandone a mis partidarios, que los traicione.

—Si no los encabezas, dejarlos no es traicionar.

Aguirre caminaba ya hacia la puerta. Otra vez se detuvo; ofreció una última garantía.

—Si te basta, renunciaré inmediatamente a la Secretaría de Guerra.

—Eso no es nada. Si renunciaras, tus partidarios se sentirían más fuertes...

No, no me basta.

—Conformes. Entonces hasta aquí hemos sido amigos.

Y mientras abría la puerta, oyó Aguirre que Hilario Jiménez rectificaba desde su asiento:

—Hasta aquí, no. Va ya para meses que dejamos de serlo.¹⁸

Otra figura interesante la constituye Axcaná González, un individuo con ideales, honrado, al que la política aún no lo corrompe. Pero sabe que esos ideales necesitan de la fuerza político-militar, sin lo cual no tienen sostén para influir en la vida pública. Y eso lo hace constituirse como una figura cómplice hasta cierto punto. Se ha unido a los que disponen de esa fuerza o pueden tenerla pronto. A veces los acompaña en su vida de placer y disipación, para no salir del grupo y conservar la oportunidad de su influencia y colaboración futuras. Como en algunas de las visitas a las amigas de Olivier Fernández.

Axkaná seguía en su juicio como en el primer momento, sobrio, templado, fuerte. Ni un instante había dejado de observar, ni se había movido de su sitio, y sólo un sentimiento parecía ir dominándolo: ahora, cuando todo decaía a su alrededor, admiraba más a *la Mora*.¹⁹

Olivier Fernández es el jefe de un partido oficial, pero también es un organizador de estratagemas que hasta entonces habían tenido éxito. Hábil, con instinto político pero carente de ideales democráticos y en el fondo indiferente a la situación política de México. Es valiente, decidido y buen orador. Empeñado en la lucha sólo para asegurar el poder. Da un aspecto, a su manera, de una identidad cómplice.

Otras imágenes muy similares las encontramos en los militares Leyva, Ibáñez y Elizondo, quiénes de alguna manera son víctimas de la situación política, cuando los grados se ganaban por heroísmo, por buena fortuna o amistad. Y había que entrar en la política, porque todavía sus vaivenes despojarlos de su situación o nulificarlos.

La figura femenina también existe; la vemos en la imagen de Rosario, cercana al general Ignacio Aguirre, a quien se describe con suma delicadeza:

La sombrilla, salpicada toda de luceros análogos, hizo entonces fondo a su bellísima cabeza y la convirtió un momento en virgen hornacina. Sonrosándola, dorándola, la irradiación luminosa volvía más perfecto el óvalo de su cara, enriquecía la sombra de sus pestañas, el trazo de sus cejas, el dibujo de su labio, la frescura de su color.²⁰

Es importante señalarlo porque nos brinda más elementos de la personalidad del general Aguirre, sus inclinaciones personales, sus gustos, sus afectos y yendo un poco más, los contratos y códigos establecidos en el contexto social.

Pero también presenta a otras mujeres, como *la Mora* y sus amigas, con quienes el grupo de amigos disfrutaba de los placeres de la vida, que también formaban parte del ejercicio de la política.

Reflexiones finales

Ha sido breve el análisis presentado, debido a las características propias del trabajo, pero —desde mi perspectiva— suficiente para mostrar cómo es posible, con la ayuda de diversas fuentes, en este caso la literatura, hacer un recorrido

por el tiempo y rescatar elementos que en conjunto pueden dar muy buenos resultados.

Como pudo comprobarse, en un grupo o contexto específico es muy probable encontrar un abanico de imágenes y perfiles de masculinidad al haber una coexistencia en una sociedad y tiempo dados, de masculinidad en plural.

Estos tipos de masculinidades constituyen un marco desde el cual se pueden analizar masculinidades específicas. Términos como “masculinidad hegemónica” y “masculinidades subordinadas” no designan tipos de carácter fijo, sino configuraciones generadas en situaciones particulares y en una estructura de relaciones mutable.

La parte teórica es muy importante porque nos permite identificar esos perfiles, pero lo más relevante es que puede darse esa vinculación entre teoría y trabajo empírico del que habla Nelson Minello, sobre todo para estas categorías y conceptos nuevos como *género* y *masculinidad*, enfoques que están emergiendo y se están aplicando a las ciencias sociales, y que la historia como parte del conocimiento multidisciplinario forma parte y debe contribuir con sus aportaciones.

Notas

¹ Con respecto a la novela de la Revolución Mexicana puede consultarse el ensayo de Carlos Monsiváis, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX” en *Historia general de México*, México: COLMEX, 2000, pp. 957-1076.

² Marta Lamas, “La antropología feminista y la categoría ‘género’”, *Nueva Antropología*, núm. 30, 1986, p. 173.

³ Salvador Cruz y Patricia Ravelo, “Introducción”, en Sara Elena Pérez-Gil Romo y Patricia Ravelo Blancas (coords.) *Voces disidentes*, México, CIESAS/Miguel Ángel Porrúa, 2004, pp. 5-28.

⁴ Teresita de Barbieri, “Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica” en *Revista Interamericana de Sociología*, núm. 2, mayo-agosto 1992, pp. 6-7.

⁵ Acerca del género como construcción social, véase Lamas, *op. cit.* pp. 173-198.

⁶ Scott Coltrane, “La teorización de las masculinidades en la Ciencia Social Contemporánea” en *La Ventana*, núm. 7, 1998, pp. 11-12.

⁷ Nelson Minello Martini, “Los estudios de masculinidad” en *Estudios Sociológicos XX*, núm. 60, 2002, México, pp. 716-717.

⁸ Javier Alatorre Rico y Nelson Minello Martini, “Género y masculinidad” en *Cuiculco*, vol. 8, núm. 23, septiembre-diciembre, 2001, pp. 2- 23.

⁹ Minello Martini, *op. cit.* pp. 717-718.

¹⁰ *Ibidem.*, p. 727.

¹¹ Robert W. Connell, *Masculinidades*. México, UNAM/PUEG, 2003, pp. 112-122.

¹² Minello, *op. cit.* p. 728.

¹³ Rafael Montesinos, *Las rutas de las masculinidad*, Barcelona, Gedisa, 2002, p. 72.

¹⁴ *Ibidem.*, p. 73.

¹⁵ Martín Luis Guzmán, *La sombra del Caudillo*, México, Porrúa, 2001, p. 48.

¹⁶ *Ibidem.* p. 50.

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ *Ibidem.* p. 68.

¹⁹ *Ibidem.* p. 41.

²⁰ *Ibidem.* p. 7.



PRÁCTICA Y ENSEÑANZA DE LA HOMEOPATÍA EN MÉXICO. LA ESCUELA NACIONAL DE MEDICINA HOMEOPÁTICA, 1893-1936

Martha Román Villar

Introducción

Vigente en la actualidad, la homeopatía es una terapéutica médica que cuenta con un número cada vez mayor de seguidores entre diversos sectores de la población. Si bien cuenta con reconocimiento oficial, no es aceptada plenamente por el modelo médico hegemónico actual. Ante el costo elevado de los medicamentos de patente y la dificultad de adquirirlos, se acude a otras terapéuticas que solucionen el problema agudo a corto, mediano o largo plazo con la esperanza de evitar o evadir una cirugía que eroga gastos aún mayores. Una de esas terapéuticas es la homeopatía.

La historia de la medicina homeopática en el ámbito internacional y nacional puede rastrearse a partir de los siglos XVIII y XIX. Ese periodo fue particularmente importante debido a que se produjeron reformas sustanciales que definieron y buscaron otorgar carácter científico a la actividad médica. Fue un periodo de gran impulso científico, pero también de detracción hacia lo que no se insertara al canon establecido; un periodo de transición entre una medicina eminentemente teórica a una de carácter teórico práctico.

De acuerdo con López Piñeiro, la medicina científica contemporánea se basó en un “sistema desarrollado en la sociedad urbana moderna de la Europa occidental” que desde el siglo VIII se difundió a casi todo el mundo durante el siglo XIX, cuyas bases parten de la escuela francesa con la adopción del método anatómico-clínico-patológico, y mediante el cual se logró una nueva concepción de la enfermedad. Este tipo de medicina fue llamada durante la primera

Diacronías

89

mitad del siglo XIX como “de hospital” debido a que en él se estudiaría al enfermo vivo o muerto mediante la percusión, la auscultación y los estudios *post mortem*.¹

La segunda mitad del siglo XIX fue el periodo de la llamada medicina de laboratorio o medicina experimental; la inclusión de la cirugía, antes relegada y marginada por el uso de las manos, contribuyó a ese orden. Así, cuando se tuvo un conocimiento más completo acerca del funcionamiento del organismo vivo, la generalización de la clínica o práctica hospitalaria y de los estudios *post mortem*, del incipiente avance de la microbiología, de la farmacología, de la asepsia y la antisepsia, así como de la anestesiología, la cirugía permitió un mejor diagnóstico y un posible tratamiento. Con esto, a finales del siglo XIX se encontraban conformadas las bases teórico prácticas de la medicina científica occidental.

Ciertamente, esas reformas fueron particularmente importantes para establecer un mejor diagnóstico pero no alcanzaban a la terapéutica. La forma de curar era una actividad practicada generalmente por los boticarios o curanderos, principalmente entre los sectores más pobres de la población. En este contexto, la homeopatía fue presentada como una terapéutica diferente, tolerada en sus inicios por el modelo médico tradicional (alopático u alopatía) que se perfilaba como hegemónico.

La palabra “homeopatía” deriva etimológicamente de las palabras griegas *homoios* que significa similar y *pathos* que significa padecimiento. Por tanto, las palabras *similia*, *similibus* y *curantur*, que caracterizan a la medicina homeopática, significan curar lo similar con lo similar.

Desde sus inicios, la homeopatía ha sido designada de diferentes maneras, ponderada principalmente por sus practicantes denominados homeópatas. Para ellos constituyó un dogma, una doctrina, un apostolado, una práctica independiente, una forma diferente o alternativa de curar traducida en arte, y finalmente una terapéutica complementaria con fundamentos científicos. Dicha práctica fue ejercida por boticarios, químicos y hasta médicos titulados interesados en ese sistema terapéutico. Sin embargo, la mayoría de los médicos consideraron que se trataba de charlatanes que actuaban fuera de la norma médica, e incluso de la ley. De acuerdo con Hamish, si la homeopatía alivia y cura algunas enfermedades mediante diversos medios, sean físicos, químicos, biológicos y “aún quirúrgicos”, la homeopatía constituye una terapéutica médica que ha sobrevivido al siglo XX.²

Al iniciar el siglo XXI, la homeopatía, aun cuando goza de reconocimiento oficial y es practicada exclusivamente por médicos titulados, en la realidad si-

que reclamando estatus científico. Así, hoy en día se define como “una especialidad médica basada en el conocimiento y aplicación de medicinas de la farmacopea homeopática. [Y] Consiste en un método científico terapéutico que engloba una filosofía de comprensión de las personas y sus enfermedades en un contexto holístico, con el objeto de promover un estado óptimo de salud y sanación”.³

Uno de los argumentos a su favor, —además de los bajos costos— es que paulatinamente se está desarrollando una conciencia popular sobre los peligros que implican las sustancias químicas en la cadena alimentaria y a “la creciente resistencia a los antibióticos por su uso excesivo y la inquietud por los efectos secundarios de las drogas convencionales”. Al respecto, en el periódico *La Jornada* en un artículo traducido de *The Independent*, se afirma que

... dos siglos después de que Samuel Hahnemann planteó preocupaciones semejantes sobre los efectos dañinos de la medicina de su tiempo, el público se vuelve cada vez más ansioso sobre lo que hacen los médicos... La homeopatía —con su empleo de sustancias naturales en dosis mínimas y su enfoque holístico centrado en la persona— atrae cada día más conversos. Y tiene una gran ventaja sobre la medicina convencional: si bien puede ser de poco provecho, la ausencia de efectos secundarios adversos significa que no hace daño.⁴

Sin embargo, sus detractores insisten en que se trata “de un método con el que se soñaba hace dos siglos basado en prejuicios carentes de fundamento y ha sobrevivido como una doctrina por completo ajena al notable movimiento científico que ha transformado a la medicina en esos dos siglos”.⁵

Contrariamente al contexto europeo donde la homeopatía es aceptada en todos los ámbitos, en México no existen estudios suficientes que hablen sobre la historia de la homeopatía. Quienes se han preocupado de fundamentar y difundir su práctica y su enseñanza han sido los mismos homeópatas. Sin embargo, empieza a ser objeto de estudio por diversas disciplinas, entre ellas la historia. Por ejemplo, la sociología se ocupa de estudiar a los médicos homeópatas como gremio, y la antropología de la presencia y permanencia de dicha terapéutica. Desde la Historia se busca explicar los cambios, la introducción al país, su inserción al modelo médico-científico de educación superior.

En este trabajo analizaré brevemente la importancia que tuvo la homeopatía como terapéutica médica complementaria durante el siglo XIX, su difusión y enseñanza en el ámbito público y privado en un contexto de reformas médicas y de desarrollo científico. En los tres apartados que integran el estu-

dio se presenta una breve semblanza del origen de la homeopatía en Europa; la trayectoria homeopática en México hasta su oficialización a finales del siglo XIX, y la fundación de la Escuela Nacional de Medicina Homeopática (ENMH), como centro de enseñanza en el Porfiriato y en el periodo posrevolucionario. Se destacarán algunos puntos de encuentro y desencuentro entre la terapéutica homeopática y la alopática, previos a su institucionalización como una de las escuelas pioneras del Instituto Politécnico Nacional, creado en 1936 en el gobierno del general Lázaro Cárdenas.

La homeopatía

La homeopatía hizo acto de presencia en el continente europeo durante la primera mitad del siglo XIX señalada como una terapéutica innovadora. Entre sus seguidores se encontraron algunos médicos fisiólogos y cirujanos partidarios de la medicina científica, en un período en que, según López Piñeiro, la medicina “toda ella” era “especulativa”.⁶ Su fundador fue el médico y farmacéutico alemán Samuel Hahnemann (1755-1843) a fines del siglo XVIII. En su *Organon de la medicina*, obra considerada como la Biblia de los homeópatas, Hahnemann señaló que el curar constituía “la elevada misión del médico, [y] su única misión [era] la de restituir al enfermo su salud”, esto es, mediante la terapéutica homeopática.⁷

Hahnemann distinguió claramente entre la terapéutica tradicional y la innovadora. A la tradicional la denominó alopática y a la innovadora homeopatía. Esta separación entre las dos terapéuticas resultó contraproducente debido a que él mismo inició los futuros debates que se propiciarían entre la comunidad médica. En su *organon* criticó abiertamente a la medicina alópata donde decía que ya era tiempo de que “aquellos que se consideren médicos, cesen de una vez por todas de engañar a la humanidad sufriente con mera ‘cháchara’ y en vez de ello comiencen ahora y de una buena vez actuar, o sea ayudar y curar realmente”.⁸

Los debates que resultaron de tales afirmaciones se produjeron, como ya se dijo antes, entre los principales detractores que eran los boticarios y los médicos alópatas. Para los boticarios los homeópatas constituían competidores, debido al monopolio terapéutico que ostentaban y que les redituaban grandes beneficios, en contraposición a los medicamentos recetados y preparados por los homeópatas, de menor costo. A su vez, para los médicos alópatas los homeópatas eran simples charlatanes, aun cuando ellos mismos no tenían defi-

nida su terapéutica y utilizaban, por lo menos hasta mediados del siglo XIX, las sangrías y el uso de sanguijuelas como tratamientos predominantes.

Con todo y esos cuestionamientos, esa práctica fue extendiéndose de manera paulatina hasta lograr que fuera aceptada socialmente y reconocida en países europeos como Alemania, Italia, Francia y Gran Bretaña, entre otros; no así en Estados Unidos y en México. En nuestro país, debido a los acontecimientos históricos suscitados en el período, como fue la independencia política de España y a los altibajos de las primeras décadas de vida independiente, la adopción y difusión de la homeopatía fue lenta, experimentando su mayor auge entre 1888 y 1930.⁹

La homeopatía en México

La homeopatía fue introducida al territorio nacional en la segunda mitad del siglo XIX por médicos españoles. Los primeros practicantes —algunos médicos, otros no— se agruparon en gremios independientes, los cuales desde un principio pugnaron por buscar reconocimiento de los gobiernos en turno. Sin embargo, debido a que no contaban con el necesario apoyo político y económico para el desarrollo de esta disciplina, los maestros financiaban con su propio peculio la práctica y enseñanza de esa “ciencia” mediante el método del tutelaje.¹⁰

En la década de 1850, la homeopatía experimentó un grado de avance. La libertad de profesiones y de enseñanza estipulada en la Constitución de 1857 favoreció a los homeópatas en las siguientes décadas. A falta de recursos y sin pleno apoyo oficial, los primeros homeópatas, de manera similar a la medicina diplomada, requirieron de lugares para su práctica e incipiente enseñanza. Acorde con el espíritu caritativo y filantrópico de la época y las necesidades de salud de la población, el ejercicio fue dirigido mediante la instalación en 1871 de consultorios médicos públicos y gratuitos avalados por Benito Juárez. Un año después se confirmó el permiso con la condición de que el Consejo Superior de Salubridad —organismo que fungió como asesor en materia de salubridad durante el Porfiriato— interviniera en el control y vigilancia de esos centros mediante personal capacitado en la materia.¹¹

Aun cuando se incrementó el número de homeópatas, el Consejo Superior de Salubridad (CSS) trató de reducirlo con el argumento de que éstos no contaban con título legalmente autorizado. En 1872, el mismo Consejo trató de cerrar los dispensarios de algunos homeópatas so pretexto de violar la Ley de

Sanidad e intentó revocar el decreto emitido por Benito Juárez. Ante tal situación, los homeópatas se defendieron apelando a las anteriores concesiones. La ardiente defensa que hicieron los periódicos y el licenciado Manuel G. Prieto motivaron que lo decidido por el CSS fuera revocado por el ministro de Gobernación Manuel Romero Rubio.¹²

Producto de la práctica privada, en 1877 fue fundado el primer hospital homeopático en la capital de la República por los doctores Crescencio Colín y Francisco Pérez Ortiz, reinaugurado en 1889 como Casa de Beneficencia Mexicana; ésta fue apadrinada por el licenciado Vicente Riva Palacio. El hospital fungió también como escuela donde las cátedras fueron impartidas por los doctores Joaquín Segura y Pesado¹³ e Ignacio Fernández de Lara,¹⁴ ambos médicos egresados de la Escuela Nacional de Medicina que adoptaron el sistema homeopático y son considerados hoy día como los pilares de la homeopatía en México. Posteriormente se incorporó el doctor Ignacio María Montañón. Todos ellos compartían ideas altruistas y sentimientos profundamente religiosos basados en la caridad pública, y mantenían estrechos vínculos con las esferas gubernamentales, particularmente con Romero Rubio.

De manera paralela y anexo al hospital se estableció otro dispensario público gratuito con el fin de contribuir a la salud pública en beneficio de la clase desvalida, asimismo, para “trabajar en bien de la humanidad sufriente”. Ese dispensario fue producto de lo que se denominó una “buena obra”, cuya única recompensa serían las bendiciones de todos aquellos que recibirían consuelo a sus males físicos y espirituales.¹⁵

Constantemente se exhortaba a los homeópatas a practicar esa forma de caridad auspiciada por la Divina Providencia. Al respecto, el doctor Fernández de Lara, director del Consultorio, agregó que éste:

...era el humilde santuario de nuestra doctrina, en cuyos benditas aras procuraremos levantar á la altura que merecen, las opiniones científicas que profesamos y probar con la evidencia de los hechos su inapelable exactitud [...] para lograr este fin que nos hemos propuesto, contribuir á la propaganda del humanitario sistema y prestar á las clases desvalidas los auxilios de la benéfica reforma del arte de curar.¹⁶

La práctica homeopática buscó justificarse con los argumentos de que faltaban hospitales, del mal estado en que se encontraban los pocos que existían, de la falta de médicos que proporcionaran atención gratuita, y de los altos costos que implicaban los medicamentos expedidos por los boticarios. El hospital escuela

que ya se encontraba en la zona de Tacubaya tenía, además, la función de fundamentar la eficiencia de la medicina homeopática y contribuir —en estrecha colaboración con la medicina secular— al abatimiento de las constantes epidemias que asolaban a la Ciudad de México y de propiciar la apertura de nuevos horizontes para la ciencia médica.¹⁷ Basado en lo anterior, el doctor Segura y Pesado pedía la mano protectora para la ciencia homeopática y la oportunidad de demostrar de manera pública su eficacia en beneficio de los indigentes.

Los debates en torno a la oficialización de la homeopatía oscilaron en dos sentidos. Por un lado, la Secretaría de Gobernación —de la cual dependía la beneficencia pública— no tenía objeción en autorizar el ejercicio de los homeópatas acorde con la libertad de profesiones. Por otro lado, el Consejo Superior de Salubridad —también dependiente de Gobernación—, integrado por un gran número de médicos alópatas que formaban parte de la burocracia sanitaria, apeló a la Suprema Corte de Justicia para que se castigara a quienes usurpaban una “profesión que no les pertenecía”.¹⁸

Por su lado, los farmacéuticos integrados a la Escuela Nacional de Medicina se unieron a los debates preguntándose ¿a estos charlatanes podrá el Estado abrirles las puertas de la impunidad, podrán los códigos protegerlos para que a la sombra de las leyes, que deberían ser como un escudo social, se constituyen en la plaza de los que sin el discernimiento creen que pueden devolverles la salud? Para este grupo, los practicantes de la homeopatía se ostentaban como médicos totalmente empíricos que todo sabían menos de medicina.¹⁹

Otro de los principales detractores de la homeopatía fue el doctor Gabino Barrera (fundador de la Escuela Nacional Preparatoria). Aun cuando no tenía pleno conocimiento del sistema, Barrera afirmaba de manera ambigua que se trataba de un amontonamiento de hipótesis no confirmadas ni desmentidas por la experiencia y la observación, pero tampoco negadas debido a que

Después, o durante la medicación homeopática, un enfermo puede sanar: lo que yo niego formalmente es, que esta curación cuando sobrevive, sea debido a la influencia de la medicación, y no al curso natural de la misma enfermedad, o a los esfuerzos de la naturaleza [...] a esta manera de proceder se da el nombre de medicina expectante, que es la que de hecho vienen a poner en práctica los homeópatas, si obran de buena fe.²⁰

En medio de esos cuestionamientos, casi cuarenta años después, Porfirio Díaz oficializó la práctica y la enseñanza de la homeopatía en dos instituciones,

que de manera paralela con espacios físicos compartidos tuvieron esa misión: el Hospital Nacional Homeopático (HNN) creado en 1893, y la Escuela Nacional de Medicina Homeopática (ENMH) establecida en 1895. Ambos centros dependieron de la Secretaría de Gobernación como parte del sistema de beneficencia pública. El primer director del Hospital Nacional Homeopático fue Joaquín Segura y Pesado. Con esto, los médicos partidarios de la homeopatía tuvieron la oportunidad de “afinar” su terapéutica y dignificar la práctica. Repetían una y otra vez que no buscaban competencia ni exclusividad sino mostrar su eficacia en beneficio de los indigentes, colaborar para abrir nuevos horizontes a la ciencia médica y combatir la charlatanería.²¹

La Escuela Nacional de Medicina Homeopática

La Escuela Nacional de Medicina Homeopática (ENMH) fue creada el 31 de julio de 1895, dos años después del Hospital Nacional Homeopático. La finalidad fue regularizar la enseñanza y la práctica de la homeopatía con fines científicos, avalada por los resultados que se habían tenido hasta ese momento. Al respecto, el decreto fundacional es claro al afirmar

Que desde 1889 existe en esta capital una escuela fundada por particulares, la que está encargada de un hospital sostenido de los fondos de la Beneficencia Pública [...] es conveniente al servicio público regularizar la existencia de ese plantel a fin de que los cursos que en él se hagan comprendan todos los conocimientos científicos que por la ley se exigen para la carrera de medicina en general, con lo que dará plena garantía a los particulares que ocurran al sistema curativo homeopático, evitando el abuso de quienes lo ejercen sin tener aquellos conocimientos *ni título que lo autorice*: y por último, que los resultados prácticos obtenidos en los enfermos a quienes se ha dado asistencia en el expresado hospital, son satisfactorios, según lo demuestran las estadísticas que oportunamente se han publicado.²²

Como se ha dicho, la enseñanza de la homeopatía fue iniciada extraoficialmente en México en la segunda mitad del siglo XIX por médicos españoles, quienes se dieron a la tarea de difundir, enseñar y ganar adeptos para su causa. Sin embargo, se enfrentaron a dos problemas importantes y motivo de fuertes cuestionamientos: la falta de título y de rigor científico.

En 1869 fue fundado el Instituto Homeopático Mexicano con el propósito de expedir diplomas a sus alumnos. Aun cuando no se precisa si los prime-

ros discípulos fueron médicos o instruidos como prácticos, dos años después, egresó el primer “converso” en un periodo en que la homeopatía aún no se definía si era una práctica, una terapéutica o una ciencia.²³

Con la idea de incrementar su presencia e influencia en la sociedad, a seis años de que se creó el Instituto, se fundó la Sociedad Médica Homeopática, que se encargaría de expedir los respectivos diplomas. Con el argumento de que contaban con un diploma otorgado por profesores acreditados y pagaban su cuota por el derecho de ejercer la profesión, los homeópatas solicitaron ante la Secretaría de Gobernación que los certificados de defunción expedidos por ellos fueran recibidos en la Oficina del Registro Civil.²⁴ Dicha solicitud fue turnada al Presidente de la República debido a que Gobernación se declaró incompetente. Por su parte, la comunidad médica alopática rechazó rotundamente esta petición. Desde la Academia Nacional de Medicina, máxima organización médica del Porfiriato, se afirmó que si bien en la práctica se aceptaba la presencia de profesores, no estaban legalmente autorizados debido a que carecían de título expedido por funcionario o corporación gubernamental. Aunado a esto, la Sociedad Médico Homeopática Mexicana tampoco era “reconocida oficialmente en su carácter científico”. Por tanto, los supuestos títulos expedidos en ese lugar eran dados por individuos que se encontraban únicamente asociados para pagar su sistema curativo.²⁵

Los médicos de la Academia de Medicina reconocían que existía la libertad de enseñanza, señalada en el artículo 3° de la Constitución de 1857, pero faltaba la Ley Reglamentaria que la oficializara. Se aceptaba también que los homeópatas administraran tratamientos y expidieran sus productos pero su enseñanza formal debido a que carecían del consabido título; de otra manera, serían simples aficionados, charlatanes y curadores que pagaban su contribución al Estado pero sin contar con derechos legales.

Los argumentos señalados, en vez de desalentar a los homeópatas, contribuyeron a fortalecer el gremio. Los estados de Veracruz y Puebla fueron los primeros en oficializar la práctica y enseñanza de la homeopatía en 1879, reconocidos por su activa participación en la epidemia de cólera ocurrida en 1885 en el estado de Veracruz.

En 1886 se reestructuró el Instituto Homeopático Mexicano y, de manera paralela, se estableció una Facultad de Medicina Homeopática, en la cual se impartía la cátedra de medicina general agregada a la “doctrina” homeopática, así como las cátedras de Anatomía, Clínica, Materia Médica, Patología, Higiene, Cirugía, Fisiología y Farmacología, cátedras vigentes en la Escuela Nacional de Medicina. Tres años después, se creó la Academia de Medicina

Homeopática para dar a la homeopatía un carácter científico, tal como lo exigía la Academia oficial. En 1893 se fundó la Sociedad Hahnemann, que albergó en ese momento a 45 médicos homeópatas.²⁶

Al crear y oficializar la Escuela Nacional de Medicina Homeopática en 1895, Porfirio Díaz pretendió poner fin a las controversias suscitadas por la falta de título entre la homeopatía y la alopatía. En el reglamento incluido en el decreto fundacional se estipuló que la ENMH fue creada, además de darle legalidad, para difundir los conocimientos indispensables para la enseñanza de la Medicina Homeopática siguiendo el método del Dr. Samuel Hahnemann. La duración del curso sería de cinco años, durante los cuales los alumnos recibirían cátedras de Anatomía Patológica, Histología, Fisiología. Disección, Patología Interna, Patología General, Materia Médica y Terapéutica, Clínica Externa, Anatomía Topográfica, Clínica Interna, Obstetricia Teórica, Medicina Operatoria, Medicina Legal, Exposición y Fundamentos de la Doctrina Homeopática, y Clínica de Obstetricia. Dichas materias deberían ser impartidas necesariamente por médicos titulados.

Para ingresar a la ENMH se requerían estudios previos de bachillerato avalados por la Escuela Nacional Preparatoria o por los institutos estatales, con la prohibición de no poder establecer consultorios antes de obtener el título de Médico Cirujano Homeópata.²⁷ El protocolo para presentar el examen profesional era el mismo que se hacía en la Escuela Nacional de Medicina (ENM) donde se señalaba que “la calificación será por bolas blancas y negras, indicando las primeras que se aprueba al aspirante y las segundas que se reprueba; se depositarán en una ánfora comenzando por la primera persona de la izquierda y votando al último el presidente”. La calificación podía ser otorgada por unanimidad o por mayoría de votos.²⁸

Bajo la protección de Porfirio Díaz, la escuela prosperó. No obstante, la práctica aparentemente oficializada y regularizada fue insuficiente para conferir estatus profesional a la medicina homeopática. Mientras los homeópatas recibían el título de Médico Homeópata Cirujano y Partero con privilegio de la terapéutica sobre la cirugía, en la ENM se expedía el de Médico Cirujano y Partero en sentido inverso.

Apenas fallecieron los simpatizantes de la homeopatía —entre ellos Porfirio Díaz, Manuel Romero Rubio y Francisco I. Madero— se agudizaron los embates contra la ENMH acentuados por los avatares revolucionarios. Los nuevos funcionarios integrados al gobierno de Venustiano Carranza insistieron una vez más sobre la falta de títulos legales y de recursos económicos para sostener la escuela.

Con el argumento de combatir el charlatanismo, proteger a la gente de la ignorancia, evitar la competencia extranjera y proporcionar rango científico a la profesión médica, Félix Palavicini, secretario del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes durante del gobierno carrancista, emitió un documento con el emblema de la Universidad Nacional en el que señalaba las penas a que se hacían merecedores quienes ejercieran sin el título respectivo, situación que comprendía a los homeópatas.²⁹ Ante esto, los médicos homeópatas argumentaron el completo abandono económico en que se encontraba la Escuela a partir de la muerte de Romero Rubio, a tal grado que los profesores atendían a sus alumnos de manera gratuita, muchas veces en su domicilio. En un documento enviado al ministro de Gobernación el 7 de julio de 1916, denominado “Marcha Penosa”, los doctores Luis F. Porrugas y Ambrosio Vargas, director y secretario de la Escuela respectivamente, señalaron lo siguiente reclamando justicia

Puesto que tratáis de abrir ancho campo a las discusiones científicas para que brille la verdad, aquí estamos nosotros, revolucionarios de corazón, que venimos a deciros que ya es tiempo que con apego a la ley, dado nuestro humanitario lema, se nos imparta la protección que reclama la noble causa que sostenemos. La ley nos ampara y nos amparan los nobles y elevados ideales que perseguía con el mejoramiento de todo lo que entraña un verdadero y positivo progreso. Si la causa que defendemos es justa tiene que abrirse paso con la justicia.³⁰

En otro documento, enviado un mes después, argumentaron que el decreto de 1895 no había sido cabalmente respetado por el gobierno, así como solicitaban reformas tanto para la ENMH como para el HNH mediante un nuevo reglamento. Afirmaban que los conocimientos homeopáticos eran iguales respecto de los de cualquier escuela de medicina alopática, teniendo como única diferencia los medicamentos y la forma de aplicarlos, y si el fin de todo conocimiento médico era la curación de los enfermos estaban más que justificados, aun cuando eran la causa de la división entre ambas escuelas.³¹

En 1916 el número de materias que se debían cursar para obtener el título de Médico Homeópata Cirujano y Partero eran 26, cuatro más que en 1896, contra 36 de la ENM. Con esto, se consideraba que el médico homeópata tenía los conocimientos suficientes para ejercer. Sin embargo, fue significativo el bajo número de titulaciones. En el periodo comprendido entre 1896 y 1936, año en que se creó el Instituto Politécnico Nacional, sólo se titularon 123 médicos.³²

Desde su creación hasta 1917, la ENMH dependió del Despacho de Gobernación con el doctor Segura y Pesado al frente de ésta y del HNH, instituciones que se encontraron estrechamente vinculadas y que compartieron espacios de práctica y enseñanza. De 1917 a 1922 desfilaron varios directores permaneciendo en los cargos por períodos cortos.

De 1921 a 1923 la Escuela estuvo bajo la jurisdicción de la recién creada Secretaría de Educación Pública. José Vasconcelos, titular de la dependencia y simpatizante de la homeopatía, pretendió dar estatus profesional a la Escuela incorporándola como facultad a la Universidad Nacional. No obstante, sólo permaneció por tres años (1923-1926) sin mayor trascendencia profesional debido a que se titularon ocho médicos homeópatas.

En 1928 Plutarco Elías Calles, Presidente de la República y simpatizante de la materia, cuestionó la separación de la Facultad de Homeopatía de la Universidad Nacional y emitió un nuevo decreto con el que refrendaba el fundacional.³³

En ese decreto, se reiteraron muchos de los puntos contenidos en el decreto porfiriano, aunque se incluyeron algunos lineamientos tendientes a incorporar a la medicina homeopática al plano científico, debido a que persistía la idea de ilegitimidad profesional. Se decía que

...la forma en que la Universidad Nacional ha resuelto se impartan los estudios de la Medicina Homeopática no se dan en realidad facilidades ni se orienta hacia la homeopatía a los jóvenes que se inscriben en la Facultad de Medicina, lo que se comprueba por la falta de asistencia total de estudiantes de homeopatía.

La existencia oficial de una Escuela de Medicina Homeopática reconocida y aceptada por el Estado, en la que se formen médicos homeópatas, será indudablemente de que es contra del charlatanismo que fuertemente se ampara con la bandera de la homeopatía.

Es consecuente, para el bien público la existencia de un plantel de tal naturaleza, a fin de que los cursos que en él se hagan, comprendan todos los conocimientos científicos que por ley se exigen para conocer de medicina en general, con lo que se dará plena garantía a los particulares que ocurran al sistema curativo homeopático, cortando el abuso de quienes ejerzan sin tener aquellos conocimientos fundamentales ni título que los autorice.³⁴

Con este decreto en el Distrito Federal y en el HNH se estableció la carrera de Médico Cirujano Homeópata, cuyo título era expedido por el Secretario de Educación Pública, una vez que hubiera cursado los estudios preparatorios

para la carrera de Médico Cirujano Alópata.³⁵ El nuevo plan de estudios comprendía 32 materias, seis más que en 1916. Se agregaron materias quirúrgicas debido a que eran sólo tres las que fundamentaban la enseñanza de la homeopatía.

Cuando la Secretaría de Educación Pública tomó la rienda de la educación nacional, la ENMH fue tutelada y favorecida por ésta. Incorporada al IPN, continuaron, sin embargo, los ataques de parte de los médicos alópatas que cuestionaban su carácter científico.

Consideraciones finales

Una manera diferente de curar, la homeopatía nació como resultado de las reformas médicas ocurridas durante los siglos XVIII y XIX. En ese periodo, la alopatía y la homeopatía fueron dos terapéuticas opuestas y enfrentadas entre sí que propiciaron la formación de dos bandos médicos que se ostentaban como poseedores de la verdad científica. Para ese entonces, los médicos alópatas, inclinados más en conocer las causas de la enfermedad, relegaron el arte de curar a los boticarios. Por el contrario, los nacientes homeópatas implementaron una terapéutica innovadora con una visión holística.

Durante el Porfiriato, ambos gremios fueron apoyados por el Estado, mas no impulsados de la misma manera. Mientras los médicos alópatas gozaron de todo el apoyo oficial y económico para situar a la medicina en un plano científico, integrados muchos de ellos a la burocracia sanitaria, los homeópatas fueron tolerados como un recurso más y como un tipo de beneficencia pública.

Para compensar espacios de práctica, solucionar la falta de título profesional y evitar la charlatanería, fueron creados la Escuela Nacional de Medicina Homeopática y el Hospital Nacional Homeopático en la última década del siglo XIX. Sin embargo, los vaivenes políticos y revolucionarios influyeron a tal grado que durante el gobierno de Venustiano Carranza, la escuela y el hospital estuvieron a punto de desaparecer debido a que constituían gastos adicionales al erario público.

Durante la década de 1920, los gobiernos posrevolucionarios, como los de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, buscaron dar un nuevo impulso a la medicina homeopática. Con resultados poco satisfactorios José Vasconcelos, titular de la Secretaría de Educación Pública y rector de la Universidad Nacional, quiso integrar la homeopatía como carrera. Por su parte, al finalizar su periodo de gobierno Plutarco Elías Calles emitió en un nuevo reglamento que refrendó el decreto de Porfirio Díaz.

Los cuestionamientos en torno a la homeopatía continuaron en los siguientes tres gobiernos, y fue hasta el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) cuando con su proyecto de educación socialista decidió institucionalizar la ENMH como una de las escuelas fundadoras del IPN.

La oficialización de la práctica y enseñanza de la homeopatía no le dio el carácter científico que buscaba ni el gremio se consolidó como tal. La homeopatía siguió considerada una práctica y el HNM un centro de beneficencia pública. Aunado a eso, no se definieron las bases ni conceptos básicos, ni se precisó si se trataba de una ocupación, una práctica, una doctrina, un dogma, una terapéutica complementaria o una profesión. De primera instancia, sus seguidores y practicantes cumplían con un apostolado, después fueron homeópatas y al final, felizmente médicos.

La anterior situación pudo percibirse en los tres reglamentos expedidos para el Hospital y la Escuela en 1896, 1916 y 1928. Para titularse como médico homeópata en 1896, sólo se cursaban tres cátedras propias: Materia Médica y Terapéutica durante los cinco años que duraba la carrera, y Exposición y Fundamentos de la Doctrina Homeopática; en 1916 se cursaba Exposición y Fundamentos de la Doctrina Homeopática, Historia de la Medicina, y Farmacopea Homeopática; en 1928, Farmacopea Homeopática y Fundamentos de la Doctrina Homeopática. Asimismo, en 1896 se decretó la expedición del título de Médico Cirujano Homeópata, que daba prioridad a la cirugía sobre la homeopatía, aunque en realidad se otorgaba el de Médico Homeópata Cirujano y Partero con menor rango. El reglamento de 1928 refrendó el título de Médico Cirujano Homeópata.

Al fundarse el IPN, la ENMH se convirtió en Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía como una terapéutica o complementaria y alterna en la formación del médico cirujano, no opuesta a la farmacología clásica.³⁶

Con todo y los cuestionamientos, en la actualidad la homeopatía forma parte de una realidad médica actual. Complicada y controvertida desde su nacimiento —situación que en 200 años no ha sido resuelta—, sin embargo, constituye una alternativa de prevención y curación para grandes sectores de la población que se dice satisfecha por los resultados, el bajo costo de la consulta y los medicamentos, porque, de acuerdo con los homeópatas, esta forma de curar no produce efectos colaterales.

Notas

¹ López Piñeiro, 2000: 49.

² Boyd Hamish, 1993: 21.

³ Christine Alysse von Glascoe, 2001: 26.

⁴ *La Jornada*, México, 6 de mayo del 2005.

⁵ *Ibidem*.

⁶ López Piñeiro, *op cit*: 96.

⁷ Samuel Hahnemann, 1998: 77-78.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Hamish, *op cit*: 49-50.

¹⁰ Jorge A. Ocegüera Anguiano, 1966: 58.

¹¹ María Guadalupe Zaragoza Esquinca: 1996: 21.

¹² *Homeopatía- Medicina Social*, año 1, octubre de 1971, núm.1: 42.

¹³ El doctor Joaquín Segura y Pesado ingresó a la Escuela Nacional de medicina en 1872. Presentó su examen profesional los días 14 y 15 de diciembre de 1877. No se registra fecha de nacimiento pero por la fecha en que ingresó a la Escuela de Medicina debió haber sido aproximadamente en 1853-1854. Sus examinadores fueron los doctores Carmona y Valle, B. Arista, A. Andrade, y Maximiliano Galán. Se le describe como un hombre de alto nivel socioeconómico, representativo de la aristocracia del período, respetuoso, bondadoso y con “afán de servir a los semejantes que sufren física y moralmente, y la excepcional cualidad que jamás se constituyó en mercader de la medicina”; R. L. Chacón Chacón, 1972: 49.

¹⁴ El doctor Ignacio Fernández de Lara fue contemporáneo del doctor Segura y Pesado. Nació en 1856 en Puebla. En 1877 ingresó a la Escuela de Medicina, terminó sus estudios en 1881 y fue examinado los días 30 y 31 de enero de 1883. Obtuvo el título profesional el 1 de mayo de 1888 otorgado por la Junta Directiva de Instrucción Pública. Se desempeñó como clínico, pero en la práctica “se fue convenciendo paulatinamente de que los dogmas terapéuticos de la tradición, dejaban mucho que desear y entonces le vino el desaliento y hasta el escepticismo en medicina”. Como político, en 1910 al triunfo de Francisco I. Madero formó parte del Comité Central del Partido Constitucionalista Progresista y como médico prestó ayuda altruista durante la Revolución como miembro fundador de la Cruz Blanca Neutral. Murió en 1919; Luis R. Salinas, en *ibídem*: 53-54.

¹⁵ *Reforma Médica*, Órgano del Instituto Homeopático Mexicano, II época, tomo III, México, marzo 6 de 1888, núm. 6, artículo transcrito en *Homeopatía-Medicina Social (MH)*, año 2, julio-septiembre, núm. 8, 1973, p. 52.

¹⁶ *Idem*.

¹⁷ Hugo Eduardo Aceves, 1997: 90.

¹⁸ *Ibidem*: 80.

- ¹⁹ *La Escuela de Medicina*, vol. II, núm. 6, 1880, p. 72, citado en *ibídem*: 82.
- ²⁰ *La Escuela de Medicina*, vol. II, núm.16, 1881, p. 200 citado en *ibídem*: 86.
- ²¹ *Ibídem*: 90.
- ²² *Ibídem*.
- ²³ Fernando Darío François Flores, s/f: 4.
- ²⁴ *Diario Oficial de la Federación*, 17 de julio de 1875 y *Gaceta Médica de México*, tomo 3, 1878: 470-472.
- ²⁵ *Ibídem*.
- ²⁶ François Flores, *op.cit*: 8.
- ²⁷ AHSS, F- BP, S-EH, Se-HNH, C- 1, E- 5, *Reglamento de la Escuela Nacional de Medicina Homeopática*, 16 de agosto de 1895.
- ²⁸ AHSS, F-BP, S-EH, Se- HNH, C-1, E-9.
- ²⁹ AHSS, F- BP, S- EH, Se- HNH, C-1, E-.29.
- ³⁰ AHSS, F- BP, S- EH, Se- HNH, C-1, E-.29.
- ³¹ AHSS, F- BP, S-EH, Se-HNH, C-1, E- 28.
- ³² Archivo Histórico del IPN, Decanato, Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía, *Plan de Estudios*. Material engargolado, sin fecha.
- ³³ AHSS, F-BP, S- EH, Se- HNH, C- 3, E- 31. Decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 12 de marzo de 1928.
- ³⁴ *Ibídem*.
- ³⁵ *Ibídem*.
- ³⁶ Bernard Poitevin, *Introducción a la Homeopatía*: 95, citado por Roberto López Flores, 1996: 105.

Fuentes

Archivos

Archivo Histórico del Instituto Politécnico Nacional (IPN) Decanato

“La terapéutica homeopática en México y puntos de apoyo requeridos para su cabal desarrollo”, México, 1976. Sin clasificar.

Primer manual de organización académica como médico cirujano y homeópata, ENMH”, 1983. Sin clasificar.

Plan de estudios, ENMH, material engargolado, sin fecha y sin clasificar.

Archivo Histórico de la Secretaría de Salud.

Fondo: Beneficencia Pública (BP)

Sección: Establecimientos Hospitalarios (EH)

Sección: Escuela Nacional de Homeopatía (ENH)

Serie: Hospital Nacional Homeopático (HNH)

- AHSS, F- BP, S-EH, Se-HNH, C- 1, E- 5. *Reglamento de la Escuela Nacional de Medicina Homeopática*, 16 de agosto de 1895.
- AHSS, F-BP, S-EH, Se- HNH, C-1, E-9.
- AHSS, F- BP, S-EH, Se-HNH, C-1, E- 28.
- AHSS, F-BP, S- EH, Se- HNH, C- 3, E- 31.

Hemerografía

- Gaceta Médica de México*, 1877, 1878
- Homeopatía - Medicina Social (MH)*. 1971, 1972, 1973.
- La Homeopatía de México*. 1997, 2001, 2004.
- La Jornada*, “Dos siglos después, la homeopatía aún pugna por reconocimiento”, traducción de Jorge Anaya del periódico *The Independent*, 6 de mayo del 2005.

Internet

- Ochoa Bernal, Fernando, “Reseña histórica del Hospital Nacional Homeopático”, México, 2005.
<http://www.hospitalnacionalhomeopatico.org.mx>. 9 de noviembre del 2005.

Libros y artículos

- Alyse von Glascoe, Christine, *La homeopatía como nueva respuesta a la salud pública de Baja California Norte*, México, Colegio de la Frontera Norte, 2001.
- Hamish, Boyd, FRCP, FF, *Introducción a la medicina homeopática*, Barcelona, Paidó Tribo, 1993.
- Hahnemann, Samuel, *Organon de la medicina*, R. E. Dudgeon y William, Boericke (trad.), México, Porrúa, 1998.
- López Piñero, José María, *Breve historia de la Medicina*, España, Alianza Editorial, 2000.
- Aceves, Hugo Eduardo, “La homeopatía mexicana durante el Porfiriato. Antecedentes y contexto (1893-1916) en *Cuadernos para la Historia de la Salud*, México, Secretaría de Salud, 1997.
- Chacón Chacón R.L. “Biografía del Dr. Joaquín Segura y Pesado” en *Homeopatía Medicina Social (MH)*, México, año 1, no. 2 enero- marzo 1972.
- Enciclopedia Salvat*, Madrid España, 2004, vol. 9.
- Francois Flores, Fernando Darío, “Historia de la Medicina Homeopática en México 1849-2004” México, *Homeopatía de México A C*, sin fecha.
- López Flores Roberto, “El desarrollo de la investigación homeopática en la ENEP Iztacala” UNAM, en *Foro Nacional Salud y Homeopatía, Memorias*, IPN, 1996.
- Ocegüera Anguiano Jorge A, “La homeopatía ante el dilema semántico actual: alternativa médico- terapéutica para la sociedad o medicina alternativa para la OMS en *Foro Nacional Salud y Homeopatía, Memorias*, IPN, 1996.

MARTHA ROMÁN VILLAR

Salinas Ramos, Luis R. "Biografía del Dr. Ignacio Fernández de Lara" en *Homeopatía Medicina Social (MH)*, año 1, núm. 2, enero- marzo, 1972.

Zaragoza Esquina, María Guadalupe, "La homeopatía en México (resumen histórico)" en *Foro Nacional Salud y Homeopatía, Memorias*, IPN, 1996.

núm. 10
enero
de 2014

106

LA MOTIVACIÓN ESCOLAR: PIEZA FUNDAMENTAL EN LOS EFECTOS DEL APRENDIZAJE

Lucía Arabella Ramírez Pérez

La enseñanza de la Historia en el nivel medio superior se ha convertido en un reto para el profesor, ya que los jóvenes de esta edad y de estos tiempos generalmente no están interesados en el estudio de la Historia.

La historia es considerada como una de las materias más aburridas e inútiles para la vida diaria, por lo que a una considerable población de alumnos les provoca flojera.

Mi elección de este tema responde a que considero que parte del problema se encuentra en la falta de motivación, ya que ésta se encuentra justamente en medio del proceso enseñanza-aprendizaje, lugar donde coinciden el alumno y el profesor, dependiendo gran parte de esta relación (entendida como una relación de corresponsabilidad) el éxito o fracaso de aprender, y por tanto aprobar o reprobar la materia.

La historia, recordando a Pierre Villar, nos plantea un doble problema de contenido, “ya que designa a la vez, el conocimiento de una materia y la materia de este conocimiento”.¹ De esta manera, la mayoría de los estudiantes entiende la historia-materia como una serie de fechas y nombres de personajes que deben memorizarse para aprobar un examen. Esta manera de entender la historia provoca un desánimo que perdura en la experiencia académica de las personas, impidiéndole un acercamiento posterior a la historia. Esto sucede porque la mayoría de las personas en México sólo conocen la historia institucional, sobre la que construye una memoria histórica fragmentada de sucesos-mitos.

Esto provoca un grave problema, ya que en la mente de las personas no existe una historia hilada o continua que permita conocer y comprender el de-

sarrollo económico, político y cultural de su país. Y de tal manera no se encuentra respuesta a la pregunta de para qué saber historia.

Esta situación es más común en los temas referentes a la historia de México, ya que curiosamente existe mayor interés en la historia universal, sobre todo en las culturas clásicas como Grecia y Roma, o en las grandes guerras; sin embargo, pocos relacionan la historia universal con la historia de México.

Este fenómeno no es un buen augurio, ya que la historia es parte de nuestras vidas, es lo que mantiene viva a una sociedad. Por eso, resulta tan importante comprender y registrar los cambios históricos, como saber transmitirlos. Y justamente en la escuela debemos saber enseñar la historia, así como atender qué tipo de historia se enseña y quiénes enseñan historia.

En las sociedades de clase, la historia forma parte de los instrumentos por medio de los cuales la clase dirigente mantiene su poder. El aparato del estado trata de controlar el pasado, al nivel de la política práctica y al nivel de la ideología, a la vez.²

El que una sociedad logre transmitir correctamente su pasado depende de la solidez de sus instituciones educativas y de sus profesores. Sin embargo, estas condiciones no son las únicas. El alumno no se reduce a la escuela como individuo que forma parte de una sociedad, mantiene lazos sociales, económicos, políticos y culturales con su entorno. De esta manera, se encuentra continuamente afectado, en mayor o menor medida, por el tipo de políticas públicas impulsadas por el gobierno, por la música de moda, por la relación de sus padres, por la inestabilidad del peso, por sus amigos, etcétera. En fin, necesitamos una explicación que integre los aspectos afectivos, relacionales y los cognitivos.

Como toda institución del Estado, tal como lo señala Louis Althusser,³ la escuela obedece a ciertos lineamientos e ideologías, además de que no podemos deslindar la idea de que “la actividad educativa tiene usos sociales e intenciones políticas”⁴ por lo que como sociedad, también somos responsables del tipo de educación que permitimos, justificamos y avalamos. Como esto es cierto, nuestras escuelas también se han caracterizado por ser un espacio de reflexión y cambio. Últimamente, la psicología educativa y la pedagogía se han preocupado por encontrar nuevas maneras de enseñar, de involucrar al estudiante y de cambiar el rol del maestro para convertirlo en un facilitador y mediador del conocimiento. Han surgido nuevos términos como el de Aprendizaje Significativo, Aprendizaje basado en el alumno, Inteligencias múltiples, entre otros, y se ha retomado el papel de la motivación en la enseñanza.

La motivación es fundamental para comprender y cambiar esta relación de la materia-historia con los alumnos.

El aprendizaje

El aprendizaje es un proceso complejo en el cual el individuo, como parte de la sociedad, se encuentra constantemente en contacto con espacios e individuos que le permiten aprender tanto situaciones como actitudes nuevas; forma parte de una postura personal ante la vida. El aprender no se reduce a la simple adquisición de contenidos teóricos transmitidos a través de la escuela, sino que debemos entenderla como un conocimiento amplio que abarca la adquisición de habilidades, actitudes, situaciones, incluyendo el sentido común.

De acuerdo con la teoría constructivista, el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, pues no se recibe de manera pasiva. Para este tipo de enfoque, el aprendizaje es un proceso activo que consiste en construir estructuras mentales, modificarlas o transformar las ya existentes partiendo del conocimiento previo. Esta teoría aplica para el caso de la historia, ya que podemos acercar y vincular los acontecimientos del pasado con el presente, creando este puente de comunicación entre los diferentes tiempos y espacios históricos.

De esta manera, podemos afirmar que existe un doble aprendizaje al aprender los contenidos y aprender, además, que podemos aprender. Ante esta postura teórica, el profesor cambia su rol tradicional. Ahora es un mediador, un facilitador del conocimiento.

Diacronías

109

La enseñanza

Actualmente en México la enseñanza de la historia resulta un proceso complicado, ya que, por una parte, las personas que se gradúan como historiadores no egresan con un perfil de profesores de historia, sino como investigadores, y, por otra, algunos profesores que enseñan historia, no son historiadores, sino que pertenecen a otras ramas de las ciencias sociales.

La profesionalización de la enseñanza es otro tema relevante. En la actualidad, instituciones públicas y privadas se han preocupado por elevar la calidad de la enseñanza a través de sus profesores, capacitándolos constantemente.

Sin embargo, lo más importante es darle seguimiento a los cambios que se pretenden y sobre todo motivar a los maestros para que efectúen cambios verdaderos y permanentes en su manera de interactuar con los alumnos.

La motivación

El término “motivación” se deriva del verbo latino *movere*, que significa moverse, poner en movimiento o estar listo para la acción. Pero aplicado al ámbito educativo, Brophy lo concibe como “un constructo teórico que se emplea hoy en día para explicar, la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas. Así, un motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción”.⁵

La motivación escolar no se reduce al alumno, al profesor, a la escuela o a la familia; conlleva una complicada interrelación de diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos. Se encuentra relacionada con el aprendizaje de tipo actitudinal, ya que los procesos motivacionales se relacionan con e influyen en la forma de pensar del alumno, en las metas que establece, en el esfuerzo, en las estrategias que emplea al estudiar y, en un sentido amplio, en las consecuencias del aprendizaje.

Asimismo, el alumno tiende a modificar su actitud y la manera de abordar una materia y de tratar a un maestro, dependiendo de la motivación, de su relación con el profesor, es decir, de cómo es tratado, y de su confianza o seguridad con su bagaje cultural y de sus conocimientos previos. Por otra parte, los alumnos también construyen representaciones sobre la propia situación didáctica, y también sobre sí mismos y los “otros”.

La motivación corresponde al ámbito social. Que el alumno se sienta motivado o no, no es responsabilidad únicamente suya.

Para que el alumno se interese, se le deben brindar objetivos, instrucciones y resultados claros, para obtener de parte de ellos lo mismo, claridad, y de esta manera evitar la frustración. Además, el profesor no debe olvidar cubrir alguna necesidad de ellos. Así logrará captar su interés, provocando un aprendizaje significativo.

Por el contrario, cuando todo esto permanece desconocido, emerge la confusión. Conforme las indicaciones del profesor, la única guía para cumplir con los requisitos de la tarea, que al no poder ser relacionados con las finalidades, se puede adoptar un enfoque superficial de la materia.

Un enfoque profundo, por el contrario, requiere de tiempo. Si se exige demasiado y en tiempos limitados, la única salida es hacerlo de manera apresurada, estudiando sólo para pasar el examen.

Una buena motivación tiene que ver con la creación favorable de un autoconcepto, que repercute en una buena autoestima. El autoconcepto se aprende o, si se quiere, se forma en el curso de las experiencias de la vida, a través de las relaciones interpersonales, generando confianza y seguridad. Buena parte del autoconcepto se construye en la escuela, donde los profesores influyen directamente, consciente o inconscientemente. Por eso es tan importante el papel del profesor en la motivación.

Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández identifican una serie de mitos alrededor de la motivación escolar, algunos de ellos son:

- Pensar que la motivación escolar es un proceso exclusivamente endógeno, intrapersonal, donde intervienen poco los factores intrapersonales o sociales.
- Pensar que la disposición favorable para el aprendizaje es inherente a la personalidad del alumno y que está determinada por su ambiente familiar o contexto socioeconómico de procedencia.
- Pensar que la motivación escolar es un proceso básicamente afectivo.
- Pensar que para motivar a los alumnos lo más importante es disponer de un buen sistema de recompensas o premios en función de sus logros.
- Los buenos alumnos están motivados por el aprendizaje en sí mismo; los malos estudiantes lo son por las recompensas externas que pueden obtener.
- Los profesores no son responsables de la motivación de sus alumnos.
- Es poco probable que se mejore la motivación por aprender en alumnos con una historia de fracaso escolar, con algún tipo de discapacidad, o que son apáticos o demasiado ansiosos.⁶

Conclusiones

Motivar es predisponer al alumno hacia lo que se quiere enseñar, es decir, llevarlo a participar activamente en los trabajos escolares, así como proporcionarles una situación que los induzca a un esfuerzo intencional, que les proporcione determinados resultados queridos y comprendidos.

La motivación implica una condición interna, mezcla de impulsos, propósitos, necesidades e intereses que mueven a las personas para actuar. También

responde a condicionamientos externos, algunos de ellos fuera de nuestro alcance, lo que debe quedarnos claro para no frustrarnos.

¿Cómo motivar a los estudiantes en el aprendizaje de la historia?

La historia debe de ser interesante, atractiva, vinculada a sus vidas. El profesor debe utilizar diversas estrategias y dinámicas. Debe atreverse a salir del aula, a romper paradigmas. La historia como materia debe transformarse en historia-conocimiento. Debemos desmitificarla para acercarla a las personas. Puesto que la historia fue pensada como un “arte”, como un conocimiento “libre”, que con al paso del tiempo se ha aprisionado, primero, como justificación de las creaciones de los Estados-nacionales y, luego, se le restringió a las aulas, convirtiéndola en “materia muerta”.

Finalmente, lo que nos debe interesar es que el alumno aprenda, comprenda, construya y aplique el conocimiento de la historia en su realidad.

Notas

¹ Pierre Villar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica, 1980, p. 21.

² Jean Chesneaux, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, Madrid, Siglo XXI, 1998, p. 29.

³ Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado Freud y Lacan*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1988, p. 18.

⁴ Julio Barreiro, *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI, México, 1980, p. 21.

⁵ Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, McGraw Hill, México, 2002 p. 67.

⁶ Díaz-Barriga, *op cit*, p. 66.

RESEÑAS

La función social de la historia

Reformismo borbónico y educación.

El Colegio de San Ildefonso y sus colegiales (1768-1816)



LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA HISTORIA

A. Rafael Flores Hernández

Historia. En su diccionario la Real Academia Española de la Lengua muestra la polisemia de este sustantivo, es decir, la pluralidad de significados que puede tener dicha palabra en nuestro idioma. Estos significados se ocupan de designar acontecimientos del pasado, una materia que forma parte del currículo escolar o, bien, un relato. Pero más allá de definiciones institucionalizadas o conceptos ampliamente trabajados por diversos pensadores, una parte importante de la sociedad mexicana conoce la palabra y la emplea de manera cotidiana, además de que tiene una idea de su significado en distintos grados de precisión o vaguedad.

En la vida cotidiana la historia se encuentra presente en los discursos de los medios de comunicación hegemónicos o se conoce porque forma parte de la educación en las aulas por las que han pasado parte de su infancia y juventud los mexicanos. Sin embargo, pocas veces la *vox pópuli* puede precisar la relación entre ese mar de hechos del pasado y ella misma, o la utilidad de su estudio durante varios años. Este fenómeno es de llamar la atención para los especialistas de la disciplina, pues si la suya es una materia ampliamente conocida, valdría la pena reflexionar por qué la sociedad no reconoce su función y trascendencia.

Sumergirse en el libro *La función social de la historia* de Enrique Florescano permite al historiador realizar un ejercicio de reflexión sobre su disciplina en términos de los problemas epistemológicos o metodológicos a los que se enfrenta pero, ante todo, a una revaloración sobre lo que su trabajo puede ofrecer a la sociedad de la cual forma parte. A lo largo de su vida profesional,

Diacronías

115

Florescano se ha caracterizado por ocuparse de temáticas variadas del campo de la historia, entre los que destacan trabajos acerca de la economía, la memoria social, la identidad, los mitos y la historiografía, todos ellos estudiados en tiempos largos; esto nos indica la adscripción de su producción historiográfica en la llamada “escuela de los Annales”. El libro aquí reseñado no queda fuera de esa corriente de pensamiento, como se refleja a lo largo del texto.

La función social de la historia es un trabajo que se divide en dos partes. La primera de ellas se enfoca propiamente en señalar la función que a lo largo de la historia de la humanidad se le ha dado al arte de Clío; la segunda sección se dedica a una reflexión sobre las bases que sentaron las características de la disciplina histórica y contribuyeron a darle su rostro actual, además de estudiar el papel del historiador en este proceso. Ambos segmentos se constituyen de ensayos de diferente extensión, en los que Florescano plantea temáticas específicas, aunque haya temas transversales que se presentan a lo largo de toda la obra.

Al adentrarse en el libro, se percibe la importante carga de erudición de Enrique Florescano, quien hace gala de ella en cada una de sus afirmaciones. Apuntala su estudio con una cantidad copiosa de citas, las cuales en ocasiones pueden resultar excesivas, al igual de las notas de pie de página que las acompañan: es ésta una obra escrita básicamente para historiadores o lectores con un interés profundo en temas de historia. Ello resulta incluso contradictorio si consideramos la crítica del propio autor a la manera como los historiadores academicistas redactan sus trabajos.

Al revisar el aparato crítico del libro nos percatamos de que hay algunos pensadores cuyas ideas están presentes de manera recurrente en el análisis de Florescano, entre los cuales podemos mencionar a Arnaldo Momigliano, Agnes Heller, Reinhart Koselleck, Paul Ricœur, Marc Bloch, David Brading, Mircea Eliade, Carlo Ginzburg, Eric Hobsbawm y Walter Ong, por señalar a los más importantes. De esto se desprende que este texto no se pueda leer a la ligera, puesto que se trata de una lectura que por la complejidad de las reflexiones contenidas debe degustarse con calma y atención. Una redacción clara, fluida, e incluso en ciertos pasajes brillante, facilitan la revisión de los conceptos o ideas desarrolladas por Florescano.

De las dos secciones que componen el libro, el autor trata con mayor extensión la segunda parte, dedicada a los “pilares de la construcción historiográfica”. Esta sección funciona como una *historia de la historia*, pues Florescano expone distintos momentos de los principales paradigmas de la historiografía y cómo éstos han cambiado en el tiempo; concluye con un análisis del estado

de la disciplina histórica en la actualidad. De esta manera, podemos advertir la forma como la historia dejó de ser el sustento de los regímenes políticos, para convertirse en un análisis de los procesos humanos. Este cambio implicó —dice el autor— para la propia disciplina una ampliación de sus fronteras de conocimiento, pues los sucesos políticos ya no eran suficientes para explicar los procesos de las sociedades, así que se volvió la mirada a los estudios de economía, las mentalidades, la ciencia, la familia, la sexualidad, la cultura de los más pobres. En otros términos, implicó una democratización de la historia.

Al tiempo que la ciencia histórica expandió sus fronteras temáticas también lo hizo con el diálogo interdisciplinario. La sociología, etnografía, antropología, filosofía, economía, filología, entre otras, contribuyeron con la nueva historiografía no sólo con datos, sino sobre todo con metodología, perspectivas y paradigmas. De esta manera, la historia dejó de limitarse a la información proporcionada por las fuentes escritas, revalorando la oralidad de las culturas del mundo. En este proceso reconoció a su vez la importancia del estudio sistemático de los mitos y la ritualidad para comprender a los grupos que los producen.

La crisis epistemológica afrontada por la historia en las últimas décadas, en torno a los caminos cruzados entre la historiografía y otros géneros literarios, encuentra espacio en el estudio de Florescano, quien le dedica un capítulo denominado “Historia y ficción”.

La función social de la historia es un libro que permite reflexionar a los historiadores sobre los grandes problemas de su disciplina; sin embargo, no desarrolla de manera extensa la temática anunciada en su título: cuantitativamente ocupa un espacio menor en la obra. Al revisar el libro uno podría tener la perspectiva de que el tema debió ser desarrollado con mayor amplitud por Florescano, si bien cada lector tendrá la mejor opinión al respecto. A pesar de lo anterior, el texto logra hacer una revisión bastante interesante sobre el papel que han desempeñado la historia y el historiador en diversas sociedades y épocas. A ello se une un análisis del estado actual de la disciplina y la postura propia de Enrique Florescano al respecto.

Resulta interesante percatarse que, al paso de los siglos, en todo el mundo la historia ha desempeñado diversas funciones para la sociedad. Florescano señala que una de ellas ha sido “dotar de identidad a la diversidad de seres humanos que formaban la tribu, el pueblo, la patria o la nación”.¹ Entonces la historia sirvió como un puente entre el pasado y el presente de una comunidad, forjando así una idea de continuidad y proximidad entre los antepasados y el presente. Mas la función de la historia no se limitó a permitir las relaciones al interior de un grupo social, sino también al exterior, pues a través de los

relatos que produjeron los historiadores se logró una “inmersión en el pasado [la cual] es un encuentro con formas de vida distintas, marcadas por la presencia de diversos medios naturales y culturales”.² Gracias a ello, una comunidad puede identificar lo remoto, permitiéndole un reconocimiento de lo extraño, aquello que la antropología denomina la *otredad*. Así, podemos entender la historia como forjadora de identidad, la cual por medio de una mirada interna nos revela quiénes somos y que a través de proporcionarnos una imagen del *otro*, nos permite reconocer aquello que no somos o lo que compartimos con él.

Como memoria, la historia hace sentir la fuerza de su importancia, al mostrarnos sus virtudes de conservar —por lo menos a manera de relato— lo irrepentible, y clarificar “el carácter mutable de las construcciones humanas”.³

Aunque Florescano cuestiona la idea de considerar a la historia como *magistra vitae*, el autor muestra cómo en diferentes momentos la historia fue utilizada no sólo para aprender de la vida social, sino igualmente para justificar y legitimar regímenes políticos, proyectos sociales o juicios contra personas, instituciones o etapas de la humanidad.

Tal vez lo más relevante de este trabajo, dentro de las expectativas que sugiere el título de la obra, reside en la crítica de Florescano a la institucionalización académica de la historia y la falta de compromiso de los especialistas con los problemas que enfrenta su sociedad en la actualidad. En el capítulo “Ataduras de la institución académica”, el autor muestra el surgimiento del proceso de profesionalización de los historiadores en las universidades, y la manera como estas instituciones se convirtieron en el nuevo claustro de los mismos. Ello certificó y diferenció a los nuevos historiadores de los autodidactas. Si bien estos últimos quedaron relegados de la autoridad y prestigio que conlleva el ser un profesional, por otra parte, los historiadores quedaron confinados a los límites y exigencias de la burocracia administrativa de los centros universitarios.

En este confinamiento, el historiador se sintió libre de todo aquello que consideraba que comprometía su objetividad para escribir sobre el pasado, y creyó que el único adeudo que tenía su trabajo era para con el propio avance de la ciencia histórica y a ello se entregó con devoción. El resultado fue que la producción de los académicos estaba desligada de la sociedad que la sostenía, pues los historiadores consideraron que su trabajo era un producto individual y no social: ya no tenían ningún compromiso con el mundo de fuera.

Así, el producto historiográfico dejó de aspirar a convertirse en la gran obra que conmoviera a los lectores y transformara los cimientos de la sociedad. Se

convirtió en una producción mecánica cuantificable en términos de volumen y no de calidad. En los nuevos tiempos —señala Florescano— la obra historiográfica dejó de dedicarse a los grandes públicos como antaño, y éstas se volvieron piezas pensadas y redactadas para especialistas cada vez más reducidos en número. Dicho de otra manera, se volvió un trabajo del gremio y para el gremio, una industria de autoconsumo. Bien señala Florescano que, como consecuencia de esta situación, se generó una producción historiográfica en la últimas décadas que probablemente supere en número todos los trabajos de historia redactados desde los comienzos de la escritura hasta el siglo XX, pero cuyo destino fueron las estanterías de bodegas, sin lectores interesados en ella y sin ningún impacto para la sociedad.

El último gran reto de la historia es la desacreditación que comparte con el resto de las humanidades y las artes para los gobiernos tecnócratas. Ya que los historiadores se cerraron las oportunidades a los ámbitos académicos, y estos espacios cada vez tienen menos apoyo, la historia enfrenta una nueva crisis.

Florescano concluye que si bien en nuestros días la historia no es utilitaria en términos económicos, su función social rebasa esas expectativas mercantilistas. Pero para recobrar su sentido primordial, es necesario que los historiadores se comprometan de nuevo con su sociedad y cambien sus relatos y el modo de transmitir la historia; que retomen el papel preponderante que alguna vez tuvieron. Los nuevos tiempos demandan de la historia “un conocimiento que nos haga más y más conscientes de los procesos esenciales que nos han hecho los seres humanos que hoy somos y del medio cada vez más inhóspito, cambiante y ajeno que nos rodea. En esta crisis profunda y peligrosa que vivimos quizá la tarea más exigente del historiador sea recordar a nuestros conciudadanos cómo llegamos a este punto de nuestra historia y cuáles fueron las vías democráticas que en el pasado nos permitieron enfrentarlas y cuáles pueden ser ahora, apoyados en esa experiencia, las que mejor nos pueden servir para salir adelante”.⁴

Sea como fuere, esta reseña es una invitación para revisar la obra de Florescano, y sobre todo, para realizar una reflexión sobre la función social de la historia en nuestros días y a que los historiadores asumamos nuestro papel histórico. En este contexto vale la pena recordar la sentencia que plasmó Friedrich Nietzsche en la segunda de sus *Consideraciones intempestivas*:

Tenemos necesidad de la historia para vivir y obrar, y no para desviarnos cómodamente de la acción, o acaso para adornar una vida egoísta y una conducta cobarde y perversa. Queremos servir a la historia solamente en cuanto ella sirve a la vida.

Bibliografía

Enrique Florescano, *La función social de la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 2012.

Notas

¹ Florescano, 2012: 21.

² *Ibid.*: 28.

³ *Ibid.*: 38.

⁴ *Ibid.*: 362.

REFORMISMO BORBÓNICO Y EDUCACIÓN. EL COLEGIO DE SAN ILDEFONSO Y SUS COLEGIALES (1768-1816)

Viridiana Olmos

La obra que se reseña es, sin lugar a dudas, un libro importante y singular del Colegio de San Ildefonso. En dicho trabajo no vamos encontrar fotografías o refritos de las historias que giran en torno a San Ildefonso y mucho menos el tono apologético de la institución al que ya algunos escritores nos han acostumbrados. En esta investigación de Mónica Hidalgo* podremos darnos cuenta que no siempre se cumplen los estatutos establecidos en la institución; además, de enterarnos de que en el período al que se hace referencia, ¿quién(es) gobiernan y administran la institución?, y si cambia el modelos y ¿qué y de qué modo se financiaba?, ¿cómo son las finanzas?, ¿a quiénes estaban destinados los colegios?, ¿se imparten saberes y qué saberes se imparten? El colegio es, pues, el lugar donde residían los colegiales. Se abordan aspectos fundamentales y se apoya en otros trabajos que permite cierta comparación.

Así, al hacer una lectura analítica de la obra nos encontramos que está dividida en tres partes, formada por diez capítulos y que se complementa con un exquisito anexo. La primera de ella se refiere al gobierno, legislación y financiamiento en San Ildefonso. La segunda muestra a los colegiales con todo y sus categorías, características, orígenes geográficos y calidad social deseada. La tercera parte presenta su formación en virtudes y letras, tomando en cuenta: el régimen colegial (disciplina, hábitos y transgresión), apertura de las aulas para el estudio (cátedras, autores y textos), estudiantes y su proceso para convertirse en graduados, así como una comparación con sus catedráticos. Finalmente, el anexo proporciona datos únicos y exhaustivos que nunca antes

Diacronías

121

habían salido a la luz y que a lo largo de las páginas que se presenta podremos corroborar y empaparnos de singularidad.

En pocas palabras, esta obra es el fruto de un exhaustivo trabajo. La doctora Hidalgo pone en nuestras manos una investigación única en torno al Colegio de San Ildefonso, apoyada en el método prosopográfico y en las fuentes que le proporcionó el Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Archivo General de la Nación.

Notas

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; profesora de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL); miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1998; Licenciada, Maestra y Doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Su línea de investigación se centra en los colegios en la sociedad novohispana del siglo XVIII. Cuenta con numerosas publicaciones sobre el tema; destacan: “Cargos y oficios”, en Clara Ramírez, Armando Pavón y Mónica Hidalgo, *Tan lejos, tan cerca: a 450 años de la Real Universidad de México*, México, CESU-UNAM, 2001, pp. 105-116. “Los catedráticos del colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso (1722-1815)”, en Margarita Menegus (coord.), *Universidad y sociedad Hispanoamericana. Grupos de Poder. Siglos XVIII y XIX*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés (Historia de la Educación), 2001, pp. 163-168. “Las carreras de los colegiales reales de San Ildefonso de México, 1768-1816”, en Enrique González González (coord.), *Colegios y universidades II. Del antiguo régimen al liberalismo*, México, CESU-UNAM (La Real Universidad de México. Estudios y textos, XV), 2003, pp. 223-234. “Los colegiales de San Ildefonso de México, 1768-1821”, en *Derecho, historia y universidades. Estudios dedicados a Mariano Peset Reig*, 2 vol., Valencia, Universidad de Valencia, 2007, pp. 805-811. “Los colegiales en las cátedras: entre los colegios y la universidad”, en María de Lourdes Alvarado y Leticia Pérez (coord.), “Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior” en *México II. De la ilustración al liberalismo*, México, IISUE-UNAM, 2008 (disco compacto). “Los colegiales alonsiacos y el mundo de la política, 1810-1853”, en *Ciencia y academia. IX Congreso internacional de historia de las universidades hispanoamericanas (Valencia, septiembre 2005)*, vol. I, Valencia, Universidad de Valencia, 2008, pp. 493-507. “La renovación filosófica en las instituciones educativas novohispanas: aspiraciones y realidades, 1768-1821”, en Enrique González González (coord.), *Estudios y estudiantes de filosofía. De la facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*, México, IISUE-UNAM/FFYL-UNAM/El Colegio de Michoacán (la Real Universidad de México. Estudios y textos, XXII), 2008, pp. 287-306. “En busca de la identidad propia. Los retratos de los colegiales del General Mayor del Colegio de San Ildefonso”, en Enrique González González, Mónica Hidalgo Pego y Adriana Álvarez (coords.), *Del aula*

a la ciudad. Estudios sobre la universidad y la sociedad en el México virreinal, México, IISUE-UNAM (La Real Universidad de México. Estudios y Textos, XXIV), 2009, pp. 293-316.

Bibliografía

Mónica Hidalgo Pego, *Reformismo borbónico y educación. El Colegio de San Ildefonso y sus colegiales (1768-1816)*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2010.



Revista *Diacronías*,
se terminó de imprimir en el mes de febrero de 2014
en Impresora litográfica Heva, S.A.
Se tiraron 1000 ejemplares.
Tipografía y formación de Patricia Pérez;
Palabra de Clio, A.C.
Asociación de historiadores mexicanos

