



Modernizar y reinventarse

Escenarios en la formación artística, *ca.* 1920-1970

María Esther Aguirre Lora, coordinadora

historia
de la educación

iiSUE

El presente texto busca contribuir a una historia social y cultural de la formación artística en la modernidad mexicana del siglo xx, sin perder de vista las asimetrías, fragmentaciones y olvidos que han caracterizado los abordajes del pasado. Es el resultado de un seminario de investigación interdisciplinario en el que se desarrollan metodologías diversas con el fin de indagar en el papel formativo que tienen las artes en la sociedad, y en la dificultad que ha revestido la configuración de sus respectivos saberes, prácticas y ámbitos educativos. Así, se analizan transformaciones en los distintos proyectos del Estado revolucionario hasta el ascenso de la clase media mexicana, que pasa de ser mera depositaria de inculturaciones oficiales a demandar formación y prácticas artísticas más amplias. Esta revisión múltiple busca aportar al estudio de la conformación nacional en sus aspectos simbólico-culturales.

Modernizar y reinventarse

Escenarios en la formación artística, *ca.* 1920-1970

historia
de la educación

iiSUE

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México.



Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

Modernizar y reinventarse

Escenarios en la formación artística, *ca.* 1920-1970

María Esther Aguirre Lora, coordinadora



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2017

Modernizar y reinventarse : escenarios en la formación artística, ca. 1920-1970 / María Esther Aguirre Lora, coordinadora. -- Primera edición.
páginas. -- (IISUE historia de la educación).
ISBN 978-607-02-9607-9
1. Arte -- Estudio y enseñanza -- México -- Historia. 2. Educación -- México -- Historia.
I. Aguirre Lora, María Esther, editor. II. Serie.
N131.M63 2017
LIBRUNAM 1944041

Este obra colectiva forma parte de los productos derivados del proyecto de investigación PAPIIT IN 402309 “Historia social y cultural de la educación artística en México (ca. 1920-1970), financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM. Responsable: Dra. María Esther Aguirre Lora, IISUE, UNAM; Corresponsable: Dr. Alberto Rodríguez, FES-Aragón.

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externo conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Coordinadora Editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición
Edwin Rojas Gamboa

Diseño de cubierta
Diana López Font

Traducción a PDF
Karla Guadalupe González Niño

Primera edición: 2017

DR© Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx
Tel.: 56 22 69 86

ISBN (PDF): 978-607-30-0180-9



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México.

ÍNDICE

CONTENIDO DEL LIBRO

- 9 Prólogo
Antonio Viñao
- 17 Introducción. Umbrales
María Esther Aguirre Lora
- 39 PRIMERA PARTE. VIENTOS DE CAMBIO
- 41 ¿“Ingenuidad encantadora” o utilitarismo? Albores del dibujo escolar en el Congreso Pedagógico Nacional de Colombia, 1917
Silvana Andrea Mejía Echeverri
- 67 Artistizar al ciudadano, despliegue de un territorio en la modernidad, *ca.* 1920-1940
María Esther Aguirre Lora
- 107 Niños limpios y trabajadores. El teatro guiñol posrevolucionario en la construcción de la infancia mexicana
Susana Sosenski Correa
- 139 Los filones de la nación. Vicente T. Mendoza y la investigación folclórica en México, 1926-1964
Jesús Márquez Carrillo

- 161 Un breviario cultural para el pueblo. La campaña de difusión ideológica del socialismo en Chihuahua, *ca.* 1934-1936
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
- 187 El Taller-Escuela de Artes Plásticas de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios: una producción comprometida, 1934-1938
Elizabeth Fuentes Rojas
- 235 SEGUNDA PARTE. POLIFONÍAS
- 237 El Ateneo de Chiapas, 1940-1964. Aperturas en el camino hacia el despliegue de la cultura tuxtleca
Julia Clemente Corzo
- 271 Danzar para la Salud. Surgimiento de las Casas de la Asegurada del Instituto Mexicano del Seguro Social, *ca.* 1943-1960
Roxana Guadalupe Ramos Villalobos
- 309 De lo representativo a lo indicativo. Los trabajos escolares en la Escuela Nacional de Música de la UNAM, *ca.* 1950-1960
Alberto Rodríguez
- 341 Escenarios educativos en el México moderno. Tres canciones de Chava Flores, 1950-1960
Miguel Ángel Patiño Rivera
- 363 Cantar para todos. La Sociedad Coral Universitaria, *ca.* 1952-1970
María Esther Aguirre Lora y Ramón Mier García
- 391 Sobre los autores

PRÓLOGO

Hace poco tiempo recibí un correo electrónico de María Esther Aguirre Lora en el que me invitaba a prologar un libro, coordinado por ella, que versa sobre la historia de la formación artística en México en los años centrales del siglo xx, en sus diversas modalidades formales e informales, regladas o flexiblemente organizadas en función de sus contextos y destinatarios.

Mis dos primeras reacciones cuando leí su contenido fueron de sorpresa y agrado. Lo primero porque —ignoro cuál es la situación en México— en mi país, España, acaba de aprobarse una muy desafortunada ley de educación que reduce sensiblemente el tiempo dedicado a dicha formación, ya se trate de la música, de las artes plásticas o simplemente de cualquier actividad o materia que desarrolle la sensibilidad artística o humanística, sin que ello haya originado un fuerte rechazo social. Sorpresa, porque no son habituales en el campo histórico-educativo los trabajos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la formación artísticas. Incluso, hay quien, en dicho campo, los considera trabajos “menores” en relación con otros temas o cuestiones a las que se atribuye mayor relevancia.

Y agrado, porque el libro nada a contracorriente. Y aunque ésta sea muy poderosa, una obra de este tipo contribuye a revalorar lo que en el ambiente escolar y educativo tiende a ser menospreciado. Y ello ocurre incluso en el ámbito mundial. Cuando los promotores de los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) establecen una clasificación —pues de ello se trata— de los sistemas educativos de los diferentes países en función de

unas pruebas determinadas, elaboradas por ellos mismos, se limitan a tres ámbitos: lectoescritura, matemáticas y ciencias naturales. La consecuencia de esta carrera internacional por estar en los primeros lugares de la clasificación es obvia: los diferentes sistemas educativos acaban dando prioridad en sus currículos a aquellas materias y modos o criterios de evaluación por los que van a ser “medidos” y clasificados, con lo que relegan o consideran de menor importancia aquellas que no son evaluadas.

No hay nada que objetar, como es lógico, a la importancia de los tres campos elegidos —faltaría más—, pero sí a la concepción no integral de la educación, a la unidimensionalidad de las cuestiones o preguntas, al modo de evaluar, y a la situación de poder mundial que dicho sistema otorga a las agencias públicas o privadas de evaluación internacional. Dichos campos podrían ser otros; como también podrían ser distintos los objetivos de este tipo de evaluaciones, sus criterios de medición y de presentación y el uso de los resultados. En el fondo, la elección efectuada es consecuencia de otro error cada vez más comúnmente aceptado en nuestros días: que sólo es educativamente relevante lo que puede ser medido, lo cuantificable. Como lo no mensurable no puede ser objeto de evaluación cuantitativa —supuestamente objetiva—, y ello no concede poder a los evaluadores, estamos ante enseñanzas o aprendizajes “menores”, de escaso valor y no útiles desde el punto de vista de la eficacia, eficiencia, rentabilidad o rendición de cuentas del sistema, de los establecimientos docentes, del profesorado y del alumnado. Como suele decirse, “a quien tiene un martillo todo le parece un clavo”. Si una cuestión, algo, lo que sea, se mira desde un solo punto, “se acaba por hacerse solo determinadas preguntas y por responderlas de una manera determinada”.¹

Y aquí entra otro concepto: el de utilidad. Según cómo y para qué, las enseñanzas y la formación artística pueden ser, o no, consideradas útiles. Si el objetivo es puramente economicista y el siste-

1 Ha-Joon Chang, “Cómo ‘usar’ la economía”, 2004, p. 3. El autor se refiere al mundo económico y a los enfoques con punto de vista único que pasan por “científicos”, pero lo dicho es aplicable a cualquier otra cuestión o campo tan complejo como la economía, entre ellos la educación.

ma formativo ha de estar al servicio del mismo, benditas sean las enseñanzas “inútiles”. Sin embargo, hay argumentos para defender su utilidad, incluso desde una perspectiva utilitaria, si es que de eso se trata. Como es sabido, existe una estrecha relación entre música y matemáticas, así como entre música, habla y lenguaje. La música, además de “una forma de inteligencia”, es “matemática”, como nos dice Doug Goodkin en una entrevista.² Y en cuanto al lenguaje, ya Platón resaltaba cómo al ser mejores los niños “en el ritmo y la armonía” resultarán “competentes en el hablar y en el actuar, pues toda la vida del hombre tiene necesidad de ritmo y armonía”.³ Lo mismo puede decirse en relación con otras materias o actividades artísticas y disciplinas —por ejemplo, del cultivo de la poesía como lenguaje más puro, o de la labor artesanal y tareas artístico-manuales en la conformación de la mente—,⁴ o sobre el papel de la imaginación y de los símiles y metáforas en el ámbito de las ciencias naturales y experimentales, o en el de la investigación científica en todas sus modalidades y campos.⁵

Las enseñanzas y la formación artísticas son, pues, útiles para el mejor aprendizaje de la lectura, las matemáticas o las ciencias naturales, por mencionar los tres campos privilegiados hasta ahora en las evaluaciones internacionales. Pero su defensa y elogio no deben proceder de dicho carácter, al fin y al cabo instrumental o al servicio de otras materias. Se justifican por sí mismas, incluso como actividades y aprendizajes considerados “inútiles” desde una perspectiva utilitaria, en su sentido más prosaico y material. Su justificación procedería, en este caso, de esa misma “inutilidad”. No son formaciones o aprendizajes “productivos”, como dirían quienes juzgan lo artístico

2 Luis Gago, “Doug Goodkin. Pedagogo musical”, 1999, p. 38.

3 Platón, *Protágoras*, 1980, p. 135, versículo 326-b.

4 Sobre la relación mano-cerebro, véase Antonio Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, 1995.

5 Antonio Viñao, “Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo”, 1996, pp. 157-214 (referencias en pp. 207-211). Sobre esta cuestión, véanse los trabajos de Roger Shepard, “The imagination of the scientist”, 1988, pp. 153-185; Lorena Preta (comp.), *Imágenes y metáforas de la ciencia*, 1993. Eso por no recurrir a un texto algo anterior como el de Conde de Gimeno, *La metáfora y el símil en la literatura científica*, 1927.

por su valor financiero en el mercado, y confunden belleza o goce estético con precio y dinero. Ahí radica justamente el valor formativo de las enseñanzas artísticas: en que desde dicho punto de vista son “inútiles”, a diferencia, por ejemplo, de algunas de las nuevas materias introducidas por esa desafortunada ley de educación antes mencionada. Aunque hay algunas materias dirigidas a la formación del espíritu... empresarial. Éstas sí son materias “útiles” para el *necotium* —o sea, el negocio—, pero no para el *otium*, para el ocio.

En efecto, algo de lo que se dice en el poema *Confianzas* de Juan Gelman sobre los versos, puede ser en general aplicado a las enseñanzas y aprendizajes artísticos: “no ha de servirle para que peones maestros hacheros vivan mejor / coman mejor o él mismo [el poeta] coma y viva mejor”; tampoco “ganará plata con ellos / no entrará al cine gratis con ellos / no le darán ropa por ellos / no conseguirá tabaco o vino por ellos / ni papagayos ni bufandas ni barcos / ni toros ni paraguas conseguirá por ellos”. Pero crearán belleza y producirán emociones y sentimientos, estados de ánimo, que sólo el arte, en sus diversas manifestaciones, puede generar. Y aquí es donde radica la relevancia de la formación artística: en su poder creativo y emocional.

Por supuesto, el sentido último del poema de Juan Gelman va más allá de lo que aquí se mantiene. Pretende poner de manifiesto la utilidad de la belleza y del placer estético-artístico por sí mismo, con independencia de toda finalidad instrumental. Con estos versos “no tomarás el poder”, tampoco “harás la Revolución”, “ni para enamorar a una le servirán”, nos dice. Gelman sabe sobradamente que los versos pueden servir, entre otras muchas cosas, para enamorar, como le sucedía a Cyrano de Bergerac, y todo poeta o poetisa conoce, o para hacer —o, al menos, para intentar hacer— la revolución o para tomar el poder. Y ocurre con todas las formas y manifestaciones artísticas desde la música al teatro, el mural, o la pintura. Y ello tanto si el artista lo ha pretendido, como si quienes se apropian y reinterpretan su obra la convierten en icono o mito. El *Guernica* ya no es el *Guernica* como producto artístico; ni el coro del tercer acto, el “Va, pensiero”, de *Nabucco* fue, para los italianos de su tiempo, sólo un bello fragmento de una ópera determinada; ni la fotografía de la muerte del miliciano en la guerra civil española de Robert Capa,

o la de la bandera estadounidense hincándose en el monte Suribachi de Iwo Jima, tomada por Joe Rosenthal —con todos los debates suscitados sobre ambas, y el uso que se ha hecho de ellas—, son simples fotografías, sin más.

Y de ello, de esa capacidad del arte para conmover, emocionar, hacer sentir y, en consecuencia, para construir identidades nacionales o de grupo, formar ciudadanos, transmitir conocimientos y hábitos, reforzar otras enseñanzas y, en definitiva, como medio de ideologización, es de lo que tratan, entre otras cosas, los trabajos reunidos en este volumen, así como de los lugares e instituciones —academias, museos, salones, ateneos, talleres culturales, artísticos y recreativos, misiones pedagógicas, formaciones corales, centros de enseñanza, etc.— donde dicha formación se llevó a cabo. Estos trabajos son, en buena parte, resultado de la labor del Seminario Permanente de Historia Social y Cultural de la Formación Artística, creado en 2003 y coordinado por María Esther Aguirre Lora.

Vuelvo a la cuestión planteada al comienzo del prólogo. Bajo el dominio ideológico neoconservador se ha impuesto y aceptado como algo obvio y natural la índole utilitaria del sistema escolar, de un sistema y de una enseñanza orientados a preparar a la infancia, la adolescencia y la juventud para las demandas del actual mercado laboral. Hay quien, frente a ello, recuerda lo dicho por Gramsci en sus *Escritos desde la cárcel* al propugnar un programa educativo radical basado en “una educación común básica, que impartiera una cultura general, humanística y formativa” tras la cual, y sólo tras ella, los estudiantes entrarían en una fase educativa utilitaria.⁶

Hay poco nuevo bajo el sol. La distinción entre una formación general, común, sin vocación profesionalizadora, e integral —es decir, intelectual/científica, artístico/estética, moral/afectiva y físico/corporal—, en la que las enseñanzas artísticas tuvieron una especial relevancia, y una posterior educación profesional, de índole utilitaria, fue uno de los principios pedagógicos básicos de la Institución

6 Josh Cole y Ian McKay, “Commanding heights, levers of power: A reconnaissance of post-war education reform”, 2014, pp. 23-41.

Libre de Enseñanza creada en la España de 1876. En palabras de su más destacado fundador, Francisco Giner de los Ríos, escritas en 1892:

Parece que cada día va reconociéndose más y más que en la educación humana no hay sino dos esferas: a) la educación general, para formar al hombre como tal hombre, en la unidad y armonía de todas sus fuerzas; b) la educación especial o profesional, que lo prepara para el desempeño de una función social determinada, según su vocación, aptitud y demás condiciones naturales y sociales de su vida individual.

Aquel primer grado abraza íntegramente el desenvolvimiento de todas nuestras energías psico-físicas, sin excepción: actividades corporales, intelectuales, afectivas, morales, así íntimas como de relación y vida social en el mundo.⁷

En esta formación general, en la que Giner incluía la enseñanza primaria y la entonces llamada segunda enseñanza, formando un solo nivel educativo con entidad propia, la educación artística o estética debía desarrollarse merced a disciplinas como la historia del arte, la música y el dibujo o, de modo ambiental, mediante el cuidado puesto, como explicaría Cossío en 1887, en la decoración de las clases o del centro docente.⁸ En último término, su objetivo era el desarrollo del sentimiento estético tanto en sentido estricto —el sentimiento de lo bello, de la belleza— como amplio: “la facultad de sentir, [...] la sensibilidad en general”.⁹ Algo escasamente reclamado, incluso despreciado por ese mercado al que las reformas educativas neoconservadoras pretenden ajustar la enseñanza y todo tipo de procesos formativos en las sociedades contemporáneas.

7 Francisco Giner de los Ríos, “Nota sobre la segunda enseñanza”, 1927, p. 161. Texto presentado en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892.

8 Manuel B. Cossío, “Sobre la educación estética”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1887, pp. 321-322.

9 Pedro de Alcántara García, *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas*, 1888, pp. 7-8.

De esa formación artística aquí se trata, y contra su consideración como “menor”, de baja relevancia, y las actitudes e ideas que la infravaloran es contra lo que este libro se levanta. Bienvenido sea.

Antonio Viñao
Universidad de Murcia, España

FUENTES Y REFERENCIAS

- Alcántara García, Pedro de, *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas*, Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos, 1888.
- Chang, Ha-Joon, “Cómo ‘usar’ la economía”, *El País-Negocios*, 6 de julio de 2004.
- Cole, Josh y Ian McKay, “Commanding heights, levers of power: A reconnaissance of post-war education reform”, *Encounters on Education*, vol. 15, 2014.
- Cossío, Manuel B., “Sobre la educación estética”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 258, 1887.
- Gago, Luis, “Doug Goodkin. Pedagogo musical”, *El País*, 22 de febrero de 1999.
- Gimeno, Conde de, *La metáfora y el símil en la literatura científica*, Madrid, Establecimiento Tipográfico Huelves y Compañía, 1927.
- Giner de los Ríos, Francisco, “Nota sobre la segunda enseñanza”, en *Obras completas*, t. XVII, Madrid, Espasa-Calpe, 1927.
- Platón, *Protágoras*, Oviedo, Pentalfa, 1980.
- Preta, Lorena (comp.), *Imágenes y metáforas de la ciencia*, Madrid, Alianza, 1993.
- Shepard, Roger, “The imagination of the scientist”, en Kieran Egan y Dan Nadaner (eds.), *Imagination & Education*, Milton Keynes, Open University Press, 1988, pp. 153-185.
- Santoni Rugiu, Antonio, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, Scandicci, Florencia, La Nuova Italia Editrice, 1995.
- Viñao, Antonio, “Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo”, *Anales de Pedagogía*, vol. 14, 1996.

UMBRALES*

No siempre se encuentra lo que se busca, pero muy difícilmente se encuentra lo que no se quiere hallar.

Carlo Ginzburg

LA CUESTIÓN

Mucho es lo que se ha dicho sobre la lógica y las prioridades de la modernidad que han habitado los imaginarios en relación con las artes superponiendo, a la dimensión de la sensibilidad, la racionalidad cartesiana. De igual manera hoy se explica, a partir de las políticas neoliberales que invaden todas las esferas de la vida humana con su lógica utilitarista y de consumo fugaz, el *sin lugar* y el *sin sentido* que las artes experimentan en la vida social.¹ Pero, paradójicamente, también se intuye que ellas devienen una posición de avanzada, alternativa, frente a esas dinámicas que cercenan el sentido de la vida humana, de lo cual cada vez se gana mayor conciencia.

En este contexto no es difícil entender el frágil papel formativo que las artes tienen en la sociedad y la dificultad que han enfrentado para ocupar un lugar de igualdad disciplinar en las instituciones académicas y en las políticas educativas y culturales más amplias. Al respecto se han dirigido iniciativas procedentes de muy distintos sectores, promovidas por el sector público y por el sector privado en las que, necesariamente, ha intervenido nuestra universidad.

En el caso de la UNAM —sólo por referirnos a ella en su historia más reciente—, podemos aludir a la preocupación persistente, en el

* Agradecemos las generosas observaciones de los dictaminadores que contribuyeron a mejorar el presente libro.

1 Véase María Esther Aguirre Lora (coord.), *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*, 2011.

intersticio de la lucha por su autonomía universitaria (1929), por formar pintores, escultores y grabadores en la Escuela Nacional de Artes Plásticas, de antigua tradición; por abrir un espacio para la formación de los músicos dentro de su propio proyecto universitario, con antecedentes ya consolidados en el Conservatorio de Música; por incidir en la formación de dramaturgos, directores y actores en la Facultad de Filosofía y Letras (1934), primero, y después en el Centro Universitario de Teatro (1963); por formar bailarines creando su propia Escuela Universitaria de Danza (1952); por integrar la formación de cineastas mediante el Centro de Estudios Cinematográficos (1963), todo lo cual en años recientes ha tenido logros considerables.² Asimismo, ha habido una constante preocupación por la formación artística más amplia al impulsar otros espacios educativos, de difusión e investigación, tales como cursos, talleres, encuentros, eventos culturales, teatros, producciones editoriales, radiofónicas y televisivas, así como otras modalidades, constantemente recreadas, donde las artes se dejan ver como parte de la construcción de la cultura universitaria, abierta a quienes se interesen por participar en ella.³

Podríamos decir que al respecto se perciben dos momentos claramente definidos y complementarios entre sí: al filo de la creación de la Universidad Nacional, en el contexto de los programas de Vasconcelos, de los gobiernos revolucionarios en general, es el Estado el que define la política cultural —de manera paralela y a veces en franca contradicción con grupos de artistas e intelectuales que apuntan a la modernización del arte y la cultura por otras vías— e impulsa las artes como el gran recurso civilizatorio, donde universidad y artes se vinculan para promover la conciencia social. Pero, alrededor de los cincuenta, el momento es otro: ahora no es la universidad la

2 El año 2014 ha resultado decisivo, pues la Escuela Nacional de Artes Plásticas pasó a constituirse en la Facultad de Artes y Diseño; la Escuela Nacional de Música adquirió el rango de Facultad de Música; el Centro Universitario de Teatro y el Centro de Estudios Cinematográficos homologaron sus estudios en el nivel de licenciatura.

3 Véase María Esther Aguirre (coord.), *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM*, 2015.

que proyecta el impulso formativo de las artes, sino que responde a las demandas de una clase media en ascenso.⁴

No obstante, una somera revisión de los balances en el ámbito de la investigación historiográfica en educación nos confronta con la educación artística como uno de los campos escasamente abordados. Si bien en el terreno de la historia de las artes, en general, podemos recurrir a una amplia bibliohemerografía que comprende diversos siglos, no puede decirse lo mismo de la historia social y cultural de la educación artística, donde existen historias dispersas, fragmentadas, olvidadas, cuyas diversas expresiones presentan un desarrollo desigual y azaroso, de acuerdo con el área de las artes de que se trate: hay ámbitos privilegiados y otros que presentan grandes vacíos.

Ciertamente es innegable que ha habido avances en los años recientes, tiempo en que además ya empiezan a percibirse las aportaciones de los posgrados en artes, motivados por la sistemática profesionalización de los artistas como producto de las políticas neoliberales que se proyectan en la exigencia de certificación de las instituciones. Puede mencionarse, entre otras, las siguientes publicaciones directamente relacionadas con la formación artística: la promisoría colección de Cuadernos del Centro de Investigación para la Educación y Difusión Artísticas (CIEDA), adscrito al Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), publicados al inicio de los años ochenta, cuya temática fue la *Historia social de la educación artística en México*, que integra los trabajos de Francisco Reyes Palma y Susana Dultzin; *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca.1919-1945)*, coeditado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), INBA y el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), 2009, de Roxana Guadalupe Ramos Villalobos; los cuatro volúmenes de la *Historia de la danza en México*, de Alberto Dallal (Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, entre 1989-

4 Al respecto, pueden consultarse los dos volúmenes *La UNAM por México*, 2010, y los siete volúmenes de *La UNAM en la historia de México*, 2011, basados en los coloquios con la misma temática que se efectuaron en el marco de los festejos del Centenario de la UNAM.

1995); *Preludio y fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, volumen colectivo coordinado por María Esther Aguirre Lora y coeditado por el IISUE, la Escuela Nacional de Música de la UNAM y Plaza y Valdés en 2008; el volumen colectivo coordinado por Aurelio de los Reyes, *La enseñanza del arte*, publicado en 2010 por el IIE-UNAM; el coordinado por Manuel González Casanova y Hugo Alberto Figueroa Alcántara, *Historia del teatro en la UNAM*, publicado por la Facultad de Filosofía y Letras, y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, en 2011; también en ese año, el de Josefina Brun, *El teatro para niños y jóvenes en México, 1810-1910*, publicado por el INBA.

Queda, sin embargo, un vasto horizonte referido a la configuración del campo de la formación artística, donde la mirada, dirigida por las aportaciones de la historia social y cultural, aborde las artes más en contexto y privilegie la indagación de las prácticas. Contribuir a ello es el sentido de nuestro seminario Historia Social y Cultural de la Formación Artística que, con carácter permanente, se lleva a cabo en el IISUE de la UNAM. En él, siempre desde la perspectiva del emplazamiento histórico, que resulte plural e incluyente, nuestro propósito ha sido sumar más que restar, y hacer eco, por lo demás, de las transgresiones disciplinares abiertas al diálogo y al encuentro, a la posibilidad de acercamiento disciplinar y al intercambio interinstitucional, nacional e internacional, que es lo que a fin de cuentas a todos nos enriquece. Así, este volumen se inscribe en estas búsquedas.

EL EMPLAZAMIENTO

El libro representa un esfuerzo colectivo, un cierre provisorio, de ninguna manera definitivo, con respecto a un proyecto de investigación dirigido a explorar, desde una perspectiva histórica, los procesos formativos implicados en las artes que puedan volver más comprensibles los *nudos* de nuestro presente.⁵

5 Se trata del proyecto PAPIIT IN 402 309 Historia Social y Cultural de la Formación Artística en México (1920-1970), financiado por DGAPA- UNAM.

En él subyacen, entramadas, tres agendas de problemas:

1. La referente a esa gran matriz histórico-cultural que es la modernidad, donde tienen lugar los universos que estudiamos —la propia de las primeras décadas del siglo xx mediada por el despliegue de la industria, de los medios de comunicación y de transporte, la de las urbes como espacio privilegiado que concentra todo, en el que cualquier cosa puede acontecer, con su cuota de mecanización y paulatina enajenación, con la presencia de campesinos y obreros como sujetos colectivos;⁶

2. El problema de la construcción de la nación, en el cual se configuran diversas expresiones que coinciden en un momento dado en torno a lo mexicano como tal: frente a ello, ya no es posible pensar el nacionalismo en singular, como un movimiento único, homogéneo, fijado en una esencia, contrario a la efervescencia y a la fertilización de los ambientes, si bien la propuesta oficial, la que instituyó el Estado, es la que permea las políticas educativas y culturales del momento.

La construcción de la nación, como sabemos, está inscrita en el espectro de las formas de organización social propias de las sociedades modernas;⁷ en ella, además de lo político-social, de lo económico y de lo territorial, jugaba un papel decisivo la dimensión simbólica de la cultura, hecha de un pasado común, de lengua compartida, de un bagaje de narrativas y artes, que trazan una cultura pública, pretenciosamente compartida por todos, homogeneidad imaginada que

6 Véase Marshall Berman, *“Todo lo sólido se desvanece en el aire”. La experiencia de la modernidad*, 1994; Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, 2007, entre otros.

7 Como sabemos, dos de las grandes tendencias relacionadas con el estudio de la nación privilegian, en el caso de los llamados modernistas (Benedict Anderson, Ernst Gellner, Eric Hobsbawm, entre otros), su comprensión como un fenómeno indisolublemente ligado a los procesos de occidentalización de las sociedades y al aceleramiento del cambio en diversas esferas y niveles, donde el Estado moderno, por medio de sus instituciones y agentes, organiza la vida social; en este sentido, las naciones son construidas, “inventadas”; son artefactos creados, expresiones de una suerte de ingeniería social. De acuerdo con la otra tendencia, la histórico-culturalista, que tiene como exponentes a Smith, Tilly, Armstrong, Honko, Florescano, entre otros, el origen de la nación moderna se puede ubicar en las culturas y etnias que históricamente las integran, en la recreación de su patrimonio histórico-cultural, de sus mitos fundadores, de su destino histórico.

ahora se nos revela llena de contradicciones y fisuras. Reyes Palma, desde una perspectiva crítica de la historia, nos dice:

la propuesta [política] cultural revolucionaria intentó recuperar la legitimidad política perdida y proyectar una imagen de totalidad cohesionada. Por lo pronto, acentuó sus mecanismos de control mientras fraguaba un imaginario de unidad, trabajado con la perfección de una pieza de relojería tan precisa que logró penetrar el ámbito de la vida cotidiana y sobrevivir como parodia hasta terminado el siglo.⁸

3. Estrechamente vinculada con lo anterior está la constitución de la identidad colectiva, que marcará las décadas que exploramos. Si bien la indagación de lo mexicano, con distintos matices y orientaciones, se percibe desde el temprano siglo XIX, en las décadas 1920 a 1940 tiene uno de sus momentos más ricos y espectaculares que plantea las posibilidades de un arte mexicano propiamente dicho en clara confrontación con el arte occidental.

En el caso de la *modernidad*, la polémica entre lo vetusto y lo moderno, entre *antiquus*, *vetus* y *modernus*,⁹ de antigua data en el terreno de la filología, está en el sustrato de su invención. La modernidad, como una constante que atraviesa la historia occidental desde el inicio de la era cristiana, marca una diferencia con “lo de ayer” y el rumbo del futuro; en ella, por principio, no se reconoce el pasado inmediato. Se lo rechaza por considerarlo tradicional, obsoleto, vetusto e ineficaz para los requerimientos de diverso tipo del momento, volátiles y en constante movimiento, de la nueva puerta civilizatoria.

Ahora bien, en las utopías de la renovación y del cambio de las primeras décadas del siglo XX hay coincidencias de fondo: “Vanguardia y modernidad [nos dice Fausto Ramírez] son dos caras de

8 Francisco Reyes Palma, “Otras modernidades, otros modernismos”, 2002, p. 18.

9 Hacia mediados del siglo XIX se establecerá una clara distinción entre la modernidad, referida al proyecto civilizador de Occidente orientado por la idea de progreso, y una concepción estética procedente del campo de la literatura, el modernismo, aplicado también a otros ámbitos artísticos.

la misma moneda”,¹⁰ y en el rango de vanguardias podemos ubicar otros movimientos y grupos que apuntan a la renovación: movimientos revolucionarios, ateneístas, estridentistas... los Contemporáneos coexistieron en un mismo espacio con diversos escenarios, en donde compartieron, polemizaron y generaron distintas alternativas a partir de una compartida sensibilidad de época. Dentro de los mismos ateneístas, tenemos a un Vasconcelos, pero también a un Diego Rivera y a otros más, inmersos en los ambientes permeados con los resabios del decadentismo finisecular, del orientalismo, de las izquierdas radicalizadas.

Ciertamente hemos sido herederos de una visión monolítica de la Revolución, así, con mayúsculas, y de las políticas culturales y educativas que se gestaron bajo su signo, donde los demás movimientos y protagonistas, a menudo a contracorriente con el proyecto tendiente a dominar los ambientes, quedaron en la penumbra, aparentemente eclosionados por la magnificencia de las apuestas del nacionalismo de Estado, que gozaron del apoyo gubernamental. Así, asistimos a la organización de colectivos de izquierda, que volvían la mirada hacia los logros de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), como el Sindicato de Obreros, Técnicos Pintores y Escultores (SOTPE, 1924) —cada vez en mayor conflicto con el vasconcelismo—, la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR, 1933), el Taller de la Gráfica Popular (1937), que generaron otra conciencia sobre el arte nacional y el papel social del artista, siempre comprometidos con lo educativo, donde prevalecía el acercamiento del arte a los sectores más amplios.

Hoy las revisiones historiográficas¹¹ han reposicionado el asunto de las políticas dominantes para dar cuenta del conflicto, de las fracturas entre grupos, artistas e intelectuales, aun compartiendo la misma posición política, lo cual irrumpe en la visión hegemónica del arte y de su proyección en la formación artística: vanguardia-modernidad-revoluciones tienen en la mira el cambio, la adecuación

10 Fausto Ramírez, *Modernización y modernismo en el arte mexicano*, 2008, p. 7.

11 Para una historia del arte, desde una perspectiva crítica, véanse los trabajos de Esther Acevedo, Fausto Ramírez, Francisco Reyes Palma, Stephan Eisenman, Thomas Crow, entre otros.

a los nuevos tiempos, la apertura; parten de un mismo gesto renovador posicionado desde distintos enclaves, con diversas estrategias y resultados.¹²

Otra situación queda clara: las distintas versiones de la modernidad artística y cultural no surgieron de la noche a la mañana, en tierra de nadie, como invención exclusiva de la Revolución tras dar un vuelco al orden establecido. Si bien los movimientos revolucionarios fueron el gran crisol de búsquedas y ensayos, las propuestas críticas y renovadoras se fueron gestando desde el último tramo del siglo XIX, en medio del resquebrajamiento del proyecto porfiriano, en el escenario de los grupos que volvían los ojos a las vanguardias europeas para hacer lo propio por estos lares. La apertura al mundo, al cosmopolitismo, el futurismo de las urbes, será su tónica, pero, al mismo tiempo, alrededor de ello se generarán actitudes contradictorias y un pesimismo decadente.

A los ateneístas, que en el umbral del porfiriato debatían sobre lo mexicano, la identidad, el asunto del alma nacional, el fragor de la tormenta revolucionaria los llevará a “hacer frente a la necesidad de formular un nuevo orden incluyente, que uniera, mediante la identidad y el nacionalismo, a los diferentes grupos en torno a las distintas facciones revolucionarias”.¹³ Y así fue: Vasconcelos quedó al frente de la SEP (1921), recién establecida, y algunos de los ateneístas ocuparon lugares clave en su gestión, con la tarea de imprimir una renovación estética en la sociedad mexicana, en una original mezcla de “alta cultura” y cultura popular, mestiza e indígena que llevaría el arte a las masas.¹⁴ El estudio y las discusiones de este grupo, en ese

12 Véase Monserrat Sánchez Soler (coord.), *Vanguardia estridentista. Soporte de la estética revolucionaria*, 2010.

13 Esther Acevedo y Pilar García (coords.), *México y la invención del arte latinoamericano, 1910-1950, La búsqueda perpetua: lo propio y lo universal de la cultura latinoamericana*, vol. 5, 2011, p. 25.

14 Fausto Ramírez ubica la emergencia de las vanguardias mexicanas en la bisagra de los siglos XIX y XX, en la expresión del modernismo que, si bien se da en el campo de las letras, él argumenta su validez para referirlo a los distintos campos artísticos. Concuera con José Emilio Pacheco al señalar tres fases en el modernismo mexicano: primera, el cosmopolitismo y exotismo; segunda, la reflexión metafísica y preocupación continentalista; tercera, el criollismo o coloquialismo vernacular, caracterizado por la revaloración de lo propio en el contexto de la

momento, desbordaron el espacio privado, el de estudio en el círculo de amigos, y pasaron a convertirse en la apuesta pública por la cultura y la educación que esgrimiría el gobierno de Obregón (1920-1924) para legitimarse como tal mediante la cancelación de las fracturas en pos de lo que se quería como cohesión y unidad del país.

A partir de ese gobierno, los sucesivos presidentes (Calles y Cárdenas) cobraron conciencia del papel que jugaba la cultura como medio de cohesión social, y ésta resultó ser un ingrediente fundamental en su retórica y en los nuevos programas que emprendieron: se percibe el desplazamiento de la *comunidad cívica*, apuesta que dominó el siglo XIX y cuya consigna era formar ciudadanos industriales, disciplinados, inmersos en nuevas leyes e instituciones, a una *comunidad de cultura* que reorientó la formación de ciudadanos y la dirigió hacia la de un yo colectivo que daría lugar a una nación homogénea, unida y partícipe de un mismo universo simbólico, donde arte, cultura y educación se entrelazarán estrechamente, dando lugar a acciones educativas y culturales versátiles y novedosas, procedentes tanto de la visión oficial, magnificada en nuestro imaginario revolucionario, como de otras corrientes y perspectivas que coexistieron en el mismo campo de tensiones.¹⁵

Al respecto, al abundar en la historia crítica del arte, Esther Acevedo hace un deslinde entre los procesos culturales e ideológicos, el cual resulta revelador del campo de tensiones y el sentido de las políticas educativas y culturales del momento: “los primeros se gestan paulatinamente; los ideológicos, en cambio, aparecen como solución a las necesidades de un Estado, una institución, una entidad”,¹⁶ lo cual implicó rupturas en los movimientos artísticos que de ninguna manera fueron compactos. Y más adelante lo ilustra con el muralismo, inscrito en nuestra memoria como emblema del movimiento revolucionario, al señalar que la decoración de los edificios públicos

preocupación por el expansionismo yanqui (véase Fausto Ramírez, *Modernización y modernismo...* 2008, p. 17).

15 Véase Anthony Smith, *Nacionalismo*, 2004, p. 28 y ss; también, Antonio Annino y François-Xavier Guerra, *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, 2003, p. 287 y ss.

16 Esther Acevedo (coord.), *Hacia otra historia del arte en México. III. La fabricación del arte nacional a debate (1920-1950)*, 2002, p. 19.

había sido una práctica propia del siglo XIX, heredada del mundo francés con base en el legado de los frescos renacentistas, y sólo a partir de la actividad de Diego Rivera en la Secretaría de Educación Pública se configurará, paulatinamente, como la propuesta de la pintura revolucionaria y del nuevo papel del artista en la sociedad.

En este sentido, es interesante apreciar la peculiaridad del artista en las vanguardias mexicanas e incluso latinoamericanas, pues, como dice Reyes Palma parafraseado por Acevedo:

Concluida la fase armada, los artistas mexicanos concentraron funciones diversas que rebasaban los límites de su campo profesional específico. Experimentaron así con modos variados de representación, con imágenes y acciones que transitaban de lo sarcástico a lo poético, del activismo revolucionario a la iconoclastia vanguardista, de la estética a la pedagogía; por esa vía encaraban una modernidad inestable, prototípica de América Latina, es decir, habituada a la aceleración y cruce de estilos de vida contrapuestos, y a la mezcla de potentes tradiciones.¹⁷

En los distintos campos artísticos reposicionados al calor de las revoluciones se dieron diferentes posiciones, fracturas y escisiones que la historia nos transmitió como movimientos compactos, sin rupturas ni tensiones internas o externas, aunque fue lo contrario. El año de 1921 fue muy importante, sin embargo esto no quiere decir que inaugurara del todo la propuesta sobre arte mexicano y los procesos de formación inscritos en él. Estudios recientes han evidenciado que “muchas de las preocupaciones ideológicas y estéticas adoptadas durante el régimen de Obregón se delinearon gracias a personajes que fueron un puente entre el Porfiriato y la posrevolución [revolución]”.¹⁸

La promesa del nuevo programa civilizatorio habría de lidiar con otros proyectos y otras estructuras sociales que, sin anularse,

17 *Ibid.*, p. 11.

18 *Ibid.*, p. 59. Véase también Nicola J. E. Coleby, “La construcción de una estética: el Ateneo de la Juventud, Vasconcelos, y la primera etapa de la pintura mural posrevolucionaria, 1921-1924”, 1995.

persistieron bajo distintos ropajes.¹⁹ Las “modernidades” coexistieron y se sucedieron entre sí en los distintos momentos; hemos de considerarlas en su condición de comportamientos en un dinamismo constante que, por momentos, se imponen con mayor fuerza y marcan un *giro*. De ahí que podríamos hablar de sucesivas oleadas modernizadoras que imprimieron un determinado sentido a los procesos sociales, culturales y artísticos, de donde derivaron particulares estilos formativos, tanto en el tiempo como en el espacio: la modernidad, a fin de cuentas, deviene una *clave epistémica*,²⁰ un modo de leer el cambio social. Se trata de una suerte de blasón, e incluso de estafeta, que se asume y se recrea recurrentemente al ritmo de los tiempos que cambian.

En nuestro caso, el arco de tiempo que abordamos transcurre de 1920 a 1970, en el cual se dan importantes transformaciones y reconversiones en el ámbito de las artes, la cultura y la educación; a lo largo de él podemos distinguir dos importantes arremetidas, que parten de la bisagra modernista y modernizadora que se ubica entre el siglo XIX y el XX:

1. La propia de la búsqueda de lo mexicano entretejida con la construcción de la nación, 1920-1940, al filo del movimiento armado y de la acción de los gobiernos revolucionarios, como uno de los momentos culminantes en el proceso de construcción de la nación y ante la necesidad del Estado por lograr nuevos consensos y legitimarse frente a las fracturas que había evidenciado la Revolución, como lo señalamos anteriormente. El periodo que va de la presidencia de Obregón al cardenismo es, sin lugar a dudas, un momento de gran vitalidad y fuerza, atravesado por tendencias de distinta intensidad y orientación, que avanzó hacia una paulatina radicalización: entre 1920 y 1940 son los años de mayor esplendor del nacionalismo de Estado.

19 Véase Bolívar Echeverría, “Un concepto de modernidad”, 2008, pp. 1-19; Alain Touraine, *Crítica a la modernidad*, 1994; Jürgen Habermas, *El discurso filosófico de la modernidad*, 2008, p. 107 y ss.

20 Véase María Esther Aguirre Lora, “Lo que la historia nos puede decir sobre *la diferencia*”, 2009, pp. 23-48.

Es el momento en la historia del país en que la formación artística toma cuerpo y forma: por un lado, hay políticas muy definidas que favorecen su despliegue, en medio de las cuales las propuestas para la escuela básica son inéditas; por otro lado, se fortalecen, con mayor conciencia y elementos, procesos de formación y profesionalización artísticas que, si bien se habían originado en siglos anteriores con la Academia de San Carlos y el Conservatorio de Música, ahora se generalizan para los artistas docentes, lo que da lugar a la emergencia de un nuevo oficio abocado a la enseñanza de las artes en el conjunto de los distintos niveles escolares.

Ambos factores, políticas y el desencadenamiento de procesos formativos, inciden en el reconocimiento internacional de las expresiones artísticas mexicanas, las propias de la alta cultura y las procedentes de la cultura popular, donde las mixturas entre lo local y lo universal constituyen la manera de insertarse más allá de las fronteras nacionales y contribuyen a una manifestación propia en el hacer arte y formar artistas.

A esta modernidad nacionalista corresponden los capítulos que se integran en la primera parte del libro, “Vientos de cambio”.

El segundo momento modernizador, que abordamos en la segunda parte del libro, “Polifonías”, abarca el lapso comprendido entre 1940 y 1970; corresponde a la búsqueda de la sedimentación de lo nacional, desde una perspectiva más bien conservadora, con miras al logro de la Unidad Nacional, así con mayúsculas, empeñada en borrar las pugnas ideológicas y preparar el camino para el desarrollo estabilizador. El proyecto de construcción de lo nacional experimentará sucesivas fracturas hasta llegar a lo que Immanuel Wallerstein llamó la “revolución mundo del 68”, con su crisis de paradigmas y reordenamiento social,²¹ que es cuando las políticas culturales nacionalistas, tal como habían sido concebidas en las primeras décadas del siglo xx, pierden sentido, comienzan a sonar como discursos huecos. Estamos en los bordes del nacionalismo conservador.

21 Véase el ya clásico texto de Immanuel Wallerstein, “1968: Revolución en el sistema-mundo. Tesis e interrogantes”, 1989, pp. 229-249.

Hubo, no obstante, en el curso de estos años, logros importantes: instituciones e iniciativas de interés social que fertilizaron los ambientes de formación artística y los hicieron accesibles a sectores más amplios de la población.

Pues bien, estas oleadas modernizadoras son el terreno que fecundó nuestras indagaciones, la materia sobre la que trabajaron intelectuales y artistas, el magma del que surgieron nuevos campos de conocimiento.

EL LIBRO

Ahora bien, el nudo donde convergen las indagaciones que han dado lugar a la escritura de este volumen es el emplazamiento histórico de la formación artística, en su significado más amplio y complejo, que rebasa nuestras habituales imágenes sobre lo escolarizado, aunque tampoco las deja fuera; nos referimos a aquellos procesos formativos incesantes que hacen de toda experiencia, en todo lugar, en todo tiempo, un *escenario*²² propicio a la constitución de los sujetos, al modelaje, a veces más sutil y otras más evidente, del campo de la subjetividad, mediante el cual se internalizan “sistemas cambiantes de ideas y principios de razonamiento a través de los cuales hemos llegado a pensar, hablar, *ver* y actuar en el mundo”.²³ Y no sólo esto; hay otras huellas: también somos memoria de lo que escuchamos, de lo que percibimos visualmente, de lo que gesticulamos, de lo que husmeamos, hoy y a través de los legados con los que miramos el mundo.

Es en esta perspectiva sobre la formación artística donde distinguimos planos y niveles, todos importantes, a veces superpuestos e

22 Retomamos aquí la categoría de Santoni Rugiu que alude al dónde de la educación, siempre entendido en el contexto histórico en el que transcurre la acción; “en otras palabras, el escenario privado o público, familiar o social, formal o informal en el que ese proceso se lleva a cabo [...] [de acuerdo con los modos básicos de educación va habiendo escenarios más afines] las diversas estructuras o colegiales, para la educación formal; la comunidad familiar o territorial o bien las más diversas experiencias de la vida, para la informal”. Antonio Santoni Rugiu, “Escenarios: una aportación dramática a la historia de la educación”, 2001, pp. 21-32, p. 28.

23 “Prefacio”, en Thomas S. Popkewitz y otros, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, 2003, p. 10.

imbricados, que ocasionalmente eclosionan para, finalmente, complementarse entre sí. Pues bien, existe un plano formal, enraizado en un proceso escolarizado que proporciona alguna institución pública o de la iniciativa privada —universidad, escuela, academia, instituto—, en el que tiene lugar *lo profesional*, dirigido hacia determinados propósitos, siguiendo teorías y metodologías pedagógico-didácticas definidas y usualmente controladas en el tiempo para concluir con una certificación que goza, sí, de rigurosos controles formales, pero también de mayor reconocimiento por parte de autoridades y sociedad en general, como puede ser el caso de la formación a lo largo de ocho años o más que reciben bailarines, músicos, actores, pintores, cuya aspiración es llegar a ser profesionales de su campo. Estamos en el terreno del nivel educativo superior.

Asimismo hay ámbitos escolarizados que no son profesionalizantes, como las escuelas básicas y las de nivel medio superior, donde la formación artística sigue el canon académico y deviene materia de estudio o actividad formalizada, con el propósito de completar las áreas de desarrollo personal y, eventualmente, proporcionar la formación básica para emprender el camino de la profesionalización.

Sin embargo, el horizonte que se propone en estos “escenarios” es más vasto: se proyecta a otros procesos y espacios de formación artística más amplios e integradores de distintos sectores sociales que, sea en la continua aspiración a complementar la educación general, o bien en el uso del tiempo libre, como esparcimiento, en algún momento de la vida buscan estas actividades.

Se trata de ámbitos que, sin inscribirse en el terreno de lo estrictamente escolarizado, tienen sus propios códigos disciplinares, sus propias regulaciones y controles, y ofrecen un amplio espectro de alternativas que resultan de gran importancia; su valor es mayúsculo dado que la formación puede llegar a ser más profunda y duradera debido a su vinculación con la vida cotidiana, con las necesidades económicas y sociales, con las inconformidades y tendencias políticas de determinado momento histórico, con las fracturas entre diversas facciones, con los encuentros y desencuentros ideológicos, e incluso con los procesos en donde el medio ambiente, la familia y el uso del tiempo libre son centrales.

Estas propuestas de formación artística no escolarizada, en el caso de México, han sido proporcionadas por instituciones públicas como el Instituto Mexicano del Seguro Social (el capítulo de Roxana Ramos lo aborda), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, casas de cultura, gobiernos de los estados, en donde se aprende mediante talleres de danza, música, pintura o teatro con un propósito lúdico que, sin proponérselo, en algunos casos ha cultivado vocaciones.

En este amplio espectro de posibilidades que se abren en la formación artística también podemos mencionar la influencia educativa ejercida por las personas, los hechos y las circunstancias de la vida de cada quien, todo lo cual impregna su huella en nuestra existencia, sea por las experiencias transmitidas por un familiar, amigo, maestro, programa de radio o de televisión, o simplemente por el sólo hecho de constituir parte de un gremio, grupo o de un determinado ambiente.

Así, una preocupación de los capítulos que integran este libro ha sido abordar distintos aspectos del “cómo” de los procesos formativos —llámense formales, no formales e informales—, pero también el “dónde”; es decir, los *escenarios* en los que el proceso se lleva a cabo y cuya vivencia tiene lugar en las aulas de una institución pública, así como en talleres, laboratorios, calles, mercados, plazuelas, teatros cubiertos y al aire libre, y festividades y tradiciones populares. Y si bien en algún momento dichos procesos requieren la enseñanza aprendizaje entre maestro o guía y estudiante, en otras ocasiones la experiencia formativa está dirigida a un pequeño grupo de personas o incluso a una colectividad, con motivo de distintos festejos y ceremonias para los que se preparan espectáculos musicales y teatrales.

En este sentido, y en la perspectiva de una historia cultural de lo social —como diría Roger Chartier—, en las investigaciones se buscó penetrar en las tramas en las que tienen lugar los procesos formativos artísticos; es decir, de acuerdo con los requerimientos planteados en cada universo en estudio fue necesario incursionar en las políticas educativas y culturales, prácticas, discursos, tradiciones y protagonistas que dieran cuenta de la particularidad de los hechos, recursos y riqueza de las experiencias concretas.

Los autores que participan en este libro, además de proceder de distintos campos disciplinares y de diversas instituciones nacionales —Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (Cenidi), UNAM, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Autónoma Chapingo (UACH)—, en su mayoría forman parte directamente del Seminario Permanente de Historia Social y Cultural de la Formación Artística, de modo que sus capítulos son resultado de las investigaciones que han realizado en ese contexto, aunque también proceden de otros estudiosos con quienes, a partir del 53 Congreso Internacional de Americanistas (2009) y nuestro Segundo Encuentro Internacional Abrir Historias (2010), hemos mantenido un fructífero intercambio académico.

El conjunto de capítulos se estructura a partir de dos grandes temáticas que guardan relación con el lapso arriba mencionado. El primero remite a los “Vientos de cambio”; esto es, a las atmósferas de los proyectos revolucionarios impulsados desde el Estado, interesados en una reforma-regeneración-revolución de fondo (1920-1940),²⁴ los cuales incluían la propuesta de políticas educativas y culturales novedosas en relación con los tiempos que se quería dejar atrás, donde cristalizan iniciativas y proyectos formativos en cada una de las expresiones culturales y artísticas que reunimos.

Así, Silvana Andrea Mejía Echeverri en “¿‘Ingenuidad encantadora’ o utilitarismo? Albores del dibujo escolar en el Congreso Pedagógico Nacional de Colombia, 1917”, nos habla de las inercias presentes en la educación colombiana de principios del siglo xx que pretendían legitimar el método de dibujo que debería aplicarse en la formación básica y que dio lugar a uno de los congresos que incorpora el tema de la educación artística como aspecto de discusión pedagógico y como parte de la política educativa del país en cuestión.

En el mismo tenor, María Esther Aguirre Lora presenta en “Artisticar al ciudadano, despliegue de un territorio en la modernidad,

24 Se trata del periodo que transcurre a lo largo de los gobiernos identificados como revolucionarios: Álvaro Obregón (1920-1924), Plutarco Elías Calles (1924-1928) y Emilio Portes Gil (1928-1930), fuertemente comprometidos con el programa de educación popular, así como Lázaro Cárdenas (1934-1940), identificado por la orientación socialista de su gobierno.

ca. 1920-1940”, un escenario donde la cultura y el arte juegan un papel estratégico en la construcción del proyecto de nación y en donde los recursos estéticos impulsados por los grupos de intelectuales y artistas próximos al Estado resultarán inéditos por la conjunción de políticas educativas y culturales orientadas a la “regeneración moral de las masas” por medio de la escuela básica.

Por su parte, Susana Sosenski Correa en “Niños limpios y trabajadores. El teatro guiñol posrevolucionario en la construcción de la infancia mexicana” examina algunas obras del proyecto de teatro guiñol revolucionario mexicano organizado por el Departamento de Bellas Artes y los discursos, basados en los temas *trabajo e higiene*, que estas obras utilizaron para construir un nuevo tipo de ciudadanía y de infancia.

“Los filones de la nación. Vicente T. Mendoza y la investigación folclórica en México, 1926-1964”, de Jesús Márquez Carrillo, explora la relación de Vicente T. Mendoza con el nacionalismo mexicano y la investigación folclórica. Desde la perspectiva de Justino Fernández, Mendoza “supo ser maestro dentro y fuera de la cátedra [...] Su obra, amplia y oportuna, tiene lugar de excepción en la cultura nacional e internacional”.²⁵ Sin duda, la vida y la obra del “hombre poliédrico” —como lo llamara Ibarra— es digna de un cuidadoso estudio para comprender una veta fundamental en la producción de conocimiento impulsada a partir de esos años.

Un caso muy particular en el estado de Chihuahua y en el contexto de la educación socialista trae a la escena Jesús Adolfo Trujillo Holguín en “Un breviario cultural para el pueblo. La campaña de difusión ideológica del socialismo en Chihuahua, ca. 1934-1936”, el cual aborda, mediante la consulta de documentos primarios del Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH) y otros archivos estatales, la forma en que las artes —obras de teatro, dramatizaciones, recitales poéticos, declamaciones, entonación de canciones y corridos, entre otras— constituyeron un medio de ideologización en el México revolucionario.

Y en estos “Vientos de cambio” que forjan las nuevas identidades personales y sociales, la configuración del nuevo ciudadano y del

25 Justino Fernández, “Prólogo”, 1971, p. 7.

proyecto de nación, no queda fuera la destacada participación de las agrupaciones de escritores y artistas al oponerse en forma colectiva a las acciones en contra de la cultura para apoyar las causas de los trabajadores, ofreciendo alternativas sugerentes a las políticas del Estado. Tal es el tema que Elizabeth Fuentes Rojas aborda en “El Taller Escuela de Artes Plásticas de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios: una producción comprometida, 1934-1938”.

La segunda parte del libro, “Polifonías”, remite a la bajtiana polifonía de voces surgidas cuando concluyen los gobiernos revolucionarios, en un ambiente que, en el afán por resarcir lo que se consideraron polarizaciones ideológicas, apuesta a la unidad nacional (a partir de 1940), momento en el que México también coincide con los impulsos modernizadores de las naciones en América Latina, en lo que no necesariamente se dieron los cortes tajantes, sino que están presentes, en unos casos más que en otros, las aperturas que propiciaron las políticas revolucionarias y aun más allá los giros propios del *fin de siècle*. De hecho, bajo la continuada consigna de *modernizarse*, los grupos abocados a la formación artística crearon sus propios espacios acordes con el crecimiento de los sectores medios; es decir, *se reinventaron*. Los capítulos incluidos constituyen indicios de las apuestas por la formación artística en México y en América Latina.

De esta manera, “El Ateneo de Chiapas, 1940-1964. Aperturas en el camino hacia el despliegue de la cultura tuxtleca”, de Julia Clemente Corzo, aborda la historia social del movimiento ateneísta de Chiapas en los decenios cuarto y quinto del siglo pasado, nacido de dos intenciones: la necesidad de trascendencia de los artistas y científicos, y la voluntad política de un gobernador que se interesó en el desarrollo cultural de su estado como vía para la solución de las fragmentaciones sociales derivadas de conflictos y guerras internas de la región chiapaneca. El capítulo aborda la manera en que los sujetos actores participaron en el escenario artístico para restaurar las rupturas del tejido social y presenta los movimientos de los sujetos y actores en escenarios políticos y artísticos vinculados con el juego del poder.

“Danzar para la salud. Surgimiento de las Casas de la Asegurada del Instituto Mexicano del Seguro Social, ca. 1943-1960”, texto

escrito por Roxana Guadalupe Ramos Villalobos, nos habla de uno de los espacios, presentes en la memoria colectiva de los mexicanos, ocupados en la formación en el arte articulada con un proyecto de salud integral, como fueron las Casas de la Asegurada, creadas por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). El capítulo da cuenta de los procesos sociales, económicos y políticos que hicieron posible el surgimiento de esta importante institución; las bases legales de los servicios y prestaciones sociales que ésta ofrecía a sus trabajadores y derechohabientes y el porqué de las prestaciones sociales; el nombre de los talleres culturales, artísticos y recreativos que se impartían en ellas, así como las estrategias de difusión para impulsar estos talleres y, fundamentalmente, del papel de la danza en dicho proceso.

“De lo representativo a lo indicativo. Los trabajos escolares en la Escuela Nacional de Música, *ca. 1950-1960*”, de Alberto Rodríguez, aborda el tema de la lectura de los trabajos escolares como una fuente novedosa para la historia de la educación artística, concretamente para acercarnos a las prácticas discursivas de los estudiantes de la materia de Folklore de la Escuela Nacional de Música (ENM) en el lapso de 1950 a 1960. En ellos, tanto la presentación como los contenidos son indicios de las búsquedas en el campo de los estudios musicales que ofrecía la ENM de la UNAM.

Ahora bien, entre estos escenarios para la formación artística no puede faltar el barrio, y es aquí donde la voz del cronista se hace presente. “Escenarios educativos en el México moderno. Tres canciones de Chava Flores, 1950-1960”, de Miguel Ángel Patiño Rivera, aborda los lugares de convivencia, de la vida cotidiana del sujeto que vivía en los barrios del centro y la periferia de la ciudad de México en torno a los años cincuenta, con lo cual deja ver la existencia de ambientes que inciden en la construcción de la subjetividad, expresados en tres canciones populares referidas al barrio, la vecindad, la tienda, la panadería, la pulquería, la botica, la cantina, los comercios, entre otros, donde en cada uno de ellos se realizan prácticas educativas, mediadas por el propio escenario en su contexto histórico, político y social.

Finalmente, “Cantar para todos. La Sociedad Coral Universitaria, *ca. 1952-1970*”, de María Esther Aguirre Lora y Ramón Mier García, da cuenta de una de las prácticas recurrentes en el curso de la

vida cultural de nuestro país, a lo largo de la historia, como ha sido la formación de conjuntos corales, los cuales pueden rastrearse desde rituales religiosos novohispanos. Un universo específico en este vasto y complejo movimiento coral, motivo de este capítulo, lo constituye la Sociedad Coral Universitaria, fundada hacia 1952 en la UNAM por Juan Diego Tercero, director de la Escuela Nacional de Música y maestro emérito de esta universidad. Se trata de una práctica que, en medio del despliegue de los sectores medios y la consolidación del proyecto universitario, logrará un gran impulso hasta transformarse, en medio de vicisitudes laborales y luchas por legitimarse, en el actual Coro de la UNAM, adscrito a la Orquesta Sinfónica de ésta.

El libro se enriquece con el disco compacto, producto de la investigación histórica musical coordinada por Ramón Mier García, quien trae a la escena cantos corales que van desde los que forman parte de lo que podríamos llamar repertorio nacional, enseñados en las escuelas de formación básica mediante la Secretaría de Educación Pública, tanto en el medio urbano como en el rural, hasta aquellos que constituyeron parte del repertorio de la Sociedad Coral Universitaria.²⁶

Sean pues bienvenidas otras reflexiones y aportaciones como las contenidas en este texto, hermanadas con la historia de los tiempos presentes, para hablar de arte y educación, de sus formas de modernizar este campo y reinventarse a cada paso.

María Esther Aguirre Lora
Seminario Permanente de Historia Social y Cultural
de la Formación Artística

26 Como parte del proyecto de investigación del que surge este volumen, y con el afán de estimular el rescate de la cultura musical mexicana, sugerimos al lector al sitio en internet <www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=modernizar-y-reinventarse-escenarios-en-la-formacion-artistica-1920-1970>, que contiene varios trabajos coordinados por Ramón Mier García con el título general *Ritmos, cantos y armonías del pasado. Hacia el rescate de nuestra riqueza musical*. 1. *Revolución y comunidad. Cantos para la escuela pública*, por Ramón Mier García (procedentes de la Secretaría de Educación Pública, y procedentes de *El Maestro Rural*); 2. *Memoria sonora de la Sociedad Coral Universitaria*, por Juan Diego Tercero, y 3. *La Pasión según San Mateo*, de Juan Sebastián Bach, interpretada por la Sociedad Coral Universitaria, 1964 [videoclip].

FUENTES Y REFERENCIAS

- Acevedo, Esther (coord.), *Hacia otra historia del arte en México. III. La fabricación del arte nacional a debate (1920-1950)*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Arte e imagen), 2002.
- Acevedo, Esther y Pilar García (coords.), *México y la invención del arte latinoamericano, 1910-1950, La búsqueda perpetua: lo propio y lo universal de la cultura latinoamericana*, vol. 5 (dir. gral. Mercedes de Vega), México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Secretaría de Relaciones Exteriores, 2011.
- Aguirre Lora, María Esther, “Lo que la historia nos puede decir sobre la diferencia”, en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Epistemología de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco/Plaza y Valdés, 2009.
- Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM*, México, IISUE-UNAM/Bonilla Artigas, 2015.
- Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*, IISUE-UNAM/Bonilla Artigas, 2011.
- Annino, Antonio y François-Xavier Guerra, *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Bauman, Zygmunt, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2007.
- Berman, Marshall, “*Todo lo sólido se desvanece en el aire*”. *La experiencia de la modernidad*, México, Siglo XXI, 1994.
- Chehaibar, Lourdes, José Franco López, Adolfo García-Sáinz, Alicia Mayer (coords.), *La UNAM por México*, 2 vols., México, UNAM, 2010.
- Coleby, Nicola J. E., “La construcción de una estética: el Ateneo de la Juventud, Vasconcelos y la primera etapa de la pintura mural pos-revolucionaria, 1921-1924”, tesis de maestría en Historia del Arte, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1995.
- Echeverría, Bolívar, “Un concepto de modernidad”, transcripción de la exposición del autor en la primera sesión del Seminario La Modernidad: Versiones y Dimensiones, 7 de febrero de 2005, *Contrahistorias*, núm. 11, agosto, 2008, pp. 7-18.

- Fernández, Justino, “Prólogo”, en *25 Estudios de folklore. Homenaje a Vicente T. Mendoza y Virginia Rodríguez Rivera*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 1971.
- Habermas, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad*, Buenos Aires, Katz, 2008,
- La UNAM en la historia de México*, 7 vols., México, Coordinación de Humanidades-UNAM, 2011.
- Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, México/Barcelona, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación/ Pomares, 2003.
- Ramírez, Fausto, *Modernización y modernismo en el arte mexicano*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 2008.
- Reyes Palma, Francisco, “Otras modernidades, otros modernismos”, en Esther Acevedo (coord.), *Hacia otra historia del arte en México. III. La fabricación del arte nacional a debate (1920-1950)*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Arte e imagen), 2002.
- Santoni Rugiu, Antonio, “Escenarios: una aportación dramática a la historia de la educación”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Smith, Anthony, *Nacionalismo*, Madrid, Alianza, 2004.
- Touraine, Alain, *Crítica a la modernidad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Wallerstein, Immanuel, “1968: Revolución en el sistema-mundo. Tesis e interrogantes”, *Estudios Sociológicos*, vol. VII, núm. 20, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos, 1989.

PRIMERA PARTE
VIENTOS DE CAMBIO

¿“Ingenuidad encantadora” o utilitarismo?
Albores del dibujo escolar en el Congreso Pedagógico
Nacional de Colombia, 1917¹

*Silvana Andrea Mejía Echeverri**

INTRODUCCIÓN

¿Cómo justificar la necesidad de aprender a dibujar en las escuelas en las que se educaba la mayoría de ciudadanos, habitantes de aldeas comunicadas por caminos de herradura y transitados por arrieros, entre capitales coronadas por enormes catedrales y dinámicas de convento? ¿Cuál sería el dibujo “adecuado” para ese contexto histórico? Al inicio del siglo xx, Colombia, país rural, no contaba con alumbrado público ni comercio activo y desgastaba continuamente sus recursos en la reparación de los estragos causados por las guerras. Lo que hoy llamamos “sistema educativo” era inviable, aunque esto no impidió que los pedagogos, maestros, políticos (y hasta economistas), se reunieran para compartir preguntas y propuestas, y escribieran y publicaran el fruto de estos esfuerzos. Tal era el caso de los liceos pedagógicos, en donde los maestros impartían y recibían clases ejemplares que suscitaron, entre mil discusiones, la pregunta por el valor educativo del dibujo.²

* Universidad de Antioquia, Colombia.

1 En el presente apartado se exponen algunos de los hallazgos del trabajo de investigación “La nación entera, un inmenso taller: discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892-1917”, presentado para optar al título de magister en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. La primera versión de este avance se presentó en el Congreso Colombiano de Historia, Bogotá, 2010.

2 María Rojas Tejada, “Conferencia leída en la sesión solemne que el Liceo Pedagógico de Yarumal celebró el día 20 de julio de 1910”, 1911, pp. 913-992.

Entre estos intentos por encontrarse para discurrir sobre asuntos de enseñanza, se organizó el Primer Congreso Pedagógico Nacional que se realizó en Colombia en 1917, en el que, entre diversos temas de interés para la educación en el país, se presentaron ponencias sobre la educación primaria en general y la enseñanza del dibujo en particular.³ En las memorias no encontramos la ponencia sobre enseñanza del dibujo, pero gracias a las publicaciones alrededor de la educación primaria podemos avizorar las principales posturas que se discutían sobre el valor del dibujo en la escuela, sus fines, sus métodos y sus contenidos. Es ésa la intención del presente apartado.

ACERCAMIENTOS PREVIOS

En Colombia contamos con pocos acercamientos a la historia de la enseñanza de las artes en las escuelas, no obstante la gran fortaleza que paulatinamente han ganado las crónicas locales del arte que aluden y mencionan algunas lógicas y acontecimientos de transmisiones artísticas en pluralidad de espacios y diversidad de dinámicas. El interés particular de este escrito está dirigido especialmente a la historia de la enseñanza del dibujo en las escuelas comunes, al verificar los vacíos sobre el tema durante la construcción del estado del conocimiento.

Los historiadores del arte en Colombia han concentrado sus estudios en las enseñanzas de las escuelas de Bellas Artes⁴ y de Artes y Oficios,⁵ aunque estos análisis se refieren más a las instituciones que al tema de la enseñanza y las implicaciones de sus discursos. Quizá la ausencia de interés hasta el momento pueda explicarse porque,

3 Antonio José Uribe, *El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y sus principales trabajos*, 1919.

4 Sofía Arango Restrepo y Alba Gutiérrez Gómez, *Estética de la modernidad y artes plásticas en Antioquia*, 2002, y Santiago Londoño Vélez, *Historia de la pintura y el grabado en Antioquia*, 1995.

5 Orieta López Díaz, "Escuela de Artes y Oficios de Antioquia 1870-1916", 1992, y William Vásquez Rodríguez, "Apuntes sobre el proyecto estatal de enseñanza de las artes y los oficios en Colombia en el siglo XIX", 2006, pp. 40-45.

entre otras razones, el dibujo ha sido considerado como auxiliar de otros tipos de arte, en su parte preparatoria o *primer escalón del arte*, en palabras de Francisco A. Cano,⁶ que logra su consolidación como disciplina artística autónoma en Colombia sólo hasta 1970.⁷

HISTORIAS DE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN LAS ESCUELAS

Estudios realizados en otros países profundizan y singularizan los análisis sobre la historia de la enseñanza del dibujo, y toman como objeto de estudio los manuales para su enseñanza,⁸ los procesos de configuración de esta actividad como saber escolar en la segunda enseñanza,⁹ las formas en las que se ha apropiado, consolidado y transmitido como disciplina en la historia de una nación,¹⁰ así como los trabajos sobre la influencia de la enseñanza del dibujo en la formación del *buen gusto* y las transformaciones en su relevancia para el mundo del arte.¹¹

Efland¹² realizó una extensa historia intelectual y social de la educación del arte con énfasis en Norteamérica y en la que aborda un largo periodo que va desde la antigüedad clásica hasta la década de los noventa. A partir del cuarto capítulo titulado “Reinvención del arte en las escuelas comunes”, el autor caracteriza lo que él llama “educación artística”, aunque a nuestro parecer esta denominación

6 Ricardo Acevedo Bernal, “Francisco Antonio Cano”, 1896, p. 51.

7 Juan Ricardo Rey-Márquez, *El dibujo en Colombia 1970-1986*, 2007.

8 Juan Bordes, “Los manuales del manual. Bifurcaciones del dibujo”, 2008, pp. 500-650; Esther Collados Cardona, “El concepto de dibujo y su práctica en los libros de texto de educación primaria publicados en España en el periodo comprendido entre 1915-1990”, 2008, pp. 323-346, y “La enseñanza del dibujo a través de los libros de texto de educación obligatoria publicados en España (1915-1990): estudio bibliométrico de contenidos”, 2010, pp. 517-544.

9 José Bermúdez Avellán, “Génesis y evolución del Dibujo como disciplina básica en la Segunda Enseñanza (1836-1936)”, 2005.

10 Ignacio Villegas Vergara, *La enseñanza del dibujo artístico en Chile: 1797-1858*, 2008.

11 Lino Cabezas, “A historia do ensino do debuxo e a formación do gusto estético”, 1995, pp. 75-96.

12 Arthur Efland, *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales de la enseñanza de las artes visuales*, 2002.

puede ser un anacronismo. En el transcurso de los apartados dedicados específicamente a las escuelas comunes (ya que aborda diversidad de instituciones), analiza manuales de pedagogos, métodos de enseñanza, cambios en los contenidos según los maestros encargados, nombramientos, direcciones en política pública, entre otros, al retomar y exponer imágenes de los manuales y del material usado para la enseñanza del dibujo en Estados Unidos.

El caso colombiano es ilustrado por la reseña que hace Fandiño,¹³ en la que expone la influencia del arte en los desarrollos curriculares de la educación colombiana, y muestra cómo “el currículo colombiano ha venido enriqueciéndose paulatinamente, con un área tan importante como es la Educación Artística”.¹⁴ El autor recuperó algunos datos de carácter institucional y legislativo para la historia de la formación en artes en el país, desde el gobierno de Santander (1832-1837) hasta la Ley 115 (1994), mediante una reseña sin precedentes sobre la historia de la educación artística en Colombia. Se trata de una historiografía inicial que nos da pistas para otras miradas.

Encontramos también algunos trabajos que buscaron reconstruir específicamente la configuración del dibujo como disciplina escolar en otros países: en Francia, realizada por Renaud Enfert y Daniel Lagoutte entre 1750 y 1850;¹⁵ sobre España se encuentra el trabajo de Esther Collados Cardona, quien en su tesis doctoral: “Anàlisi dels mètodes de dibuix a l'ensenyament obligatori a través dels llibres de text (1915-1990)”, presentada en 2005 en la Universidad de Barcelona, analiza el concepto de dibujo y su práctica en los libros de texto en educación primaria. Su objetivo fue

indagar cómo se desarrolló la enseñanza del dibujo y de las artes plásticas en las aulas de nuestro país [España] en el periodo histórico comprendido entre 1915 y 1990, tomando como principal fuente de la

13 José Mario Fandiño Franky, “Reseña histórica del arte en la educación formal colombiana”, 2004, pp. 109-116.

14 *Ibid.*, p. 115.

15 Agnès Lahalle y Enfert Renaud, “L'enseignement du dessin en France. Figure humaine et dessin géométrique (1750-1850)”, 2005.

investigación y el análisis una significativa muestra de manuales escolares de la disciplina.¹⁶

Dio a conocer sus hallazgos en artículos publicados en 2008 y 2010, en los que mostró cómo con el transcurso del tiempo los manuales expresan las transformaciones que sufre el concepto de dibujo y llevó a cabo el estudio bibliométrico de la muestra reunida para su tesis. La autora logró establecer a través de los manuales tres periodos históricos que marcan distinciones en las formas de su concepción, producción y circulación en España: desde 1900 hasta 1969, primera mitad de siglo XX, cuando predomina la alfabetización visual por medio del dibujo; de 1940 a 1969, comprendido entre el final de la guerra civil española y la Ley General de Educación, momento de “regreso” a los usos del ejercicio de copia y a una transmisión de valores de obediencia y control, y el tercer periodo, 1970-1990, entre la ley general y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE), cuando se privilegia la expresión y la creatividad en los contenidos en la nueva área de expresión plástica.

Bermúdez Avellán en su tesis “Génesis y evolución de Dibujo como disciplina básica en la Segunda Enseñanza (1836-1936)”,¹⁷ centra su atención en la forma en que paulatinamente se configuró la asignatura de Dibujo en planes de estudio, reglamentos, libros de texto y procesos de formación y selección de los profesores que ocuparían las plazas para enseñanza de dibujo en la naciente Escuela de Segunda Enseñanza en España. Este estudio muestra cómo poco a poco se inventa la identidad de aquello que sería el dibujo para la segunda enseñanza, derivado de pugnas entre el lineal, de base geométrica y el artístico, heredero de las prácticas académicas renacentistas en términos de sus contenidos (figura humana, dibujo del natural, etc.), metodologías, relaciones pedagógicas, intereses

16 Esther Collados Cardona, “La enseñanza del dibujo a través de los libros de texto de educación obligatoria publicados en España (1915-1990): estudio bibliométrico de contenidos”, 2010, p. 518.

17 José Bermúdez Avellán, “Génesis y evolución...”.

formativos y discursos con los que se justifica su importancia. Tales pugnas implican cierta variedad de contenidos, métodos, denominaciones y fines formativos.

Souza y Oliveira¹⁸ abordan la historia de dos disciplinas escolares en Brasil, la educación artística y la educación física, según los métodos y presupuestos del campo de estudios de historia del currículo. Como ejemplo de la primera, citan la investigación de Maria Betania e Silva, denominada *Aincercão da arte no currículo escolar*, en la que se parte de los siguientes interrogantes: ¿por qué la educación artística es relegada a segundo plano por profesores y otros profesionales en la escuela?, ¿por qué se considera el arte como complemento secundario para decorar las fiestas, y como algo que no requiere ser pensado?, ¿por qué cualquier profesional de cualquier área puede enseñar arte?, ¿por qué se reduce la carga horaria en beneficio de otras disciplinas del currículo?, ¿por qué no existe una carga de contenido programático para ser desarrollado como en otras áreas? Con el fin de responder estos cuestionamientos, analiza la legislación al respecto, propuestas curriculares de enseñanza y revistas. Los autores no van más allá de la mención de las preguntas y la descripción general de esta tesis.

Hernández¹⁹ llama la atención, en primer lugar, sobre los cambios de denominación del arte en la escuela (dibujo, educación estética, educación artística, etc.), que son expuestos y explicados como el paso de la formación en habilidades funcionales, luego en expresión estética, los cambios introducidos por los trabajos manuales en la concepción de gusto y en las diferenciaciones de género, la apropiación de propuestas anglosajonas como la Discipline Based Art Education (DBAE), entre otras. En segundo lugar, a partir del análisis histórico muestra los contenidos, los valores que los cruzan, las relaciones con ámbitos socioeconómicos, los debates generados en cada época, las influencias de otros campos de saber y los textos de apoyo usados para su enseñanza.

18 Marcílio Souza Júnior y Ana Maria de Oliveira Galvão, "História das disciplinas escolares e história de la educação: algumas reflexões", 2005.

19 Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, 2003.

La historia de los manuales para la enseñanza del arte en España, la investigación sobre la configuración del dibujo como disciplina escolar en la segunda enseñanza, la historia social de la enseñanza del arte en Estados Unidos, los estudios sobre el arte en la escuela, desarrollados en Francia, o la historia de la educación artística en Brasil, no bastan para avanzar en la comprensión de las singularidades de Colombia. El propio Efland en su minucioso estudio escribió: “cada nación abordó de una forma distinta el problema de la educación artística profesional, y cada una de estas soluciones reflejaba unas determinadas ideas acerca de la naturaleza del arte y su rol en la sociedad”.²⁰ Agregaríamos además que no sólo la educación artística profesional está cruzada por estas distinciones. Las historias de la educación comparada han mostrado que también los sistemas escolares y las interpretaciones sobre los fines formativos y los contenidos escolares han presentado diferencias entre países.

En el presente estudio queremos hacer visibles algunas de las implicaciones de los discursos sobre la enseñanza del dibujo en la escuela que fueron publicados tras el Primer Congreso Pedagógico realizado en Colombia, en 1917, como aporte al conocimiento de las singularidades de la historia de la educación artística en este país, desde un punto de vista crítico y de acuerdo con los planteamientos de Efland:

no se han hecho análisis consistentes de la estructura de las ideas dentro de la educación artística como instrumentos ideológicos vinculados a grupos dominantes o subordinados en la sociedad americana, como tampoco se han propuesto remedios para emancipar los currículos de arte del control de los grupos socialmente dominantes.²¹

La historia, entendida como el discurso que construimos sobre ella (y no como el *pasado*), nos interesa como lugar efectivo desde el cual mirar críticamente el presente de la educación artística para intentar comprenderlo. Pensar una investigación de carácter docu-

20 Arthur Efland, *Una historia de...*, p. 83.

21 *Ibid.*, p. 374.

mental sobre la enseñanza del dibujo es posible desde la óptica que implica todo saber (incluido el artístico), como producción histórica y social, y germen y consecuencia de disputas por legitimar lugares de enunciación en diferentes tiempos y espacios (disputas curriculares).

Además de las implicaciones que tiene para el dibujo su transformación como saber escolar, esta disciplina en sí presenta singularidades históricas que implican, más allá de los problemas de autoría, mercado y comunicación, cambios epistemológicos, implicados no sólo en la producción de nuevas tecnologías, sino también en la misma formulación de la representación, en cuanto construcción del imaginario sobre “la realidad”. En ese sentido habría una transformación de conciencia en el acto complejo de trasladar la visión tridimensional a la representación bidimensional, que implica herramientas intelectuales como la geometría, y materiales y aparatos. Así, el dibujo ha asumido diferentes significados a lo largo de la historia de su enseñanza.²² Junto a estos modos de concebir la realidad, surgen implicaciones tales como la hegemonía de unas formas de dibujo sobre otras y las luchas por las concepciones de individuo que subyacen en cada forma de asumir lo que sería el dibujo y su enseñanza en determinada sociedad.

Una revisión crítica de los fundamentos sobre la enseñanza del dibujo que entraron en disputa en el Primer Congreso Pedagógico Nacional, realizado en Colombia en 1917, nos permite comprender la orientación que se le ha dado a la enseñanza del arte en las escuelas a lo largo de nuestra historia, ya que junto a las luchas dadas por su carácter como saber escolar para hacerlo obligatorio con ciertos contenidos, encontramos proyectos específicos para la formación de determinado tipo de ser humano. En nuestro caso, la mayoría de propuestas para la enseñanza del dibujo en las escuelas apuntan a la formación de un ciudadano-obrero calificado para ser contratado por la industria en expansión, en concordancia con un movimiento más grande, de tipo social y gubernamental, que buscaba superar las miserias dejadas por las guerras civiles vividas en el país, mediante la articulación de todos los individuos con las “luchas pacíficas del

22 Juan José Gómez Molina, “El concepto de dibujo”, 2006.

trabajo”. Asimismo, desde el punto de vista de género, se intentaba un tipo de mujer cuyo gusto formado cualificara la producción y diseño de vestuarios, además del bordado y las labores de adorno, temas para los cuales se les enseñaba un dibujo específico en las escuelas de niñas.²³

LOS CONGRESOS PEDAGÓGICOS

Podríamos definir los congresos pedagógicos de finales del siglo XIX y principios del XX como lugares de discusión sobre la instrucción y la educación pública y privada de las naciones. En su generalidad proponían la unificación de los sistemas de instrucción en articulación con los poderes ejecutivos, el uso de métodos modernos y de textos escolares en la enseñanza, así como la necesidad de implementar contenidos, formar instituciones y sujetos apropiados a los nuevos ritmos y saberes que se requerían en la creciente expansión del capitalismo en el mundo: conocimientos sobre existencia y explotación de “recursos naturales”, industria y comercio, así como la formación de obreros capacitados para las nuevas tecnologías y su reproducción.

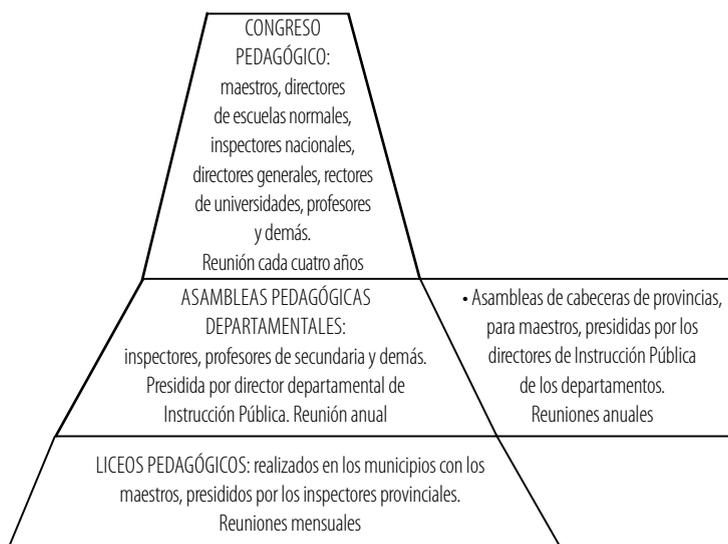
Los congresos, en cuanto formas de organización, pretendían además formular diagnósticos sobre la situación de la educación y la instrucción en los territorios en donde se llevaban a cabo, mediante el trabajo mancomunado de gobierno, pedagogos, maestros, rectores de normales y universidades, y en ocasiones con empresarios e ingenieros, con el fin de implementar mejoras fundamentadas en aspectos tales como las problemáticas detectadas, las nuevas intenciones formativas de acuerdo con los intereses de las naciones y las teorías europeas y estadounidenses en boga, llamadas comúnmente “métodos modernos”. En estos congresos se planteaba la necesidad de pensar la educación (como cultivo físico, moral e intelectual en forma integrada) y la instrucción (en cuanto formación técnica y dis-

23 Silvana Andrea Mejía Echeverri, “Estado del arte sobre historias del dibujo escolar. Apuntes para un abordaje histórico-pedagógico en Antioquia”, 2010.

ciplinar) como un sistema perteneciente a una nación, con el ánimo positivista de asumir la pedagogía como ciencia mediante el uso de métodos experimentales y, por otra parte, de pensar la articulación de esos sistemas con la invención de las naciones y la difusión y el fortalecimiento de aquella identidad que debía diferenciarlas entre sí y fortalecerlas en sí mismas. En ese sentido, podemos entender los congresos pedagógicos como espacios para el planteamiento de reformas, y éstas a su vez en cuanto medios para relacionar el saber sobre la escuela, con cuestiones más generales de “transformación y poder sociales”.²⁴

EL PRIMER CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL EN COLOMBIA

La Ley 62 que promulgó el presidente Concha en 1916 procuró el fomento de las corporaciones pedagógicas que darían vida a la realización del Congreso Pedagógico en 1917. La estructura de estas corporaciones podría esquematizarse del siguiente modo:



24 Thomas S. Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas: El poder saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, 1994.

El Congreso Pedagógico de 1917 fue presidido por el exministro de Instrucción Pública (entre 1902 y 1904), Antonio José Uribe, nombrado por el gobierno, así como el resto de la junta directiva, compuesta en total por cinco miembros, un secretario y un escribiente. Mediante Decreto 1030 de mayo de 1917, el presidente de la república ordenó las reglas de funcionamiento efectivo durante las fechas de realización del evento: La reunión se llevaría a cabo en Bogotá, entre el 15 y el 30 de diciembre de 1917. Su objeto consistiría en estudiar el estado de la Instrucción Pública para proponer reformas adecuadas a las condiciones y recursos del país y los adelantos en las ciencias pedagógicas, en tanto el Poder Ejecutivo analizaría los acuerdos a los que se llegara durante las sesiones de trabajo.

El funcionamiento del congreso consistió en la reunión diaria por secciones, entre el 17 y el 29 de diciembre. Los días 15, 26, 27, 28 y 29 se efectuaron sesiones plenas en las que se discutieron y aprobaron varios acuerdos, propuestas y proyectos tendientes a mejorar y reglamentar la instrucción pública de la nación. Las secciones se organizaron según la Ley 39 de 1903, así:

Enseñanza primaria: presidida por Francisco Barbosa.

Enseñanza secundaria, por Valerio Hoyos.

Enseñanza industrial y comercial, por Luis Tomás Fallón.

Enseñanza profesional, por Juan David Herrera.

Enseñanza artística, por el compositor Guillermo Uribe Holguín.

EL DIBUJO COMO MATERIA DE ENSEÑANZA EN LOS PLANES DE ESTUDIO EXPUESTOS EN EL CONGRESO

En relación con el dibujo como asignatura que formaba parte de los planes de estudio para las escuelas primarias, las memorias del congreso consignan dos propuestas.

Una de ellas, expuesta por los integrantes de la sección primera (encargados de la enseñanza primaria), ordenaba un nuevo plan de estudios completo, con el objetivo de derogar el plan vigente y sustituirlo por otro “sustantivamente distinto” que intentaba tomar

partido en el debate nacional para “hacer oír la voz de la pedagogía católica”.²⁵ Su título fue “Pénsum de las escuelas primarias”.

La segunda, de la cual no sabemos si se expuso en sesión plenaria, aparece publicada en las memorias por recomendación de los evaluadores de los trabajos enviados al congreso. Se trata del “Plan de estudios para las escuelas primarias”, por EGJ, quien en una dinámica de exposición en la que toma el plan reglamentado por el Decreto 491 de 1904 y la Ley 39 de 1903 asignatura por asignatura, expone los planes vigentes, luego las críticas, después las fundamentaciones pedagógicas de las cuales debería partir cada una de estas enseñanzas, y por último efectúa una propuesta de nuevo plan. Para los fines de este análisis nos hemos concentrado en las críticas, los comentarios y las recomendaciones que el autor (o ¿autora?) desarrolla en relación con la enseñanza del dibujo en la escuela primaria, obviando las de otras ramas de enseñanza.

LA PROPUESTA CATÓLICA

En el plan de estudios propuesto por la sección primera del congreso, titulado “Pénsum de las escuelas primarias” y que pretendía hacer “oír la voz de la pedagogía católica”, se solicitaba la derogación del plan reglamentado por el Decreto 491 de 1904 en su artículo 69. Las bases sobre las cuales se fundamentaría esta nueva propuesta se relacionaban con las debidas cualidades de la enseñanza y la escuela que “tienen que ser prácticas”, de acuerdo con el “creador de las escuelas prácticas modernas”, san Juan Bautista de la Salle.²⁶

No obstante la afirmación según la cual el plan propuesto sería sustantivamente distinto del decretado en 1904, una comparación hace visible la similitud significativa entre ambos, en lo que respecta a la enseñanza del dibujo (véase tabla anexa). Esta falta de diferenciación podría dar muestras de una carencia de importancia y de

25 Antonio José Uribe, *El Primer Congreso...*, p. 192.

26 *Ibid.*, p. 159.

la marginalidad de esta asignatura,²⁷ sobre la que poco habría que reflexionar. De hecho, en el mismo plan de estudios se otorga una jerarquía a las materias de enseñanza según su importancia y dificultad. “Así, podría adoptarse el orden siguiente: religión, lengua materna, enseñanza patria, enseñanza práctica, gimnasia, dibujo y canto”.²⁸ Esto mostraría que la enseñanza del dibujo queda relegada a una posición de importancia “menor”. Sobre esta propuesta no es necesario extendernos, pues no presenta reflexiones especiales sobre las condiciones de la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias.

EL PLAN PROPUESTO POR EGJ

Con este seudónimo aparece publicado en los anexos de las memorias del congreso un análisis de las asignaturas en los planes de estudio vigentes para las escuelas primarias urbanas, así como de varias posturas respecto a cada una y la propuesta de reforma final. Según el escrito, los planes de estudio deben adaptarse a una práctica pedagógica acorde con la ciencia y la experiencia, en armonía con la naturaleza humana.²⁹ Para mostrar la legitimidad de sus afirmaciones, se apoya en el mismo decreto que cuestionará, al rescatar los artículos 53, 54 y 55 sobre educación intelectual. Su crítica va dirigida específicamente al artículo 69 (en el que se reglamentan los planes de estudio para las escuelas primarias), y en ella expone las observaciones y propuestas en el siguiente orden (que a su vez podría entrar a discutir con la jerarquización de la importancia que los lasallistas daban a las asignaturas): 1. Lectura; 2. Escritura; 3. Aritmética; 4. Lecciones Objetivas, Historia Natural y Física; 5. Dibujo;

27 Francisco Javier Errázuriz, citado por Fernando Hernández, *Educación y cultura...*, llama *área marginal* a la educación artística en Chile, en un intento por conceptualizar sobre su historia. En cuanto áreas marginales, existen ciertas asignaturas del currículo que precisan su continua justificación y defensa, cargándose de argumentos sobre las necesidades humanas que resolverían gracias a su enseñanza en la escuela.

28 Antonio José Uribe, *El Primer Congreso...*, p. 183.

29 *Ibid.*, p. 193.

6. Geografía e Historia Patria; 7. Instrucción Cívica; 8. Gimnasia, y 9. Enseñanza Religiosa.

El Decreto 491 fue una reglamentación de la Ley 39, pero ésta, a su vez, representó una reforma al plan prescrito por Liborio Zerda en 1893. Según los objetivos del congreso, precisamente se intentó dar “Ley en materia de Instrucción Pública”. En ese sentido, el autor se arriesgó a poner en cuestión un plan que no interesaba a todas las potencias intelectuales sino a algunas determinadas, sin lograr un desarrollo armónico. Es por eso que retomamos las críticas y las propuestas que expone sobre la enseñanza del dibujo, tratando de determinar cuáles serían las transformaciones que operarían en la fundamentación y nuevo orden de contenidos y métodos en el trabajo de EGJ.

Diferentes planes, distintos tipos de dibujo³⁰

Las justificaciones más relevantes para proponer un nuevo plan se refirieron a la adecuación de la enseñanza del dibujo a las consideraciones y necesidades modernas, así como el dar una utilidad industrial, estética y pedagógica en oposición a la exclusivamente industrial del dibujo lineal del plan vigente en 1917, que habilitaría para un oficio y estaría como fin en las reglamentaciones del Decreto 491 de 1904, cuestionado por el autor. Para argumentar los cambios propuestos, hizo referencia a dos escuelas existentes de enseñanza del dibujo perfectamente definidas: “una que parte de la geometría como base, y otra que se inspira en la naturaleza, y toma los modelos de los objetos sin ninguna separación con la línea y sus combinaciones”.³¹

El dibujo geométrico de los planes vigentes para entonces tendría una utilidad meramente industrial, como se dijo con anterioridad, y se planeaba con un criterio utilitario desde todo punto de vista. Como crítica, el autor señalaba que la base geométrica adolecía de

30 Véase Anexo, pp. 65 y 66.

31 Antonio José Uribe, *El Primer Congreso...*, p. 231.

una desarmonía con el desarrollo del niño, además de que no aportaba a su personalidad, no lo habilitaba para representar las formas, no comunicaba sus necesidades, aunque era provechosa para los pobres por su preparación para el buen desempeño en las artes e industrias. Ya Alejandro Mesa,³² maestro director de las escuelas de Medellín, había señalado que la lectura, la escritura, la religión y las nociones de dibujo lineal, son las materias “verdaderamente provechosas para el pueblo y las únicas quizá que en las escuelas alcanzan a estudiar los hijos de los pobres, á quienes la necesidad obliga á retirar pronto”.³³

Por otra parte, EGJ planteaba la necesidad de un *dibujo escolar* que se diferenciara del geométrico y el artístico. Aquél tendría, además de su finalidad utilitaria, otras dos: la estética, en cuanto formación del gusto, y la pedagógica, con su aporte al desarrollo armónico del niño. En lugar de tener la geometría como base, se inspiraría en la naturaleza y habilitaría al niño para reproducir formas, y mientras que el dibujo lineal partía de modelos gráficos que al niño le correspondía copiar con el uso de herramientas como la regla, el compás y el tiralíneas, en el dibujo escolar planteado por el autor no habría lugar para la copia ni para las herramientas.

Entre las justificaciones más importantes al contemplar la posibilidad de un tipo de dibujo que se caracterizara y distinguiera por ser *escolar*, se encontraba la de “ser consecuentes con el espíritu de la enseñanza primaria, con el objeto de la educación elemental, con el carácter esencialmente pedagógico que debe animar a la primera dirección”.³⁴ En esa medida, el dibujo geométrico abandona los presupuestos según los cuales los niños, en la escuela, no deben prepararse como especialistas sino obtener una formación general que los habilite para cualquier oficio, desarrollar sus facultades y obtener las bases morales generales para que sean buenos ciudadanos. Según estas críticas, podríamos decir que para el autor el dibujo geométri-

32 Alejandro Mesa, “Informe del Maestro Director de las Escuelas de Medellín, referente al resultado de los exámenes verificados en el mes de Noviembre del año próximo pasado”, 1906, p. 677.

33 *Idem*.

34 Antonio José Uribe, *El Primer Congreso...*, p. 231.

co, más bien, debería dirigirse a los adultos a quienes correspondería más el criterio técnico, que apunta a objetivos muy determinados y que propiciaba la formación de especialistas en un oficio. De ese modo, este dibujo lineal no partía de consideraciones pedagógicas y no desarrollaba las facultades de los niños, tal como aspiraba el espíritu de la enseñanza primaria.

El *dibujo escolar*, por su parte, además de desarrollar la imitación desarrollaría también la imaginación y la personalidad del niño; es decir, apuntaría al desarrollo de las facultades.

Fines de la enseñanza del dibujo

En el procedimiento de enseñanza del dibujo en la escuela primaria, en términos del autor, se debería partir de lo concreto, de la naturaleza y su observación, interpretación y representación. Es en ese sentido que el dibujo sería útil para la vida. Las formas típicas, geométricas y lineales, elaboradas a partir de copias impuestas y reglamentadas, correspondían en esa lógica a abstracciones inapropiadas para los niños de las escuelas primarias.

Es entonces el reconocimiento de una edad diferenciada (la infancia) lo que permite al pedagogo hablar de un dibujo especial para esta etapa de la vida, que no se basa únicamente en saberes especializados, sino que, en ese cruce con la pedagogía, se distingue como un contenido apropiado para la formación general, el desarrollo de las facultades y la moralidad.³⁵ El dibujo *pedagógicamente considerado* tendría en cuenta las tendencias imitativas, imaginativas y

35 Desde un punto de vista histórico, social y cultural, la "producción" de la infancia en Occidente es un acontecimiento que permitió la crisis de ciertas prácticas y el surgimiento de nuevos discursos que, por una parte, "la" capturan, intentan controlarla y "atarla" en una serie de desarrollos decadentes (Ariès) y de otro lado condicionan las conductas que ahora deben ser de cuidado, protección y no sólo vigilancia, visto desde un punto de vista de historias del progreso (De Mause). Véase Andrés Runge Peña, "La enseñanza en Colombia", 2007. Este acontecimiento se encuentra en íntima articulación con las reglamentaciones y expansión de la escuela en cuanto institución masiva de la enseñanza: "a partir del nacimiento de la escuela moderna en Europa, hacia los siglos XV y XVI, la práctica pedagógica se generaliza como el dispositivo cultural que, para las sociedades occidentales y *occidentalizadas*, condensa el saber sobre la *infancia* como objeto de conocimiento, como categoría conceptual, y como

expresivas de los niños, en el camino hacia la consolidación de su personalidad definitiva y en oposición al dibujo geométrico, que se ocuparía de una educación mecánica.

El *dibujo escolar* o *elemental* tendría un valor intelectual en cuanto mediaría la adquisición de conocimientos sobre la naturaleza, mientras el dibujo geométrico tendría “sólo” un valor manual. Es importante recordar en este punto que la utilidad del primero sería industrial, pedagógica y estética, mientras que la del segundo, sólo industrial.

El dibujo escolar

El primer objeto del *dibujo escolar* que propone el autor sería la formación de la mirada y el juicio: “para dar al hombre ese medio de comunicación rápida de la escritura de las formas, hay que darle medios de observar, de juzgar, de percibir las formas, de escribirlas con inteligencia”.³⁶ El segundo objeto sería la enseñanza de un medio de expresión y comunicación y un lenguaje más basado en la escritura de las formas.³⁷ Se trata de líneas que *significan*, ante las líneas del dibujo geométrico, apoyadas en trazos convencionales, uniformes y “serviles”.

Estos fines permitirían que tal contenido escolar enseñara al niño a *ver con sus ojos, sentir con su corazón y ejecutar sus propios trazos*, en un recorrido que iba desde la visión, pasaba por la comprensión y terminaba en la ejecución. La imperfección de los ejercicios resultantes, en oposición a la perfección lograda por los trazos con los utensilios de dibujo lineal, serían la expresión de la personalidad infantil que manifestaba en sus trazos la evolución de la mano en el dibujo a pulso. Se trataba de una actividad que bien podía ser combinada con las demás ramas de la enseñanza en la escuela primaria;

forma de experiencia subjetiva”. Véase Óscar Saldarriaga y Javier Sáenz, “La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX”, 2007, p. 391.

36 Antonio José Uribe, *El Primer Congreso...*, p. 232.

37 Paráfrasis de una cita sobre EGJ, citado en Martín Restrepo Mejía, *Elementos de pedagogía*, 1911, p. 28.

es decir, el *dibujo como práctica* que atravesaba este nivel escolar, y no como contenido de una asignatura específica.

El método

En relación con el método, el autor también desarrollaba una posición que lo distanciaba del dibujo geométrico. Ya habíamos insinuado que este último, a los ojos de EGJ, partía de abstracciones, mientras que el *dibujo escolar* sería un modo de llegar a ellas, a través de la observación de la naturaleza. Sería necesario, para dar solidez a este contenido, presentar el objeto a los ojos del niño y hacer que el dibujo fuera inteligente al combinar la enseñanza con las *lecciones objetivas*:³⁸

al presentarle un objeto al niño y traer sus miradas hacia él con una enseñanza muy entusiasta sobre sus usos, material, forma, procedencia, etc., etc., dicho objeto toma caracteres nuevos, lo observa más intensamente, saca mayor fruto de esta observación porque lo dibujará mejor y se hace la clase racional. De esta manera hay una clase animada y viva.³⁹

Ahora bien, el autor reconocía la importancia de las nociones geométricas para la vida de “todo hombre”, y la presencia de líneas curvas y rectas en los objetos que se dibujan. En ese sentido, proponía pasar del *método geométrico* a la geometría como ayudante del

38 De tal suerte, EGJ articula la enseñanza del dibujo con las intenciones prescritas en la Ley Uribe, desde la cual se pretendía modernizar la educación en el país en general y en particular en relación con el método, “transformar los estudios teóricos en prácticos, enfatizando lo concreto sobre lo abstracto y lo real sobre lo ideal”. Javier Sáenz y Óscar Saldarriaga, “La construcción escolar...”, p. 47. En esa intención modernizante y con pretensiones de partir del entorno del niño, el dibujo se constituía en una práctica muy importante como forma de conocimiento del mundo; por supuesto, no era el caso del dibujo lineal, sino de uno que partiera de la representación de la naturaleza, en un proceso de enseñanza inductiva por medio de la cual se perfeccionara la intuición: “el dibujo pasa a ser una materia fundamental por su importancia para la educación práctica y por ser elemento esencial de los sistemas pedagógicos modernos”. Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Andrés Ospina, *Mirar la infancia...*, p. 142.

39 Antonio José Uribe, *El Primer Congreso...*, p. 234.

dibujo al natural. Así, en lugar de ir de las abstracciones geométricas al dibujo de objetos (que se empleaba posteriormente en talleres manufactureros y en las labores de ingeniería), EGJ planteaba ir de los objetos a las formas geométricas: educar el ojo mirando el objeto, y generar una observación comprensiva que implicaría un esfuerzo intelectual opuesto al esfuerzo mecánico necesario en el uso de herramientas y la copia de láminas impuestas. Deducir la forma geométrica de los objetos reales permitiría el conocimiento de las formas científicas con bases instructivas y racionales, en un movimiento que iría de lo fácil a lo difícil, o sea, en el sentido del *desarrollo natural* del niño.

¿Cuál dibujo?

Estas circunstancias (los intereses económicos y políticos) y organizaciones (tales como el Congreso Pedagógico), que actúan sobre la escuela, poco a poco generan alteraciones que nos impiden pensar el dibujo artístico o el geométrico como fines en sí, y nos permiten analizar las singularidades que eventualmente adquieren en los fundamentos para su enseñanza. Ya en el escrito de EGJ, el *dibujo escolar* debía ser especial para los niños, a diferencia de otros tipos de dibujo más propios en la formación especial para edades avanzadas; es decir, que no sólo las utopías sociales en términos económicos y políticos contribuyeron a esta reconfiguración de saberes como el dibujo, cuando se instalaban en la escuela, sino que además se veían implicados campos de saber como la pedagogía y la psicología, que en este ejemplo contribuyen a la producción de la infancia como edad diferenciada y necesitada de otra mirada y otras dinámicas en términos de contenidos, métodos y objetivos de enseñanza apropiados.

CONCLUSIONES

De las ponencias presentadas en reunión plenaria y publicadas en las memorias del Primer Congreso Pedagógico Nacional, podríamos

concluir que son rastreables y analizables los discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas, así como las prácticas que se leen y paulatinamente se configuran.

En el caso de las exposiciones y justificaciones con las que el autor (o autora) EGJ teje la complejidad de las actividades de dibujo en la escuela primaria, no sólo por las prácticas que propone sino por los discursos con los que las fundamenta, emerge gradualmente una nueva concepción del dibujo diferente al artístico e ingenieril, que eran los constituidos profesionalmente y reconocidos por las leyes sobre instrucción pública: éste es el *dibujo escolar*, configurado a partir del cruce entre el dibujo de la forma (de filiaciones con el artístico), el dibujo geométrico y lineal, y la pedagogía en cuanto saber sobre la enseñanza, la niñez, los métodos y el programa escolar.

Esta posible emergencia es deudora de la mirada sobre la infancia como periodo distinto de la vida, que poco a poco deviene lo que luego se llamaría *dibujo infantil*, pero que aún no aparece claro en este archivo. Se lee una defensa por asumir la especificidad de este periodo de la vida y la consecuente singularidad de un tipo de dibujo que en esta época fue llamado por EGJ *dibujo escolar*. Ya desde 1894, en la traducción de Sluys, se leía que el desconocimiento de la naturaleza intelectual y afectiva del niño provocaba valorar como monstruosidad sus dibujos de “ingenuidad encantadora”.⁴⁰

Es así como podemos afirmar que no existió un *dibujo escolar* que se considerara dado, sino que paulatinamente éste se construyó y fundamentó en los cruces entre pedagogía, saberes artísticos, concepciones utilitaristas e intereses de progreso nacional. En las distintas versiones que la enseñanza del dibujo va adquiriendo en la escuela se articulan además las luchas entre el trabajo manual y el intelectual, herederas de las distinciones renacentistas entre las *bellas artes* y las *artes aplicadas*.

40 Marie-Anne van Sluys, “El arte en la escuela primaria”, 1894, p. 133.

FUENTES Y REFERENCIAS

- Acevedo Bernal, Ricardo, “Francisco Antonio Cano”, *El Repertorio*, Bogotá, núm. 1, 1896, pp. 50-57.
- Álvarez Gallego, Alejandro, “De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares”, en *Memorias del XIV Congreso Colombiano de Historia*, Tunja, 12 al 16 de agosto de 2008.
- Arango Restrepo, Sofía y Alba Gutiérrez Gómez, *Estética de la modernidad y artes plásticas en Antioquia*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2002.
- Bermúdez Avellán, José, “Génesis y evolución del Dibujo como disciplina básica en la Segunda Enseñanza (1836-1936)”, tesis de doctorado en Pedagogía, Murcia, Universidad de Murcia, 2005.
- Bordes, Juan, “Los manuales del manual. Bifurcaciones del dibujo”, en Juan José Gómez Molina, Lino Cabezas, Juan Bordes, *El manual de dibujo. Estrategias de su enseñanza en el siglo xx*, Madrid, Cátedra, 2008, pp. 500-650.
- Cabezas, Lino, “Las máquinas de dibujar. Entre el mito de la visión objetiva y la ciencia de la representación”, en Juan José Gómez Molina (coord.), *Máquinas y herramientas de dibujo*, Madrid, Cátedra, 2002, pp. 83-347.
- Cabezas, Lino, “A historia do ensino do debuxo e a formación do gusto estético”, *Revista Galega do Esino*, núm. 6, 1995, pp. 75-96.
- Collados Cardona, Esther, “La enseñanza del dibujo a través de los libros de texto de educación obligatoria publicados en España (1915-1990): estudio bibliométrico de contenidos”, *Revista de Educación*, Madrid, núm. 352, mayo-agosto, 2010, pp. 517-544.
- Collados Cardona, Esther, “El concepto de dibujo y su práctica en los libros de texto de educación primaria publicados en España en el periodo comprendido entre 1915-1990”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, núm. 27, 2008, pp. 323-346.
- Efland, Arthur, *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales de la enseñanza de las artes visuales*, Madrid, Paidós, 2002.
- Enfert, Renaud, “L’enseignement du dessin en France. Figure humaine et dessin géométrique (1750-1850)”, *Histoire de l’Education*, Lyon,

- núm. 105, 2005, en <<http://histoire-education.revues.org/index1089.html>>, consultado el 25 de febrero de 2012.
- Enfert, Renaud y Daniel Lagoutte, “Un art pour tous. Le dessin à l'école de 1800 à nos jours”, *Histoire de l'Éducation*, Lyon, núm. 109, 2006, en <<http://histoire-education.revues.org/index1209.html>>, consultado el 9 de abril de 2012.
- Fandiño Franky, José Mario, “Reseña histórica del arte en la educación formal colombiana”, *Educación y Educadores*, Universidad de la Sabana, vol. 4, 2004, pp. 109-116.
- Fernández Poza, Milagros, “El debate educativo de finales del ochocientos y el congreso pedagógico hispano-portugués-americano”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Madrid, vol. extr., 2007, pp. 81-92.
- Gómez, Alberto Luis, “Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela, núm. 7, enero-diciembre, 2002, pp. 221-246.
- Gómez Molina, Juan José, “El concepto de dibujo”, en Juan José Molina (coord.), *Las lecciones de dibujo*, Madrid, Cátedra, 2006, pp. 17-168.
- Gómez Molina, Juan José, “Máquinas de dibujar: territorios y escenarios del dibujo”, en Juan José Gómez Molina (coord.), *Máquinas y herramientas de dibujo*, Madrid, Cátedra, 2002, pp. 15-82.
- Hernández, Fernando, *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro, 2003.
- Lahalle, Agnès, “Enfert d’Renaud, *L’enseignement du dessin en France. Figure humaine et dessin géométrique (1750-1850)*”, *Histoire de l'Éducation*, Lyon, núm. 105, 2005, en <<http://histoire-education.revues.org/index1089.html>>, consultado el 29 de abril de 2012.
- Londoño Vélez, Santiago, *Historia de la pintura y el grabado en Antioquia*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1995.
- López Díaz, Orieta, “Escuela de Artes y Oficios de Antioquia 1870-1916”, tesis de licenciatura en Historia, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 1992.

- Mejía Echeverri, Silvana Andrea, “Estado del arte sobre historias del dibujo escolar. Apuntes para un abordaje histórico-pedagógico en Antioquia”, *Artes, la Revista*, vol. 9, núm. 16, 2010, pp. 144-154.
- Mesa, Alejandro, “Informe del Maestro Director de las Escuelas de Medellín, referente al resultado de los exámenes verificados en el mes de Noviembre del año próximo pasado”, *Instrucción Pública Antioqueña*, año 2, núm. 18, julio, 1906.
- Pérez Builes, Catalina, *Francisco Antonio Cano y sus discípulos. Hacia la consolidación de un arte nacional en el siglo xx*, Medellín, La Carreta, 2004.
- Popkewitz, Thomas S., *Sociología política de las reformas educativas: El poder saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata, 1994.
- Restrepo Mejía, Martín, *Elementos de pedagogía*, Bogotá, Imprenta Moderna, 1911.
- Rey-Márquez, Juan Ricardo, *El dibujo en Colombia, 1970-1986*, Medellín, La Carreta, 2007.
- Rojas Tejada, María, “Conferencia leída en la sesión solemne que el Liceo Pedagógico de Yarumal celebró el día 20 de julio de 1910”, *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, Medellín, vol. 4, núm. 40, 1911, pp. 913-992.
- Runge Peña, Andrés, “La enseñanza en Colombia”, ponencia presentada en el Seminario Representaciones Sociales, Políticas y Exclusión, Medellín, octubre 19 y 20 de 2007.
- Sáenz, Javier, Óscar Saldarriaga y Andrés Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1997, 2 vols.
- Saldarriaga, Óscar y Javier Sáenz, “La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos xvi-xx”, en Pablo Rodríguez y María Mannarelli (coords.), *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2007, pp. 390-415.
- Souza Júnior, Marcílio y Ana Maria de Oliveira Galvão, “História das disciplinas escolares e história de la educacao: algumas reflexoes”, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, núm. 3, 2005, pp. 391-408.

- Uribe, Antonio José, *El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y sus principales trabajos*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1919.
- Van Sluys, Marie-Anne, “El arte en la escuela primaria”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 1894.
- Vásquez Rodríguez, William, “Apuntes sobre el proyecto estatal de enseñanza de las artes y los oficios en Colombia en el siglo XIX”, *Acto. Revista de Diseño Industrial*, Universidad Nacional de Colombia, núm. 6, noviembre, 2006, pp. 40-45.
- Villegas Vergara, Ignacio, *La enseñanza del dibujo artístico en Chile: 1797-1858*, Valencia, Departamento de Dibujo-Facultad de Bellas Artes de San Carlos-Universidad Politécnica de Valencia, 2008.
- Viñao, Antonio, “La historia de las disciplinas escolares”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, núm. 25, 2010, pp. 243-269.

Nivel de enseñanza	Decreto 491 de 1904	Plan de estudios de pedagogía católica. Escuelas de varios maestros	Plan de estudios por EGJ
Escuela primera — sección elemental de primer año	Conocimiento y significación de las líneas, y aplicación de éstos a dibujos variados, formados con las líneas rectas.	El punto, la línea; adornos formados de puntos y líneas. Repaso de lo anterior: conocimiento y clasificación de los ángulos, triángulos y cuadriláteros. Dibujos en papel y en pizarra.*	Dibujo de objetos muy sencillos en que predominan las formas rectilíneas (triangular o cuadrangular). Deducir de esos dibujos las nociones geométricas de líneas rectas y sus clases. Ángulos y clases. Triángulos y sus clases. Cuadriláteros y sus clases. Hacer trazar algunas combinaciones dentro de este círculo y de utilidad y sencillez reconocidas (cruces, copas y estrellas sencillas, etc.), con aplicación de colores. Dibujos de los objetos del primer círculo y los que se crea conveniente agregar, para así cultivar la memoria gráfica, uno de los fines del dibujo. Esta enseñanza será ilustrada con nociones objetivas, históricas, industriales, etc., para despertar más el interés de los niños.
Escuela segunda —sección elemental de segundo año	Repaso de lo anterior y además conocimiento y clasificación de ángulos, triángulos y cuadriláteros. Dibujo en el tablero y en la pizarra de objetos y figuras formados con líneas rectas.	No aparece la asignatura "dibujo".	Recapitulación ligera del círculo anterior. Dibujo de objetos en que entren las formas rectilíneas (cuadrangular, poligonal), y deducir de allí la enseñanza de los polígonos. Construcciones y combinaciones sencillas. Aplicación de los colores. Dibujo de los objetos anteriores como ejercicio de memoria.
Escuela tercera — sección media de primer año	Polígonos en general, su clasificación y construcción de los más importantes. Círculo y circunferencia, líneas y secciones de círculo. Dibujos sencillos en papel, en los cuales entran rectas y curvas.	Líneas curvas, círculos, espirales. Dibujos en papel. Dibujo de figura, tomando como muestra las hojas más sencillas de las plantas.	Dibujos de objetos sencillos en que entren líneas rectas y curvas. Se desarrollarán las nociones de líneas curvas, sus clases, y repaso de lo anterior. Construcciones y combinaciones sencillas y con colores. Dibujo más consciente de los objetos escogidos en este círculo.

* Desde la sección elemental el curso de dibujo va encaminado a un fin esencialmente práctico, a saber: la preparación de los alumnos para los cursos complementarios, lo que explica el predominio del dibujo geométrico sobre el de figura.

Escuela cuarta — sección media de segundo año	<p>Problemas sobre construcción de figuras geométricas, conocimiento y construcción de las principales líneas curvas. Dibujos en papel de los cuales entran rectas y curvas a la vez.</p>	<p>Conocimiento y manejo de la regla, del compás, de la escuadra. Dibujos de muebles, casas. Continuación de los ejercicios de dibujo y figuras: hojas y flores sencillas.</p>	<p>Dibujos de objetos en que entren líneas rectas y curvas y que tengan de preferencia las curvas cerradas. Recapitulación. Círculo, ovoide, óvalo, elipse, etc.; construcciones curvas con colores. Dibujos de hojas y frutos sencillos.</p>
Escuela quinta — sección superior de primer año	<p>Conocimiento de la escala al 1/10, 1/100, 1/1000 (escala de yardas y de pies, reducción de escalas). Dibujo de planos fáciles que hacen uso de la regla y del compás: dibujos de muebles, máquinas, etcétera.</p>	<p>Continuación del programa anterior, con ejercicios variados.</p>	<p>Dibujos de objetos en que predominan las formas prismáticas, cúbicas, piramidales, poliédricas; desarrollar las nociones geométricas apuntadas y recapitular ligeramente los círculos anteriores. Construcción geométrica y en perspectiva. Dibujos memorativos, dibujos de hojas, flores y frutos.</p>
Escuela segunda — sección superior de segundo año	<p>Dibujo geométrico de planos fáciles, aplicando la regla y el compás; dibujo de muebles, máquinas, planos de casas, de terrenos, cartas geográficas, etcétera.</p>	<p>1.º conocimiento de las escalas más usuales; 2.º uso de compás, regla, etc.; 3.º croquis de objetos sencillos: muebles, planos de casa, etc.; 4.º trazados de los mismos croquis con lápiz solo; 5.º algunos de los croquis pueden dibujarse luego con el tiralíneas. Dibujo de figura.</p>	<p>Dibujos de objetos para desarrollar las nociones geométricas de las formas redondas (esfera, cilindros, ovoides, etc.); construcciones con ellos, dibujos, ornamentación sencilla. Dibujos con reducciones de escalas. “Sería conveniente que en los primeros cursos los dibujos de objetos y los geométricos sean hechos primero en las pizarras y luego en el papel para el mejor adiestramiento.”</p>
Escuelas nocturnas	<p>Conocimiento de las principales figuras geométricas, trazado de líneas rectas y curvas, empleo de regla y compás; trazado del croquis de objetos usuales con medidas, ejecución en limpio de los mismos, con solo lápiz o con el tiralíneas.</p>		

Artistizar al ciudadano, despliegue de un territorio en la modernidad, ca. 1920-1940¹

María Esther Aguirre Lora*

Lo verdaderamente maravilloso de esos años de 21 a 24 fue, sin embargo, la explosión nacionalista que cubrió a todo el país. Era un nacionalismo sin xenofobia, no era anti nada, sino pro México[...] De la noche a la mañana, como se produce una aparición milagrosa, se pusieron de moda las canciones y los bailes nacionales, así como todas las artesanías populares[...] Domingo a domingo en la explanada principal del Bosque de Chapultepec se dieron conciertos y bailes a los que asistían verdaderas muchedumbres que aplaudían del modo más caluroso[...] Volvieron a leerse los autores mexicanos, *El Periquillo* o *Los bandidos de Río Frío* [...] Y no hubo una casa en la que no apareciera una jícara de Olinalá, una olla de Oaxaca o un quexqueme chiapaneco. En suma, el mexicano había descubierto su país y, lo más importante, creía en él.

Daniel Cosío Villegas²

Uno de los indicios de lo que podríamos llamar el “giro artístico” en la escuela básica, siempre en el contexto de los programas educativos neoliberales, bien puede remontarse a finales de la década de

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

1 En la línea de historiografía de la educación artística en la escuela básica, he escrito, entre otros, los siguientes textos, de los cuales recupero algunos planteamientos en este capítulo: “En pos de la construcción del sentido de lo nacional. Universos sonoros y dancísticos en la escuela mexicana (ca. 1920-1940)”, 2006; “Arquitectura musical en la escuela rural mexicana (ca. 1920-1940)”, 2007; “De cómo se introdujo la enseñanza de la música en la escuela primaria”, 2007; “Imágenes de la nación en movimiento. El giro artístico en la educación mexicana (ca. 1920-1940)”, 2009; “Artistic Education, a *Laboratory* to the Fashioning of Mexican Identity (ca. 1920-1940)” (en prensa).

2 Daniel Cosío Villegas, *Memorias*, 1976, p. 94.

los noventa, cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), alarmada frente a las diversas crisis que aquejan a nuestras sociedades, señaló el arte como una de las dimensiones formativas imprescindibles, e hizo un llamado a la necesidad de impulsarlo en todas sus manifestaciones, no sólo a lo largo de los distintos niveles escolares, sino también en el curso de la vida humana. En relación con la obligatoriedad de su enseñanza en la escuela básica —que es el caso que aquí interesa poner de relieve— apelaba a la participación, en múltiples formas, de pintores y dibujantes, músicos, poetas, dramaturgos, directores, actores y bailarines, capaces de multiplicar los espacios artísticos formativos.³

El asunto, sin embargo, en su aparente novedad y actualidad, no es inédito; diría yo que es una constante en los momentos percibidos como críticos a lo largo de nuestra historia, donde los conflictos posibilitan vislumbrar algunas vías de transformación que hacen hincapié en dimensiones educativas ignoradas, en las que podría encontrarse *claves* para revertir la situación. En este caso, remite a otros momentos fundadores de nuestra mexicanidad donde (en el contexto de un país devastado, con fracturas y polarizaciones de distinta magnitud en el tejido social, que mal que bien apenas se recuperaba del movimiento armado de 1910, en medio de un clima de crisis internacional y la amenazante presencia del poderoso vecino del norte) otro grupo dirige una convocatoria similar al conjunto de la sociedad. Se trata del círculo de intelectuales, artistas y políticos, maestros y funcionarios, aglutinados en torno a la carismática presencia de José Vasconcelos, rector de la universidad y ministro de la recién fundada Secretaría de Educación Pública (1921-1924),⁴ durante el gobierno del general Álvaro Obregón (1920-1924), cuya

3 UNESCO, "Llamamiento para la promoción de la educación artística y de la creatividad", 1999.

4 Vasconcelos (1881-1959), miembro de la generación del Ateneo de la Juventud que en 1907 iniciara un movimiento de transformación cultural humanista y espiritual, alternativo al de los círculos positivistas; éste se enlazaría con el movimiento revolucionario de 1910 y sus demandas democráticas. Los ateneístas fundaron la Universidad Popular (1913) con la intención de acercar la cultura a las clases trabajadoras. En 1920, con la llegada de Álvaro Obregón a la presidencia de la república, Vasconcelos es nombrado casi simultáneamente rector de la universidad y ministro de Educación Pública (1921-1924), desde donde impulsa uno de los

apuesta era impulsar un amplio programa de “regeneración social” donde la educación —no sólo la instrucción en cuanto tal—, así como la cultura en general y el arte tuvieran un lugar privilegiado en la empresa de modernizar a la sociedad, contribuyendo a subsanar las desigualdades y marginaciones de la población en general. La situación, iniciada por Vasconcelos, se prolongará en el curso de los gobiernos revolucionarios, aproximadamente de los años 1920 a 1940,⁵ lo cual se constituye en la matriz de los respectivos imaginarios que aún hoy se evocan con nostalgia; se trata del momento culminante en la construcción de la identidad nacional.

Se sabía que la nueva nación, revolucionaria, se enfrentaba a la tarea de reinventarse: del desmantelamiento del gobierno dictatorial de Porfirio Díaz, con una duración de más de treinta años (1884-1910), transitaba al establecimiento de un nuevo orden social, con miras a su despliegue industrial y su legitimación; estaba urgida de definiciones entre las que se encontraba la de formar una identidad compartida por amplios sectores donde *lo mexicano* integrara la diversidad étnica y las ricas raíces de las culturas antiguas⁶ en un todo homogéneo capaz de construir un *nosotros* colectivo,⁷ tareas de las

proyectos educativos y culturales de mayor envergadura en el México contemporáneo. En 1929 fue candidato a la presidencia del país.

- 5 Me refiero a los gobiernos posteriores al movimiento armado, conocido como Revolución Mexicana (1910-1920); es decir, los de Álvaro Obregón (1920-1924), Plutarco Elías Calles (1924-1928), a lo que se conoció como Maximato (presidencias de Emilio Portes Gil, 1928-1930, Pascual Ortiz Rubio, 1930-1932, y Abelardo Rodríguez, 1932-1934) y Lázaro Cárdenas (1934-1940). Entre ellos, si bien existen diferencias fundamentales que se traducen en su concepción de la educación y la cultura, también es posible percibir ciertas líneas de continuidad y un fuerte compromiso con el programa de educación popular, la del campo y de la ciudad, la de los niños, los campesinos, los obreros y los adultos en general. Se transita de un periodo de reconstrucción nacional al de modernización económica, social y cultural, con miras a la industrialización del país.
- 6 Manifestaciones en torno a la construcción de la identidad mexicana se pueden rastrear, en una perspectiva de tiempo largo, desde los primeros años del siglo XIX.
- 7 Mónica Quijada, “IX. ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano?”, 2003, p. 315.

que se habría de ocupar, en pleno, el Estado, inmerso en un campo de fuerzas que mediarían en la empresa.⁸

Por lo demás, sabemos que las identidades colectivas no necesariamente derivan de decretos y constituciones, sino del plano de lo simbólico que acontece en el campo de la subjetividad, ámbito donde se producen imaginarios colectivos de pertenencia a una *comunidad* ficticia,⁹ unida por recuerdos, tradiciones, historias, costumbres, lealtades, destinos compartidos, en un proceso que no necesaria ni exclusivamente se da de arriba abajo.¹⁰

En este tenor, el *nacionalismo mexicano revolucionario*¹¹ renovará las “atmósferas nacionales” del siglo XIX, al darles nueva fuerza y recurrir a la perspectiva estética como una dimensión clave para la reconstrucción del país y la integración de los grupos sociales, unidos por el sentimiento compartido de experimentarse mexicanos. Es entonces cuando se logrará una articulación inédita entre el discurso artístico y el educativo.

Así, la educación artística de la escuela básica, durante los años 1920-1940, terminó por ser un espacio de exploración e invención, en el cual la audacia de las propuestas, lo novedoso de las prácticas que se quería instaurar, aunado a la reflexión teórica sobre lo que se

8 Véase Mary K. Vaughan, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, 2001; Elsie Rockwell, *Hacer escuela, hacer Estado*, 2007; Romana Falcón, “Los trozos de la nación”, 2007.

9 Puede decirse, siguiendo a Pérez Vejo, con respecto a la nación como construcción histórica referida al problema de las identidades colectivas, que “es un asunto político en cuanto a sus causas y consecuencias, pero no en cuanto a la forma como se lleva a cabo. Es un proceso mental cuyo funcionamiento tiene más que ver con el desarrollo de modelos culturales, que con la actividad política propiamente dicha. Sentirse miembro de una nación es una cuestión de imágenes mentales” (“La construcción de las naciones como problema historiográfico: el caso del mundo hispánico”, 2003, p. 278).

10 Véase Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, 1991, p. 24; Tomás Pérez Vejo, “La construcción de...”; Mónica Quijada, “IX. ¿Qué nación?...”.

11 Entre los siglos XVIII y XIX, se experimenta la desintegración del orden monárquico, lo cual plantea a los círculos de políticos y pensadores de ambos lados del Atlántico el problema de construir y legitimar un nuevo orden político que reemplazara al anterior, de modo que tendrá lugar el inicio de un periodo centrado en la construcción de las naciones. Se trata de un fenómeno ampliamente estudiado por Gellner, Hobsbawm, Smith, entre otros, que han avanzado distintas explicaciones al respecto.

planteaba, no tenían precedentes en lo que se había hecho en el terreno de la instrucción pública en las décadas anteriores: por primera vez las políticas educativas y las culturales habrían de conjuntarse y referirse a la escuela básica, integrando, además, una original propuesta de alfabetización masiva y de difusión cultural entre amplios sectores de la población.

CONTEXTOS Y CIRCUNSTANCIAS

Ahora bien, en cuanto a esta temática puede decirse que la historiografía del arte en México, desde distintas vertientes y momentos históricos, ha sido un campo muy bien abonado, aunque no se puede decir lo mismo de la historiografía de la formación artística en general en donde, si bien existen logros importantes, aún encontramos considerables vacíos en unas áreas más que en otras.

En un somero recorrido por las investigaciones mexicanas de corte historiográfico referidas a la escuela básica de los gobiernos revolucionarios, realizadas en el curso de las tres últimas décadas y vinculadas con la zona metropolitana, cobran relevancia dos tipos de obras:¹²

Las que abordan el asunto de la educación artística en la escuela básica como parte de un contexto más amplio; en este sentido, puedo referirme fundamentalmente al trabajo de Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934* (Centro de Estudios Educativos, 1986), donde, al analizar el programa educativo de Vasconcelos, necesariamente lo trata brevemente; lo mismo sucede con Claude Fell en *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario* (1989), en la obra coordinada por Pablo Latapí, *Un siglo de educación en México* (1998), que introduce un

12 No considero aquí los artículos publicados en revistas ni las ponencias presentadas en distintos encuentros nacionales e internacionales.

capítulo sobre la educación artística y la vida cultural.¹³ Asimismo, Engracia Loyo, por su parte, en *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928* (1999), toca tangencialmente el problema.

Existe otro grupo de obras dirigidas a campos artísticos específicos en las que se aborda el tema que nos ocupa, en el contexto de un universo y de un corte temporal más amplio, aunque siempre circunscritas a la región metropolitana. Puede mencionarse al respecto, entre las más recientes, dos publicaciones que se realizaron en el contexto de los centenarios: la coordinada por Aurelio de los Reyes, *La enseñanza del arte* (2010), en la que se abordan diversos aspectos e instituciones involucrados en la enseñanza de las artes plásticas en México,¹⁴ la de Roxana Guadalupe Ramos Villalobos, *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca.1919-1945)* (2009, que da cuenta del proceso de institucionalización de la formación de bailarines en México), y la de la actriz e historiadora Josefina Brun, *El teatro para niños y jóvenes en México, 1810-1910* (2011), donde se plantean, en una perspectiva de tiempo largo, distintas experiencias teatrales en el ámbito de la educación formal y la no formal.

En relación con este segundo grupo de publicaciones, es ineludible hacer mención a la ya clásica colección *Historia social de la educación artística en México (notas y documentos)*, que coordinara Néstor García Canclini (años ochenta). Se trata de indagaciones efectuadas con fuentes primarias que aportan una mirada interpretativa del problema; por lo menos tengo conocimiento de tres relacionados con la escuela básica que,¹⁵ no obstante su brevedad —no

13 Me refiero al capítulo de Sylvia Durán, "XXV. La educación artística y las actividades culturales", con una revisión del campo en una perspectiva de tiempo largo que abarca desde la vida novohispana hasta la época contemporánea, pp. 384-414.

14 Particularmente destaco, en relación con el propósito de este texto, los capítulos del propio De los Reyes, "La enseñanza del dibujo en planes integrales de educación en el siglo XIX", 2010, pp. 93-129, y el de Julieta Ortiz Gaytán, "Ideales de los nuevos tiempos: el arte y la educación como mejoramiento social (1921-1932)", 2010, pp. 219-260.

15 Uno de Susana Dultzin, "La educación musical en México (antecedentes: 1920-1940)", 1981, y dos de Francisco Reyes Palma, "La política cultural en la época de Vasconcelos (1920-1924)", 1981, y "Un proyecto cultural para la integración nacional, periodo de Calles y el Maximato (1924-1934)", 1984.

llega a cincuenta páginas cada uno de ellos—, aportan una mejor comprensión de los procesos.

Con base en lo planteado hasta aquí, mi propósito en este capítulo es, por un lado, avanzar algunas explicaciones en relación con las condiciones que favorecieron que la cuestión artística emigrara al ámbito de la escuela popular en el México revolucionario;¹⁶ por otro, aproximarme al papel que las artes jugaron, mediante la educación de masas, en la construcción de la subjetividad de los *mexicanos*.

La indagación realizada procede de: 1) expedientes, inventarios, circulares y otros documentos del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo Departamento de Bellas Artes [AHSEP-DBA] y Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Escuelas rurales [AHSEP-DGEP]; 2) *Boletines de Educación*, t. I, 1914-1915; 3) *Boletines de la Secretaría de Educación Pública*, tt. I al X, 1922 a 1931, México, Departamento Editorial [BSEP]; 4) *El Maestro Rural* (1932-1939), revista de la Secretaría de Educación Pública [EMR]; 5) prensa, obras de la época y legislación educativa.

Para darle curso a mi propósito propongo dos coordenadas, que pueden hacer las veces de herramientas epistémicas, fértiles por sus posibilidades de explicación, donde convergen múltiples miradas; me refiero a *paisaje estético y artistización del ciudadano*.

PAISAJE ESTÉTICO¹⁷

Ya en el último tramo del siglo XIX, para los liberales en el poder, como buenos ilustrados, era una verdad bien sabida que la educación popular podría ser una de sus mejores cartas políticas, puesto

16 Distingo, con Stanley Robert Ross y Alan Knight, dos fases en el movimiento revolucionario: el de la lucha armada, que abarca de 1910 a 1915, y el cultural, que se puede prolongar hasta 1940 aproximadamente.

17 Derivo *paisaje estético* del concepto *paisaje sonoro*, propuesto hacia los años sesenta por el músico R. M. Schafer, cabeza del World Soundscape Project, que se refería al estudio de los entornos sonoros para aplicarlo al entorno sensible —biósfera estética, podríamos decir—, cuyas imprints histórico-culturales nos envuelven y nos constituyen como sujetos.

que ella permitiría la formación de una conciencia común, con pleno reconocimiento de las leyes e instituciones republicanas, así como la cohesión de todos los mexicanos, al zanjar sus diferencias en la identificación con el “alma nacional”, a cuya forja Justo Sierra (1848-1912)¹⁸ recurría obsesivamente para poder avanzar en el proyecto de nación civilizada, como forma de cohesión interna y defensa frente a los peligros potenciales del exterior.¹⁹ La empresa implicaba fraguar, en virtud de la identidad cultural cuya representación era *lo mexicano*, vínculos simbólicos entre toda la población. La discusión, sin embargo, estaba abierta para definir lo que habría de caracterizarse como mexicano; en ella participaban intelectuales de distintas procedencias, para quienes no era claro si por tal habrían de recuperar lo popular y lo indígena, tan cuestionados por el “oscurantismo” del que, se consideraba, estaban rodeados.²⁰

Ahora bien, si el debate en torno al lugar de lo cultural en la educación y al sentido de lo mexicano, como identidad colectiva, ocurría conforme avanzaba el siglo XIX, ¿cuál es la novedad en relación con el planteamiento de los gobiernos revolucionarios?

Más allá de la considerable transformación experimentada en la historia del país a raíz del movimiento revolucionario y no obstante algunas líneas de continuidad con respecto al pasado en las nuevas prácticas culturales, el giro en la concepción de la cultura fue de ciento ochenta grados. Habían madurado las reflexiones y búsquedas que practicaban, desde los primeros años del siglo XX, diversos grupos pensantes, entre ellos los miembros del Ateneo de la Juventud,²¹

18 De vasta preparación, formó parte de los círculos intelectuales de la época como escritor, historiador, periodista y político. Ocupó cargos relevantes durante el gobierno de Porfirio Díaz, uno de los cuales fue el de ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905-1911), cuya propuesta de creación fue iniciativa suya. Es el creador del proyecto de la Universidad Nacional de México (1910).

19 Claude Dumas, *Justo Sierra y el México de su tiempo, 1848-1912*, vol. I, 1992, p. 460; María Eugenia Chaoul, “Enseñar la religión de la Patria: tiempo y espacio en la escuela primaria porfiriana”, 2007, p. 295.

20 Henry Schmidt, *The Roots of Lo Mexicano. Self and Society in Mexican Thought, 1900-1934*, 1978, pp. 38-63.

21 Fundado en 1909, estuvo integrado, de acuerdo con el propio Vasconcelos, por “los escritores Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri, Enrique González Martínez, Rafael López,

en las que estaba presente la misma concepción de cultura y el papel que el Estado habría de asumir en relación con ésta y con la educación; pueden encontrarse planteamientos referidos a la necesidad de democratizar la cultura, consecuentes con el momento político que se vivía, los que impugnaban que las bellas artes continuaran siendo “artículo de lujo y de importación”.²² Pero en los ambientes artísticos de estas décadas veinte a cuarenta también confluirían diversos movimientos vanguardistas procedentes de los escritores estridentistas, de los grupos ligados a la revista *Contemporáneos*, de los artistas plásticos abocados al arte gráfico que fundarán el Taller de la Gráfica Popular (1937), de los grupos de artistas aglutinados en la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (1934), quienes pugnan por irrumpir en el academicismo de las escuelas de arte explorando otros lenguajes artísticos y movidos por la utopía de proyectarse a las masas, a lo que se sumaban las voces renovadoras procedentes de la *pedagogía de la acción*, de John Dewey (Estados Unidos, 1859-1952);²³ de la revolución soviética artístico-cultural impulsada por Anatoly Lunacharsky (URSS, 1875-1933) y algunos exponentes del movimiento *escuela nueva* —Francisco Ferrer Guardia (España, 1859-1909), Ovidio Decroly (Bélgica, 1871-1932), William Kilpatrick (EU, 1871-1965).²⁴

Roberto Argüelles Bringas, Eduardo Colín, Joaquín Méndez Rivas, Antonio Medis Bolio, Rafael Cabrera, Alfonso Cravioto, Martín Luis Guzmán, Carlos González Peña, Isidro Fabela, Manuel de la Parra, Mariano Silva; el filósofo Antonio Caso; los arquitectos Jesús T. Acevedo y Federico Mariscal; los pintores Diego Rivera, Roberto Montenegro y Alfredo Ramos Martínez; los músicos Manuel M. Ponce y Julián Carrillo”. Carlos Monsiváis, *La cultura mexicana en el siglo XX*, p. 27.

- 22 “La obra revolucionaria de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes”, *Boletín de Educación*, vol. I, núm. 2, 1915, p. 13 y ss.
- 23 La propuesta del pensador estadounidense John Dewey fue ampliamente difundida en México durante el periodo revolucionario por simpatizantes de distintas procedencias, entre las que se cuenta Vasconcelos, en su función de ministro de Educación; también por la acción sistemática de su discípulo Moisés Sáenz (1888-1941), como subsecretario de Educación Pública (ca. 1925-1935).
- 24 La Escuela Nueva constituye un movimiento complejo que aglutina diversas experiencias, propuestas y teorías, procedentes de distintas perspectivas ideológicas, el cual favorecía el diálogo e intercambio entre comunidades de educadores más allá de los espacios locales. Si bien su origen se puede situar en el último tramo del siglo XIX, toma su nombre, de acuerdo con María de Mar Pozo, de la primera New School fundada en Gran Bretaña con el nombre de

Por otra parte, la propuesta vasconceliana puesta en movimiento mediante la Secretaría de Educación Pública (SEP),²⁵ que integraba educación, arte y cultura, constituirá la “cultura estética”, ampliamente discutida y estudiada desde los años del Ateneo,²⁶ por las perspectivas que abría para regenerar el espíritu de las capas más humildes de nuestra sociedad, al darles “una distracción que no les cuesta nada y que eleva sus espíritus para los deseos de mayor bienestar, alejándolos de los vicios o de la simple holganza”.²⁷ Se trataba de elevar a rango constitucional, como otros tantos derechos que ya se habían establecido en 1917, el derecho a la cultura.

En todo ello se operaba una transición importante entre lo que fuera la utopía decimonónica de la *comunidad cívica*, tendiente a la integración política y social mediante la inclusión de los ciudadanos en el proyecto de nación civilizada, regulada por leyes e instituciones que normalizarían las diferencias de origen, a la aspiración de constituir una *comunidad cultural* en los inicios del siglo xx,²⁸ concepciones que requerían afinar las formas de intervención, de tal modo que al lado de los héroes y símbolos patrios, del estudio de la historia, la geografía y el civismo, se pudieran integrar universos sonoros y dancísticos, piezas teatrales, una importante dotación de lecturas, imágenes visuales y colores genuinamente mexicanos, los cuales hablaran de aquel México ignoto que se revelaba frente a los cánones occidentales dominantes, proyectándose al ámbito de lo nacional y lo cosmopolita como una nación homogénea.²⁹

Abbotsholme (1889). Todo esto se da en el contexto de la modernización e industrialización y el despliegue de los sectores medios.

25 En el Proyecto de Ley para la creación de una SEP federal (1920), se establecen tres departamentos, de igual importancia y estrecha vinculación entre sí: Escolar, de Bibliotecas, de Bellas Artes. Véase “La discusión del presupuesto para 1923”, *Boletín de la SEP* [en adelante, *BSEP*], vol. I, núm. 3, enero de 1923, p. 85.

26 Plotino, Platón, Aristóteles, Schopenhauer, Nietzsche, Bergson se encuentran entre las lecturas favoritas.

27 *BSEP*, vol. I, núm. 3, 1923, p. 85.

28 Mónica Quijada, “IX. ¿Qué nación...”

29 Como sabemos, la noción *comunidad imaginada*, de Benedict Anderson, referida a la nación como una construcción que se da en el contexto de la configuración de los estados modernos, ha resultado ser una herramienta historiográfica fértil para abundar en el papel que

Este programa de “regeneración cultural” resultaba ser el polo de tensión complementario a la “regeneración político-social” que se planteara a lo largo del XIX, ya que, siguiendo a Smith y a Hutchinson, podría pensarse que cuando el nacionalismo político fracasa o está agotado, son los nacionalistas de la cultura los que ofrecen nuevos modelos y dan salida a los diversos tipos de energía colectiva, movilizándolo a numerosos miembros de la comunidad que hasta entonces no se habían implicado.³⁰

De hecho, la fragua de la nación mexicana no podría limitarse, como alguna vez se llegó a pensar en el XIX, preponderantemente a las “comunidades de imprenta”, como forma privilegiada de representación cultural. Había que considerar, además, otros registros, capaces de mover a la gente en la medida en que le fueran comprensibles, lo cual nos ubica en la dimensión popular, cotidiana, de la nación.³¹

El problema de la construcción de la nación constituye, de este modo, un nudo al que se enlaza el asunto de lo mexicano como identidad cultural compartida y como memoria colectiva, que nos remite al entorno sensible en el que una comunidad vive cotidianamente inmersa, lo cual nos lleva directamente a la construcción histórico-cultural de imaginarios visuales, sonoros, verbales, gestuales, plasmados en formas de comunicación e interacción en comunidades específicas. Se trata de un entorno al que llamo, a partir de las aperturas que ha posibilitado el reposicionamiento de la estética tradicional, *paisaje estético*,³² el cual puede servirnos para aproximarnos a la *urdimbre*

al respecto ha jugado la escolarización. Con respecto a dicha noción hay distintas posturas críticas.

30 Anthony Smith, *Nacionalismo y modernidad*, p. 144.

31 *Ibid.*, p. 250 y ss; Katyia Mandoki, *La construcción estética del Estado y la identidad nacional*. Prosaica III, 2007, p. 30 y ss.

32 Es decir, si bien la estética por su misma matriz conceptual hace hincapié en el sujeto cuya facultad es la percepción sensible a diferencia de la percepción racional —esto ya Kant lo señaló en su *Crítica del juicio* (1790)—, de entrada marca la diferencia entre las formas de conocimiento racional y de conocimiento sensible, entre los distintos lenguajes y lógicas que se ponen en movimiento en cada caso. Así, pues, la estética centra la condición del sujeto en el mundo, como ser vivo abierto a cuanto lo rodea, capaz de percibirlo, de ser permeable a ello; facultad sensible que se construye histórica y culturalmente. Sin embargo, a la vuelta de los años, parecería que la estética se ha reducido al ámbito de la creación artística —autor, receptor, obra de arte—, como aquellos eventos sorprendentes que se originan en el ámbito

sensible de lo mexicano en el que la población se reconoce en una gama de sabores, olores, entornos sonoros, músicas, movimientos, palabras, gestos, colores envolventes, que se amalgaman de distinta manera en cada ambiente y crean circuitos de pertenencia.

Pero más allá de lo que pudiera ser un *giro romántico* volcado a la sociedad hacia el reconocimiento de lo propio, hay un proceso que no podemos perder de vista en este contexto: se trata de un momento histórico de legitimación del Estado-nación, que ya se mencionó, movido por una intención de integrar las poblaciones dispersas a lo largo y ancho del territorio, donde las artes de gobierno ensayaban otras vías para relacionarse con la población,³³ más en el plano de lo sensible que de lo cognoscitivo: se buscaba “un México que le hablara” a amplios sectores de la población, con seducción, convencimiento, persuasión..., deslumbrándolos —distintas variantes retóricas, podríamos decir— con lo que se propiciaría una fuerte identificación cultural entre todos ellos —identidad nacional—.³⁴ Aquí el *paisaje estético de lo mexicano* resulta determinante como matriz de la que se nutrirán los artilugios —palabras, colores, movimientos, gestualidades, rituales, sonidos, imágenes— del círculo de artistas, intelectuales, políticos y educadores, de alguna manera involucrados en el arte de gobernar.

De Vasconcelos —ministro de Educación durante el gobierno de Álvaro Obregón— a Vázquez Vela —ministro durante los últimos años del gobierno de Lázaro Cárdenas—, se supo mover los resortes emotivos de las masas al convocarlos, provocar adhesiones, sorprendiéndolos con los espectáculos masivos, desbordantes, con rituales escenográficos plenos de ritmos, movimientos y colorido, con el embellecimiento envolvente de la ciudad, la escuela, los jardines públicos, los barrios marginales; con la fuerza de la palabra.

de la sensibilidad y se ha perdido de vista la vida cotidiana, donde la relación con el otro se da mediada por esta misma condición sensible (véase Katya Mandoki, *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*, 2004).

33 Romana Falcón, “Los trozos de...”, p. 541.

34 Véase Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, 1968; Ernest Gellner, *Naciones y nacionalismos*, 1983; Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections...*; Anthony Smith, *Nacionalismo y modernidad*.

En el reconocimiento de lo propio, lo mexicano, se transitará del “emblanquecimiento” porfiriano, como aspiración racial, cultural, afín a la condición europea, al oscurecimiento vasconcelista, como revelación de los rostros morenos y la piel oscura, lo que da cuenta de la diversidad étnica y cultural del país, de la existencia de campesinos, obreros, indios, mestizos, mulatos —el muralismo fue el mejor aliado—, materia prima de la propia *estética de la cultura mexicana*.

ARTISTIZAR AL CIUDADANO

En el imaginario de los círculos liberales del siglo XIX ya estaba planteada la disyuntiva entre barbarie o civilización; de ahí la necesidad imperante de civilizar, de instruir para formar una nación de ciudadanos conforme a los parámetros urbanos y europeos que, si bien generaría nuevas formas de inclusión/exclusión, apuntaba a la *ciudadanización* de la población, hecha de orden, de disciplina, de disposición para el trabajo, de respeto a las instituciones, impulsores del progreso social.³⁵ En el caso de los gobiernos revolucionarios, al hacer del arte-cultura el medio idóneo para lograr el comportamiento virtuoso, capaz de elevar la calidad moral, espiritual de los ciudadanos, de combatir los vicios sociales, puede decirse que se da un desplazamiento más: del ciudadano “cívico” a su *artistización*, con la complicidad de una pléyade de pintores, escultores, diseñadores gráficos, escritores, teatreros, bailarines.

Pero esto se conjuga con la nueva perspectiva asumida entre los artistas, que se replantean su papel social esforzándose por dejar atrás el arte de las élites porfirianas, su sentido de *divertimento* en espacios cerrados y restringidos, a los que sólo tenían acceso las clases pudientes —como la música del salón familiar y de los conservatorios—; la pintura de caballete; los museos; el coleccionismo privado, las funciones teatrales y operísticas en espacios cerrados. El eco de las vanguardias irrumpe en el academicismo de la época y la influencia de la Revolución soviética —con Lunacharsky en las po-

35 Mora, 1836, pp. 61-63, citado en Mónica Quijada, “IX. ¿Qué nación?...”, p. 310.

líticas educativas y culturales a la cabeza— apunta a revisar el papel social del artista, su vinculación con la cultura local, el sentido de su obra, su relación con el público más amplio y directamente con las masas, y se exploran tanto formas de integrar las artes a la vida diaria, al embellecerla, como de plantear el intercambio más fértil entre los distintos campos artísticos.³⁶

En la tarea de regeneración mediante la cultura los artistas tendrán un lugar protagónico e inédito, al estrenarse como maestros de la escuela popular en el programa de Vasconcelos: ya no serán los maestros normalistas, integrados al Departamento Escolar, los encargados de enseñar canto, dibujo, recitaciones, teatro, gimnasia, sino los artistas —del Departamento de Bellas Artes—³⁷ habrían de asumir, como una de sus funciones, estar al servicio de las escuelas. Las críticas no se hicieron esperar, por lo que suponía la carencia de “metodología de enseñanza” —logro de los pedagogos del siglo XIX—, pero Vasconcelos estaba convencido de la importancia de poner a los niños en contacto directo con los artistas:

Prefiero la música [contestaba] a la metodología de la música [...] no habrá alumno que no aproveche más de su contacto directo con un músico que con una metodología de cualquier especie [...] el artista le enseña a cantar como cantan los pájaros y como cantan los hombres cuando no ensayan las voces conforme a metodologías pedantes, sino cuando tratan de expresar emociones sinceras.³⁸

36 Es ilustrador el caso de los artistas plásticos: en 1922 Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros fundaron el Sindicato de Obreros, Técnicos, Pintores y Escultores de México (1923), que escribió un manifiesto en el que todos se comprometían a “Socializar el arte. Destruir el individualismo burgués. Repudiar la pintura de caballete y cualquier otro arte salido de los círculos ultraintelectuales y aristocráticos. Producir solamente obras monumentales que fueran del dominio público. Producir belleza que sugiera la lucha e impulse a ella” (Justino Fernández, *Arte moderno y contemporáneo*, “Tomo II. El arte en el siglo XX”, 2001, p. 12).

37 El Departamento de Bellas Artes, paralelo al Departamento Escolar y al Departamento de Bibliotecas, se había estructurado en dos secciones: la primera, integrada por el Museo Nacional de Historia, la Escuela Nacional de Música y la Academia de Bellas Artes; la segunda comprendía tres direcciones, Cultura Estética, Educación Física, y Dibujo y Trabajos Manuales.

38 *BSEP*, vol. I, núm. 2, 1922, pp. 30-31.

La medida incluso fue más allá: en 1921 creó la Dirección de Cultura Estética —a cargo de Joaquín Beristáin, reconocido músico de la época—, autónoma de las otras dos direcciones del Departamento de Bellas Artes —Educación Física, Dibujo y Trabajos Manuales—, cuyo propósito era promover orfeones y realizar espectáculos artísticos populares tanto para los niños en edad escolar como para amplios sectores de población urbana (obreros, soldados, barrios marginales), así como orientar el aprendizaje del solfeo y canto coral en las escuelas mediante clases modelo;³⁹ el presupuesto asignado, elevado en relación con otras partidas, se justificaba plenamente en la medida en que arte y cultura eran el medio idóneo para la regeneración moral del pueblo.

El arte toma la plaza pública

La consigna de abrir el arte al pueblo, de transformar la actividad estética en un acto colectivo, accesible a las capas populares, se tradujo en la apertura de espacios públicos para los cuales tal parece que la Dirección de Cultura Estética no se daba abasto movida por el propósito de ofrecer espectáculos grandiosos gratuitos o a bajo costo. Se pensaba en grandes conjuntos de bailarines, coros de millares de voces, desplazamientos teatrales en espléndidos escenarios, en los que pudiera florecer la cultura nacional. En todo ello, es indudable la huella del modelo soviético:

En 1921 [nos dice Josefina Brun] se celebró el centenario de la consumación de la Independencia con diferentes actos cívicos y culturales. Vinieron a México espectáculos folclóricos como los Coros Nacionales de Ukranianos, la Orquesta Nacional Rusa de balalaikas y domras, con

39 El propósito era integrar a artistas propiamente dichos, como se precisó en la fundación de esta dirección: "Con objeto de asentar sobre bases verdaderamente artísticas la educación estética [...] se resolvió constituir un cuerpo de profesores independiente de las Direcciones Técnicas y constituido con elementos especialistas, es decir, con artistas y no con maestros de escuela que, en general, no podrían sacar a los alumnos de la rutina de determinados cantos y coros escolares" (*BSEP*, vol. II, núm. 6, 1921, p. 221).

su cuadro de danzas populares, los Coros de cosacos del Kubán, y su correspondiente cuadro de danzas populares, que sirvieron de ejemplo para la creación de conjuntos similares en México”.⁴⁰

Así, Vasconcelos y Beristáin estaban decididos a que todos los mexicanos cantaran y bailaran, que todos actuaran y declamaran, y para ello en el ámbito urbano se recurre a los escenarios de los cines Rialto, Rívoli, Buen Tono, Garibaldi, y se establecen los *festivales al aire libre* —bajo el modelo de los antiguos griegos—, que congregan a 12 mil espectadores en la tribuna monumental del bosque de Chapultepec, primero (véanse imágenes 1 y 2); después, a 40 mil en el Estadio Nacional, que Vasconcelos mandó construir *ex profeso*.⁴¹

Foto 1

Décimo Festival al Aire Libre, Dirección de Cultura Estética, Chapultepec, 23 de abril de 1922.



FUENTE: *Boletín de la SEP*, vol. 1, núm. 2, 1922. México, SEP, Departamento Editorial [Archivo Histórico de la UNAM].

40 Josefina Brun, *El teatro para...*, p. 60.

41 Vasconcelos admiraba profundamente la cultura helénica y en los festivales al aire libre y en otras ceremonias artísticas así lo manifiesta.

Foto 2

Décimo Festival al Aire Libre, Dirección de Cultura Estética, Chapultepec, 23 de abril de 1922.



FUENTE: *Boletín de la SEP*, vol. 1, núm. 2, 1922. México, SEP, Departamento Editorial [Archivo Histórico de la UNAM].

Ahí verían sucederse ininterrumpidamente coros de dos mil a quince mil voces —“masas corales”—, 150 orquestas típicas actuando simultáneamente, danzas regionales ejecutadas por mil niños —como el Jarabe tapatío—,⁴² con atuendos propios de los lugares de procedencia; ahí se congregarán niños y niñas, jovencitas y muchachos, procedentes de escuelas públicas y privadas junto con obreros y soldados,⁴³ con cantantes ya reconocidos internacionalmente —como Fanny Anitúa y Josefina Llaca— y trovadores veracruz-

42 En realidad, las imágenes musicales y dancísticas del país, procedentes de los sectores populares y campesinos, ya circulaban en los medios urbanos desde el siglo XIX, y aun antes. La novedad no fue que se bailara el jarabe o algún otro son; lo estrictamente novedoso era que lo bailaran los niños en las escuelas y en espacios abiertos, como los previstos entonces.

43 En los ambientes revolucionarios mexicanos habrá resultado de lo más sorprendente que los soldados del Regimiento de las Guardias Presidenciales, imaginados ajenos a toda manifestación estética, bailaran públicamente un baile yaqui con el atuendo original: “¡Soldados que cantan; soldados que bailan! Confesemos que es una actitud en verdad muy poco frecuente [...] La educación estética, armonizada con la moral y técnica que se imparte en las escuelas de tropa

nos y yucatecos traídos para la ocasión, con compositores —como Manuel M. Ponce, que ponía las bases para una escuela mexicana de música y cuyos arreglos a las canciones populares constituían parte recurrente de los programas, o Julián Carrillo, como autor y director de las “masas corales y orquestales”— y con instrumentistas consagrados —como Luis G. Saloma y José Rocabrana—. Las imágenes de remotos rincones del país circularon al lado de obras de compositores occidentales consagrados —como Mozart, Beethoven, Saint- Saëns, Wagner, entre otros—; se mezclaron con las imágenes de los himnos nacionales y las canciones de Chile, Argentina, Brasil y, por supuesto, España, sin dejar de incluirse la ejecución de uno que otro baile porfiriano —como la polka, la mazurka y el chotis. El reclamo, con un dejo de romanticismo por recuperar lo nuestro, por fortalecer la expresión de lo nacional, no clausuraba la inclusión de expresiones del arte universal.

La proyección de los festivales fue nacional: casi simultáneamente, en 1922, las delegaciones de la Dirección de Cultura Estética en los estados empezaron a organizar los suyos y a intercambiar programas. Para 1922 se habían realizado 17 festivales al aire libre, se había organizado 24 orquestas públicas y, por lo menos, dieciocho centros de orfeones populares con tendencia nacionalista, cada uno con su orquesta típica. Asimismo, se había iniciado las clases de canto coral en los cuarteles.⁴⁴

Vasconcelos, sin desconocer la música y la danza universales, había dado el viraje hacia lo nacional. Ante la mirada asombrada de los sectores medios urbanos desfilaban por primera vez imágenes sonoras y dancísticas de diversas regiones del país. Por vez primera los niños y las niñas bailaban y actuaban con atuendos locales que despertaban la admiración y curiosidad de todos los espectadores; se estaba lejos de una perspectiva intercultural, pero algo se empezó a percibir del mosaico étnico y cultural —como se le llamaba— que existía en el país.

y en ejercicios y maniobras, logrará hacer del militar un hombre completo” (*BSEP*, vol. I, núm. 4, 1923, p. 322).

44 *BSEP*, vol. I, núm. 3, 1923, p. 297.

En la década de los veinte entraron por la puerta grande de la SEP distintas manifestaciones de folclor nacional y motivos mexicanos, que iban desde las artesanías hasta los trajes típicos, pasando por dibujos, melodías, canciones, bailables regionales, así como cuadros teatrales costumbristas.⁴⁵

El teatro también se proyectó a los grandes escenarios que ofrecían los espacios abiertos; si bien no logró el esplendor de los coros, los bailables, la música o los cuadros gimnásticos, exploró iniciativas procedentes del ámbito regional, acordes con la búsqueda de lo mexicano que se conocerían como Teatro Sintético Mexicano,⁴⁶ consistente en la puesta en escena de cuadros sencillos, breves de entre cinco y diez minutos, relacionados con la vida cotidiana de los indígenas, que también podían incluir bailes, música, mímica, vestuario, escenografía, donde se buscó escribir para los indios y hacerlos actuar.⁴⁷ Se trata de iniciativas que se promovieron en otros estados del país.

Con estas experiencias se creía que podría encontrarse una vía para llegar a construir el verdadero teatro nacional. En efecto, años adelante se tratará de superar lo que se transformó paulatinamente en diálogos e imágenes prototípicas del indio, la china, el hacendado, al llevar a la escena obras teatrales de masas, tales como *Liberación* (1930), *Fuerza campesina* (1934), *El mensajero del sol* (1941), en las que se buscaba solemnizar las luchas del pueblo o el antiguo pasado indígena.⁴⁸ Por su parte, en el terreno directamente infantil se conso-

45 Una contribución importante al respecto fue la de Gerardo Murillo, *Doctor Atl*, abogado a observar y registrar las distintas artes populares del país, publicadas en un hermoso libro, profusamente ilustrado: *Las artes populares en México* (1921), que sería una referencia obligada para dibujantes, pintores, ilustradores y, en general, estudiosos de la cultura.

46 La propuesta, inaugurada en la zona arqueológica de Teotihuacan en 1922, fue iniciativa del antropólogo Manuel Gamio, quien integró al pintor y decorador Carlos González, al músico Francisco Domínguez y al dramaturgo Rafael Saavedra, todos ellos interesados en el conocimiento de la antigua cultura de la población y con el propósito de recuperar las antiguas tradiciones literarias.

47 Rafael Saavedra, "El teatro sintético mexicano", 1923; Pedro Henríquez Ureña, "La Revolución y la vida intelectual de México", 1960.

48 Ricardo Pérez Montfort, "Un nacionalismo sin nación aparente (la fabricación de lo típico mexicano 1920-1950)", 1999, p. 190.

lidaron las variantes del teatro de títeres, cuya tradición databa del siglo XIX con la familia Rosete Aranda, que circularon ampliamente en los espacios escolares para difundir distintos contenidos de acuerdo con los momentos que vivía el país y las políticas culturales en turno.

Frente a las perspectivas que ofrecieran las artes escénicas, las plásticas, por su parte, también conquistaban espacios públicos. La proyección indiscutible del muralismo, como alternativa a la decimonónica pintura de caballete, aristocratizante, realizará obras monumentales en edificios públicos para difundir masivamente su mensaje: denunciar la explotación de obreros y campesinos, así como la opresión del pueblo mexicano desde los tiempos de la conquista; la crítica al ejercicio del poder y la corrupción en distintas esferas. Todo ello, al instaurar un nuevo lenguaje gráfico,⁴⁹ hizo visible al “pueblo mexicano” en las paredes de la recién inaugurada SEP, en la Escuela Nacional Preparatoria, en el Seminario de San Pedro y San Pablo, lo que planteaba posiciones más próximas al socialismo y distantes del costumbrismo idealizado, lo cual proyectaría a Diego Rivera (1886-1957), a José Clemente Orozco (1883-1949) y a David Alfaro Siqueiros (1896-1974) al reconocimiento internacional. El muralismo, sin lugar a dudas, contribuyó a crear otro paisaje estético donde los mexicanos aprendieron a mirarse a partir de nuevos colores, imágenes y formas. Por lo demás, el movimiento no quedó limitado a los grandes edificios del Centro Histórico; poco a poco se desplazó a las escuelas públicas, las cuales solicitarían la colaboración de los artistas de Bellas Artes para adornar las escuelas con pinturas que recrearan tanto escenas de la vida infantil, comportamientos deseables en su condición ciudadana, como otros mensajes ideológicos.⁵⁰ Lo anterior contribuiría a formar la sensibilidad popular mediante la renovación del paisaje estético mexicano.

Irrumpir en la academización de la plástica también se ensayó por otras vías novedosas, como el establecimiento de Escuelas de Pintura al Aire Libre (EPAL) en distintos puntos de la ciudad, expe-

49 Véase Justino Fernández, “Tomo II. El arte en el siglo XX”, 2001.

50 AHSEP, Departamento de Bellas Artes, cajas 1-5 y 2-6, 1936.

rimento que introdujo Alfredo Ramos Martínez (1871-1946) desde 1913 y que retomó en los años veinte con el propósito de que los alumnos de la Escuela Nacional de Bellas Artes o antigua Academia de San Carlos pintaran con total libertad, inspirados en los motivos que los rodeaban,⁵¹ lo cual también los volcaría hacia temáticas del paisaje mexicano que eventualmente derivaron a las costumbristas y al retrato de grupos indígenas. La proyección al medio social, popular, se amplió, en la medida en que la bandera antiacademicista se llevó al extremo de no limitarse a la atención de los estudiantes profesionales, sino a “dar cabida a niños indígenas que habitaban los barrios aledaños de la ciudad, con el fin [de] que se compenetraran de las formas artísticas y desarrollaran un arte propio”,⁵² orientación que se dirigió asimismo al ambiente rural y a poblaciones fuera de la zona metropolitana, lo cual también contribuiría al reconocimiento de la población indígena y, desde ahí, ayudaría a sentar las bases de la escuela mexicana de pintura.

Ya directamente en el plano de la vida escolar Adolfo Best Maugard (1891-1964), al frente de la Dirección de Dibujo y Trabajos Manuales y en común acuerdo con el ministro de Educación Pública, José Vasconcelos, ideó un método de dibujo alternativo a la práctica de dibujar el cuerpo humano: inspirado en la cerámica local y en las grecas prehispánicas derivó siete formas básicas que, según él, se repetían en todas ellas y servirían para dibujar, en creciente complejidad, grecas, flores, cestas, etc., de acuerdo con las características de lo que se consideraba lo mexicano (véanse figuras 1 a 6). *El Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano* (1923) de Best Maugard tuvo un tiraje de 15 mil ejemplares y, en principio, se empleó para capacitar a dos mil maestros que

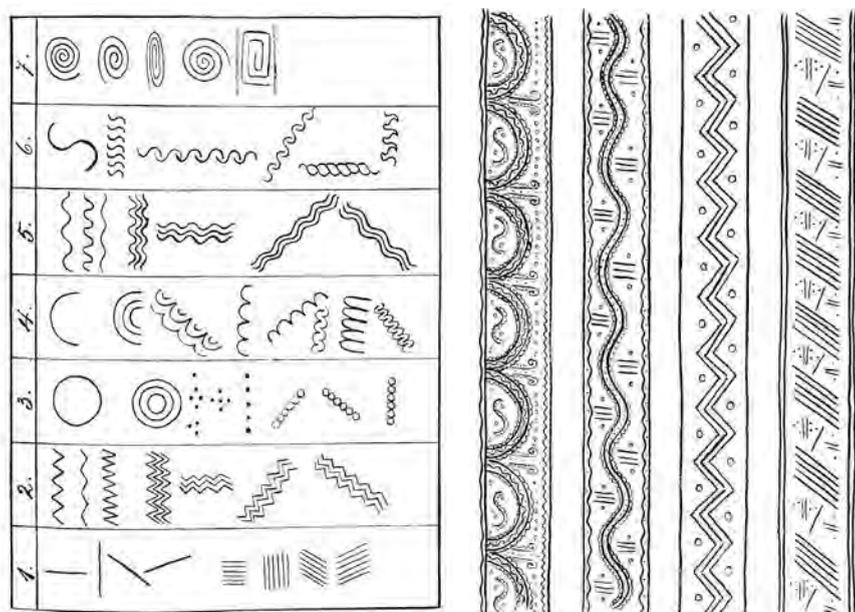
51 Influidos por los impresionistas franceses que optaron por abandonar los talleres y salir al aire libre a pintar, en los bosques de Barbizón, hacia 1913 funda la primera escuela en Santa Anita Ixtapalapa (1913), que se conocerá como Barbizón; en una segunda etapa, hacia 1920, con el apoyo del gobierno, funda la EPAL de Chimalistac, luego la de Coyoacán y otras más. Para apoyar a los alumnos ofrecían instrumentos de trabajo y aun espacio para vivir para quien lo quisiera. Hacia el cardenismo van perdiendo importancia hasta que las EPAL se cierran. En ellas impartieron clase o se formaron muchos de los pintores mexicanos reconocidos.

52 Véase Laura González Matute, “Proyectos educativos en la posrevolución: Escuelas de Pintura al Aire Libre”, 2008.

transmitirán sus conocimientos a 700 mil alumnos de las escuelas primarias, normales y de obreros⁵³ —aunque pocos años después se cancelaría porque no tomaba en consideración las necesidades del dibujo técnico e incurría en una simplificación rutinaria—. La propuesta incluso fue más allá: Best influyó en la introducción de colores que hoy consideraríamos totalmente “mexicanos”: el fucsia, el verde limón, el azul rey, que procedían de la arquitectura popular y las artesanías.

FIGURAS 1 Y 2

Método de dibujo Best Maugard



Fuente: Adolfo Best Maugard, *Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano*, México, Departamento Editorial de la Secretaría de Educación, 1923.

53 BSEP, vol. I, núm. 2, 1922, p. 227; BSEP, vol. I, núm. 3, 1922, p. 378.

FIGURAS 3, 4, 5 Y 6



Figura n.º 5



Figura n.º 6

Fuente: Adolfo Best Maugard, *Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano*, México, Departamento Editorial de la Secretaría de Educación, 1923.

Poner en movimiento esta política cultural no fue fácil: las diferencias ideológicas entre las propuestas y las polémicas y acres críticas que involucraron a los pintores entre sí estuvieron a la orden del día, pero Vasconcelos partía de una de sus convicciones: para crear una verdadera escuela mexicana se requería tener absoluta libertad, actitud ajena a la imposición de cánones estéticos.⁵⁴

Puede decirse que a la intención de lograr la modernidad social y económica se integraba, por fin, la modernidad cultural y artística, que penetraba en todos los campos con un *arte de masas*, de donde fluía lo mexicano. No obstante, interesa tener presente que la modernidad había implicado un programa de expansión urbanística aunado al fortalecimiento de sectores medios e intelectuales, que harían de las ciudades el núcleo de las reformas e innovaciones de distinto tipo. La iniciativa de proyectar el arte a espacios más amplios no desconocía el problema de la educación rural, pero surgía de los círculos de artistas e intelectuales enclavados en la zona metropolitana, formados en las urbes europeas o en las instituciones de educación superior de la ciudad de México.

Reposicionamiento de la educación artística

Los años posteriores a la propuesta vasconceliana —años de la presidencia de Álvaro Obregón—, en lo que respecta a la política educativa y cultural, continuaron favoreciendo a los sectores populares, aun cuando cambiaron de perspectiva ideológica, de prioridades y de escenarios: a partir de la presidencia de Plutarco Elías Calles (1924-1928) se dio un viraje a las políticas educativas y culturales que, *grosso modo*, se tradujeron en la mayor importancia que se dio a los trabajos manuales por sobre las actividades artísticas. Las artes, por lo demás, servirían de medio para la transmisión ideológica

54 “Alma Reed cuenta, en su introducción a la monografía que publicó sobre Orozco, que el mismo Vasconcelos en cierta ocasión al hacer una visita a los pintores que estaban trabajando, llamó a uno de ellos y le dijo: ‘Detesto lo que está haciendo. ¡Es espantoso! Pero el muro es suyo. Adelante’, lo cual si no demuestra el buen criterio artístico del filósofo, al menos sí su actitud liberal”. Justino Fernández, *Arte moderno y...*, p. 13.

del régimen, con la consabida reducción del presupuesto destinado para su enseñanza en la escuela básica. La prioridad fue la modernización capitalista orientada a la industrialización del país.

A los emplazamientos preferentemente urbanos, gestionados por artistas e intelectuales comprometidos con el programa de regeneración social y cultural, los sucedieron grupos regionales de maestros, pedagogos e intelectuales, conocedores de la vida rural, que se desplazaban a lo largo y ancho del país: si para 1923 sólo existían 690 misioneros⁵⁵ y maestros rurales, para 1936 había 16 079,⁵⁶ preocupados por desalcoholizar, desfanatizar e higienizar a las comunidades campesinas —para 1930, 75 por ciento de la población era rural— y la gran promesa de modernización económica y social estaba depositada en la industrialización del país, lo cual enfocaba la atención en la escuela rural, en el mundo campesino y en el indígena, así como en los espacios urbanos vinculados con los trabajadores. Y era ahí donde había que subsanar el atraso para poder impulsar otra concepción de desarrollo social, de trabajo productivo, que permitiera estar a la altura del mundo civilizado.⁵⁷

Puede decirse, sin embargo, que desde principios de los años veinte datan tres de las instituciones más originales y ricas de la educación rural latinoamericana, que establecen las directrices de lo que sería este proyecto entre 1920 y 1940: las Casas del Pueblo (1922),⁵⁸

55 Se trata de una práctica ya usual en el Porfiriato para enfrentar la carencia de maestros en el medio rural: los *maestros ambulantes* que, bajo el reclamo vasconceliano, se transformaron en *misioneros* que recorrían los pequeños poblados dispersos e inaccesibles, a la manera de los misioneros evangelizadores del siglo XVI. El misionero devino una figura arquetípica de la educación rural de estos años.

56 Mary K. Vaughan, *La política cultural...*, p. 27.

57 En medio de estos cambios de regímenes políticos y reorientaciones que marcaban las autoridades de la Secretaría de Educación Pública en turno, asistimos a sucesivos desplazamientos, del espiritualismo católico de Vasconcelos, al pragmatismo de Moisés Sáenz, formado en el presbiterianismo y discípulo directo de John Dewey, para concluir con la educación socialista impulsada por Narciso Bassols (1931-1934), Ignacio García Téllez (1934-1935) y Gonzalo Vázquez Vela (1935-1940), paulatinas radicalizaciones que provocaron verdaderas crisis sociales, tales como la persecución religiosa durante los últimos años del callismo (Guerra Cristera) y la modificación del artículo tercero constitucional, que orientaría la educación a una perspectiva socialista, al impulsar, entre otras cosas, la coeducación.

58 Es una escuela rural-indígena abierta a la comunidad, en una franca relación de intercambio y apoyo mutuo entre el ámbito de la comunidad y el de la escuela, cuyo compromiso era me-

las Escuelas Normales Rurales (1922) y las Misiones Culturales (1923). En los tres proyectos siempre estaría presente, por lo menos como intención, la perspectiva de una enseñanza más práctica que, al echar mano de la escuela nueva o de la escuela de la acción, concede un lugar importante al papel de las artes en la vida humana, con la intención de fomentar espacios de convivencia y recreación más sanos y moralmente civilizatorios. De ahí surgirían programas de educación artística que habrían de nutrir los festejos escolares, las ceremonias cívicas y los espacios de convivencia cotidiana.

La Misión Cultural constituyó toda una institución orientada a capacitar a los maestros rurales para las funciones que habrían de asumir, yéndolos a buscar a sus comunidades. Cada misión, al recorrer el país visitando pequeños poblados rurales donde se pudiera reunir por los menos a 40 maestros de la región, venía provista de materiales, libros y equipos que dejaban en cada lugar para que los maestros pudieran utilizarlos; entre los instrumentos de trabajo no podía faltar, por lo menos, una *victrola* con su dotación de discos y, en el mejor de los casos, algún instrumento musical y un aparato de cine. La empresa era titánica.⁵⁹

Para 1929 se preveía que, al lado del experto en agricultura, en pequeñas industrias, en educación física, en trabajo social, no faltara un maestro de música y canto para formar orquestas típicas y bandas e impulsar el teatro al aire libre; un maestro de artes populares

jorar las condiciones de vida de los campesinos en todos aspectos. Entre sus finalidades, sociales, económicas, morales e intelectuales, también se señalaban las físicas y estéticas, con el propósito de “desarrollar hábitos de higiene, formar hombres físicamente fuertes y vigorosos, dulcificando su carácter por medio de manifestaciones artísticas relacionadas con el medio ambiente”; esto último se traduciría en actividades específicas, tales como cantos vernáculos y populares adecuados a los alumnos, organización de orfeones, bandas y típicas. Benjamín Fuentes (comp.), *Enrique Corona Morfín y la educación rural*, 1986, p. 121 y ss.

59 “Llevar la misión a una pequeña comunidad era una verdadera hazaña. Los misioneros, cargados de sus efectos personales, petate, cobijas, cubiertos y platos, se transportaban por caminos sólo transitables en carreta de bueyes, equipo de cocina, provisiones, ropa de cama, instrumentos de carpintería y labranza, materiales didácticos, una pequeña biblioteca, un botiquín; equipo para deporte, instrumentos musicales, un fonógrafo o un aparato de cine, etc.” (AHSEP, Departamento de Bellas Artes, cajas 12, 6, 2 y 37, Misión de General Cepeda, Coahuila, 1926, citado en Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, 1999, p. 305.

que educara a los artesanos en la técnica del trabajo, que impartiera cursos de pintura y de dibujo al aire libre, que organizara un museo de productos regionales, el teatro de la comunidad e impulsara la juguetería nacional.⁶⁰

Por lo demás, aunadas a una orientación práctica de los saberes, dirigidos al mejoramiento de las condiciones de vida, las políticas educativas derivaban en el establecimiento de otras formas de organización social donde prevalecía el sentido de cooperación para afrontar distintas situaciones; esto también se traslucía en la educación artística, donde era notoria la interrelación de los artistas para lograr un propósito común, así como la pluralidad de papeles que les eran asignados, que rebasaban su exclusivo ámbito de especialidad:

Los maestros de artes plásticas enseñaban teatro; confección y manipulación de títeres; decoración de salones de clase; realización de teatros al aire libre; elaboración de murales colectivos y, lo más importante para la danza, diseño de vestuario. Dicho vestuario se elaboraba en las clases de costura impartidas por la trabajadora social. Por su parte, los estudiantes de primaria y los alumnos-maestros confeccionaban máscaras, tocados y utilería para los festivales.⁶¹

Más allá del entusiasmo, pero también de los problemas constatados cotidianamente en la realización del proyecto, la cuestión es que no se daban abasto, en las ciudades y mucho menos en el campo, los artistas formados académicamente en su especialidad. De ahí que otros *agentes*, formados con los propios recursos locales, participaran de lleno en el impulso a la educación artística, en las escuelas urbanas y en las rurales.

Por otro lado, nutrirse de lo mexicano en el ámbito de la cultura y de la educación artística contribuyó a la necesidad de que las distintas instituciones se volcaran a explorar las regiones con la consigna de hacer circular los descubrimientos a lo largo y a lo ancho del

60 *El Universal Gráfico*, 24 de octubre de 1929, p. 10.

61 Noemí Marín, *La importancia de la danza tradicional mexicana en el sistema educativo nacional (1921-1938): otra perspectiva de las misiones culturales*, 2004.

país. Ya desde las primeras Misiones Culturales —que eran las que más movilidad tenían—, los maestros misioneros debían estudiar a las comunidades campesinas con las que entraban en contacto y detectar, recopilar, describir y contextualizar canciones, melodías, bailes e instrumentos musicales regionales, aunque también recopilar danzas, juegos, juguetes y artes populares de la región.⁶²

Pero no se trataba solamente de llevarle al maestro rural conocimientos y orientaciones desde el centro o registrar los informes en la Secretaría de Educación Pública; el compromiso implicaba, además, dar a conocer los hallazgos entre los alumnos, los maestros y las comunidades próximas, y después en otras más lejanas, en cuanta ocasión fuera propicia para ello. Los espectáculos se trajeron a la capital y se mostraron, intencionalmente, en espacios consagrados como la estación radiofónica XEW, que transmitió cantos otomíes, o el Palacio de Bellas Artes, escenario de las pircuas michoacanas; también se llegó a montar exposiciones de dibujos y artesanías en espacios públicos. Todo ello remitía a lo que se percibía como México: los unos supieron de la existencia de los otros.

La efervescencia del momento hacía que el Departamento de Bellas Artes recibiera las solicitudes más variadas para respaldar la educación artística en las escuelas urbanas y rurales, que fueron incrementándose con el curso de los años: el apoyo de “decoradores” [profesores de artes plásticas] para adornar las paredes de las escuelas, el envío de obras teatrales acordes con la ideología revolucionaria del régimen, surtido de carteles para apoyar la campaña antialcoholismo y desfanatizadora, boletos para asistir a conferencias y conciertos en el Palacio de Bellas Artes, ayuda para la formación de compañías de teatro infantil escolar y la realización de funciones de títeres y de teatro guiñol, dotación de entradas para que los obreros y campesinos de todo el país pudieran asistir a los festivales de carácter social y cultural, envío de películas para su exhibición,

62 Este nuevo oficio lo compartieron maestros misioneros y maestros rurales; profesores normalistas, inspectores y funcionarios; músicos de profesión, pintores, antropólogos y compositores. Incluso participaron los presidentes municipales.

dotación de instrumentos musicales para formar orquestas típicas y bandas.⁶³

Por si esto fuera poco, el esplendor de los diseñadores gráficos hacia los años treinta aportaba lo suyo a la ilustración de textos escolares, revistas y carteles que inundaban los espacios públicos del campo y de la ciudad, de escuelas y fábricas, los cuales resultaron ser una herramienta privilegiada para construir ese imaginario sobre los futuros ciudadanos limpios, trabajadores, alfabetizados, sin prejuicios ni fanatismos religiosos, solidarios en la defensa de los propios derechos y de los intereses de la patria y, por supuesto, desalcoholizados. Con dibujos geometrizados, de preferencia a dos tintas —negro y rojo—, del fondo de las gruesas líneas emergían escenas de campesinos trabajando la tierra, las chimeneas humeantes de las fábricas... Los maestros de escuela, imbuidos de la mística de compromiso social y aliados con las luchas de los trabajadores, paulatinamente se radicalizaron en la perspectiva socialista. Al respecto los artistas gráficos tuvieron un radio de influencia muy importante pues, con iniciativas similares a las que dieron origen a las Escuelas de Pintura al Aire Libre, proyectaron estas propuestas a las zonas industriales de las ciudades para favorecer la sensibilidad artística del mundo proletario mexicano, con lo cual se fundaron los Centros Populares de Enseñanza Artística Urbana (1927),⁶⁴ donde se aprendería a mirar máquinas, fábricas, chimeneas.⁶⁵

Son años en que los pintores muralistas, bajo la política del gobierno de Plutarco Elías Calles, serían contratados por la Secretaría de Educación en calidad de dibujantes gráficos, ilustradores de libros de texto e, incluso, como maestros misioneros.⁶⁶ Resulta interesante saber que, a raíz del conflicto entre el propio Calles y los pintores afiliados al Partido Comunista Mexicano, a muchos de ellos se los envió a las Misiones Culturales que se encontraban a lo

63 AHSEP, Departamento de Bellas Artes, caja 1, exp. 1, f. 11 y exp. 2, ff. 5-23, 1935-1937.

64 Me refiero a Fernando Leal y Gabriel Fernández Ledesma.

65 Laura González Matute, 2000, citada en Alicia Azuela, "La forja de un imaginario. El movimiento artístico revolucionario", 2004, p. 83.

66 Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y...*, p. 165.

largo y ancho del país, lo cual se revirtió pues, además de enriquecer con ello su perspectiva y abrirse a la colaboración con otros artistas, estimularon la creación de teatros al aire libre en las escuelas, por sencillas que fuesen, y en las comunidades en general; trabajaron en la cuestión escenográfica y la tramoya, tras haber asumido el tratamiento de problemas colectivos o bien de temáticas enraizadas en las propias tradiciones.⁶⁷ Fue tal su integración y la experiencia que acumularon en la realización de sus proyectos que, más adelante, los encontramos organizados en el Bloque de Maestros de Artes Plásticas de Misiones Culturales, desde donde presentaron estudios e iniciativas para mejorar las actividades.⁶⁸

En este contexto, no es de sorprender que Diego Rivera, ya consagrado como muralista, al igual que otros abordara la ilustración de textos, volantes y la elaboración de carteles. Al respecto resultaron ser paradigmáticos de la vida escolar *El Sembrador*, periódico quincenal, impreso en dos presentaciones, mural y tabloide, con información relevante para la vida cotidiana de las comunidades rurales —entre los que estaba presente el papel de modelación social que ejercían la música, el canto y otras expresiones artísticas— que devino una herramienta muy útil para el maestro rural, y *Fermín* (1927), libro de texto escrito por Manuel Velázquez Andrade, libro de lectura dirigido a los niños campesinos y donde, a partir de un niño hijo de un peón se narraba la lucha agraria y la superación de las propias condiciones.⁶⁹

Pero, sin lugar a dudas, la revista de mayor circulación entre las comunidades rurales fue *El Maestro Rural* (1932-1939), constantemente solicitada por los maestros a las autoridades del Departamento de Escuelas Rurales, incluida en los inventarios escolares o como parte de las pequeñas bibliotecas de las escuelas, que si bien penetró con distinta intensidad en los diversos poblados del país, es posible que casi ninguno desconociera su existencia; de hecho, ha llegado a

67 Francisco Reyes Palma, "Un proyecto cultural para la integración nacional, periodo de Calles y el Maximato (1924-1934)", 1981, p. 59 y ss.

68 AHSEP, Departamento de Bellas Artes, caja 62, exp. 8, 1935.

69 Engracia Loyo, "Lecturas para el pueblo, 1921-1940", 1984, p. 330.

considerarse la “cuarta fuerza” de la SEP (véase foto 3).⁷⁰ Entre las temáticas que se abordaban, directamente relacionadas con el mejoramiento de la vida rural tales como organización y siembra de hortalizas, fabricación de jabones, cuidado de animales, tuvieron un lugar constante y relevante las referidas a la educación artística: no faltaron las secciones destinadas a la música, al teatro, a la danza, al dibujo que, además de algunas reflexiones y orientaciones, contenían propuestas para ponerse en práctica a partir de la escuela. *El Maestro Rural* circuló partituras de sencillas canciones, corridos y melodías, ya conocidas o que los maestros componían; dio a conocer las danzas que los maestros misioneros descubrían —tales como los Viejitos de Michoacán, el Tunkul y la Mesticita de la península de Yucatán, la Chilena de la costa chica—; sencillos diálogos teatrales —algunos escritos por Salvador Novo— y pequeñas obras para teatro de títeres, poemas, cuentos y leyendas. Gracias a ello se abrió un foro con el fin de comunicar las experiencias al respecto y derivar orientaciones para organizar un coro, construir un teatro al aire libre, montar un teatro de títeres, organizar bandas musicales, poner danzas, cuidando la coreografía y el vestuario. Las temáticas respondían a las preocupaciones que marcaban la política educativa y cultural, y a la orientación ideológica del régimen socialista en turno —higiene, honestidad, trabajo y disciplina, cooperación, laicidad—, pero también a la búsqueda de expresiones artístico-culturales de lo mexicano.

Por otra parte, en el medio urbano se dio un importante despliegue de distintas iniciativas artísticas particulares y oficiales dirigidas al público infantil; puede citarse, entre otras, la creación del periódico infantil *Pulgarcito* (1925), en el cual se publicaban los dibujos seleccionados de entre aquellos que enviaban los niños; la de un grupo de pintores y escritores (impulsados por Leopoldo Méndez, con el propósito de proyectar el teatro a escuelas primarias y jardines de niños), quienes lograron establecer en el Departamento de Bellas Artes el Laboratorio de Teatro Guiñol (1932), con grupos que se desplaza-

70 Esto consta en diversos expedientes, de la década de los treinta, de las escuelas rurales federales procedentes de Oaxaca, Chiapas, Querétaro, Durango, Guanajuato, Veracruz (AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Escuelas Rurales).

ban por distintos escenarios del centro del país ofreciendo funciones para los escolares.⁷¹ Su proyección, heredera de la antigua tradición de las marionetas y títeres de guante, marca el periodo que se conocería como época de oro del teatro guiñol en México.⁷² En 1934, en la estación de radio XEW, Francisco Gabilondo Soler (1907-1990) inaugura el programa semanal *Cri-cri, el grillito cantor*,⁷³ que durará veintisiete años al aire, con lo que se consolidó la tradición de componer canciones infantiles. Tal situación coincide con la política iniciada por la SEP en torno a 1932 sobre la música infantil, cuyo propósito era reemplazar el antiguo repertorio de cantos escolares por otro acorde con los intereses de los niños y los contenidos de los programas.⁷⁴

Ahora bien, a partir de los años treinta la SEP está muy estructurada y definida en sus funciones y programas, con una interrelación fructífera entre el Departamento de Bellas Artes y los de Enseñanza Primaria, Secundaria y Normal, lo cual hubiera sido inimaginable en los años de su fundación (1905). Carlos Chávez coordinó durante un breve tiempo (1932-1934) el Departamento de Bellas Artes —consolidado, a partir de 1934, por Antonio Castro Leal—, donde aplicó su vasta experiencia y contacto con el medio educativo en el “plan de acción” referido a la educación y la formación artísticas en México, que resulta, aún hoy, monumental y visionario; todo se encuentra *in nuce*: a partir de la precisión de tres líneas de acción definidas en términos de a) labor docente, b) difusión artística en general, c) creación e investigación artística, se aborda el ámbito de la escuela básica, el de los trabajadores y el profesional. Queda claro que la intención en cada uno de éstos se planteaba de manera diferente: en un caso el arte constituye una dimensión relevante de la formación integral —vieja idea acariciada por Rébsamen y Justo Sierra—; en otro, se percibe como “educación estética”, legado del siglo XIX; en el último,

71 Josefina Brun, *El teatro para...*, p. 71.

72 *Ibid.*, p. 72.

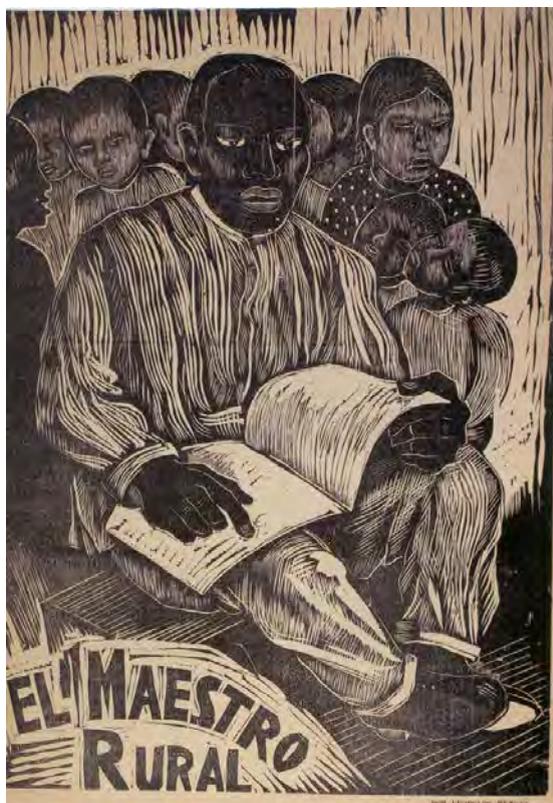
73 Fue el gerente general de la XEW, Othón Vélez, quien abrió este espacio. Las búsquedas en torno a la producción de canciones dirigidas a un público infantil, mediadas por la escuela, se pueden rastrear desde los primeros años del siglo XX, como puede constatar en el disco compacto que se incluye en este volumen.

74 AHSEP, Departamento de Bellas Artes, caja 21, exp. 7, f. 4, 1934.

se remite directamente a la formación de especialistas.⁷⁵ Las discusiones y orientaciones referidas a la educación artística se tomaban con el cuerpo de integrantes del Consejo de Bellas Artes, integrado por representantes de los distintos campos artísticos y del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Parte de la regulación de las actividades y programas se concentraba en reglamentos generales y específicos en cada caso, sometidos a constante revisión.⁷⁶

Foto 3

Portada de la revista *El Maestro Rural*, vol. I, núm. 1, 1932. Grabador Leopoldo Méndez.



Fuente: Hemeroteca Nacional.

75 AHSEP, Departamento de Bellas Artes, caja 4, exp. 4.

76 AHSEP, Departamento de Bellas Artes, caja 21, exp. 1.

Se delineaba así el complejo territorio de la educación artística, con tantas secciones como se había previsto entonces —Música, Artes Plásticas, Teatro, Danza—, cada una de ellas con distintos orígenes y dificultades, a su vez coordinados por pintores, escultores, literatos, músicos, actores, bailarines, que gozaban de amplio reconocimiento en el país y fuera de él —baste mencionar a Rufino Tamayo, Juan Olaguíbel, Luis Sandi, Celestino Gorostiza, Francisco Domínguez, entre otros—, cuyos debates y reflexiones sentaban las bases de lo que serían las políticas y programas específicos de cada campo, en medio de pugnas y capillismos, antagonismos y alianzas, con las que trataban de legitimarse entre sí.

Puede decirse que los treinta fueron años en que se trazó el engranaje de la educación artística mexicana. Con ello parecía cerrarse un ciclo que se abrió con el compromiso de Justo Sierra por crear el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905), donde educación, cultura y artes compartirían un mismo territorio.

A MODO DE CIERRE

El problema de la constitución de la educación artística nos enfrenta a un campo de tensiones cuyas coordenadas son lo académico y lo no académico; lo culto y lo popular, así como las variantes que se dan en medio de ambos extremos.

En la enseñanza de la música, la danza, el teatro, la plástica, si bien hubo el propósito de integrar a los artistas en cuanto tales a la vida escolar, se evidencia la fractura y la distancia entre las escuelas urbanas y las rurales, donde cada una de ellas quedaría librada a sus propios recursos y alternativas; se perciben las fracturas entre la manera en que se pensaba su enseñanza en la ciudad, donde predominaban los cánones de los artistas formados en las instituciones académicas, poseedores de una tradición erudita, y lo que sucedía en los pequeños poblados, donde los maestros no necesariamente po-

seían ese bagaje cultural y habían ensayado otras vías para formarse como tales, más ligados a la transmisión oral.⁷⁷

La popularización de la enseñanza artística en el curso de los gobiernos revolucionarios, radicalizada en su ideología de un régimen político a otro, nos coloca en el centro de las políticas educativas y culturales de los gobiernos en turno. Deviene un nudo en el que se enredan hilos de distinta procedencia, los cuales van desde las búsquedas de lo mexicano —que pueden leerse en tiempo largo—, a la retórica empleada por los gobiernos para crear consensos y legitimarse, hasta la insistencia en modelos occidentales propiamente dichos.

El desbordamiento de actividades artísticas dirigidas a las poblaciones escolares, a sectores medios, campesinos y obreros en general, no siempre fue “miel sobre hojuelas”; sobre la marcha se enfrentó con dificultades de diverso tipo derivadas de escaso presupuesto, falta de personal, carencia de repertorios, trabas burocráticas, entre otros; incluso, con la prioridad que las políticas educativas y culturales en turno le daban a cada manifestación artística. No obstante, el despliegue de la educación artística fue espectacular; la conjunción de políticas educativas y culturales orientadas a la escuela popular fue inédita y, como tal, quedó grabada en el imaginario de los mexicanos.

FUENTES Y REFERENCIAS

Aguirre Lora, María Esther, “Artistic Education, a Laboratory to the Fashioning of Mexican Identity (1920-1940 *ca.*)”, en Thomas Popkewitz (coord.), *New Paths in the Historiography of Education*, Nueva York, Palgrave, 2013.

77 La exclusión generalizada de los indígenas de las tradiciones musicales “cultas” o eruditas, por ejemplo, ocurrió desde muy temprano, en el siglo XVI, cuando Felipe II controló su participación en la composición y ejecución de música sacra; con ello, este sector perdió la posibilidad de desarrollarse en las instituciones novohispanas de alta cultura musical, reclusándose en los pueblos y en las rancherías; hubo, por supuesto, casos de excepción. Yolanda Moreno, *Rostros del nacionalismo en la música mexicana. Un ensayo de interpretación*, 1989, p. 53.

- Aguirre Lora, María Esther, “Imágenes de la nación en movimiento. El giro artístico en la educación mexicana (ca. 1920-1940)”, *Ethos Educativo*, segunda época, núm. 46, septiembre-diciembre, 2009.
- Aguirre Lora, María Esther, “Arquitectura musical en la escuela rural mexicana (ca. 1920-1940)”, en Lesvia Rosas (coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI*, México, Centro de Estudios Educativos/ Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe-Ayuda en Acción, 2007, pp. 159-200.
- Aguirre Lora, María Esther, “De cómo se introdujo la enseñanza de la música en la escuela primaria”, *Correo del Maestro*, vol. 12, núm. 135, 2007.
- Aguirre Lora, María Esther, “En pos de la construcción del sentido de lo nacional. Universos sonoros y dancísticos en la escuela mexicana (ca. 1920-1940)”, *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, núm. 25, 2006, Universidad de Salamanca, pp. 205-224.
- Anderson, Benedict, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Londres/Nueva York, Verso, 1991 [ed. rev.].
- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Fondo Departamento de Bellas Artes.
- Azuela, Alicia, “La forja de un imaginario. El movimiento artístico revolucionario”, *Revista de la Universidad de México*, nueva época, núm. 77, 2004, pp. 77-84.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.
- Boletín de la SEP*, tomos I al X, 1922 a 1931, México, Secretaría de Educación Pública, Departamento Editorial [BSEP].
- Brun, Josefina, *El teatro para niños y jóvenes en México, 1810-1910*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes, 2011.
- Castillo, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, 5 tomos, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.
- Chaoul Pereyra, María Eugenia, “Enseñar la religión de la Patria: tiempo y espacio en la escuela primaria porfiriana”, en Nicol Giron (coord.), *La construcción del discurso nacional en México, un anhelo persistente (siglos XIX y XX)*, México, Instituto Mora (Historia política), 2007, pp. 295-328.
- Cosío Villegas, Daniel, *Memorias*, México, Secretaría de Educación Pública (Lecturas Mexicanas, 55), 1986.

- De los Reyes, Aurelio, “La enseñanza del dibujo en planes integrales de educación en el siglo XIX”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *La enseñanza del arte*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 2010, pp. 93-129.
- De los Reyes, Aurelio (coord.), *La enseñanza del arte*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 2010.
- Dumas, Claude, *Justo Sierra y el México de su tiempo, 1848-1912*, tt. I y II, México, Coordinación de Humanidades-UNAM (Nueva Biblioteca Mexicana), 1992.
- El Maestro (1921-1923)*, *Revista de Cultura Nacional*, México, Universidad Nacional/ Talleres Gráficos [EM].
- El Maestro Rural (1932-1939)*, *Revista de la Secretaría de Educación Pública* [EMR].
- Falcón, Romana, “Los trozos de la nación”, en Verónica Oikión Solano, *Historia, nación y región*, vol. II, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2007, pp. 537-571.
- Fell, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, 1989.
- Fernández, Justino, *Arte moderno y contemporáneo*, “Tomo II. El arte en el siglo XX”, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 2001.
- Fuentes, Benjamín (comp.), *Enrique Corona Morfín y la educación rural*, México, Secretaría de Educación Pública-Ediciones El Caballito, 1986.
- García Canclini, Néstor (coord.), *Historia social de la educación artística en México (notas y documentos)*, México, Cuadernos del Centro de Investigación para la Educación y Difusión Artísticas-Instituto Nacional de Bellas Artes-Secretaría de Educación Pública, varios años.
- Garciadiego, Javier, “Vasconcelos y la refundación”, *Revista de la Universidad de México*, nueva época, núm. 79, septiembre, 2010, pp. 30-33.
- Gellner, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1988.
- González Matute, Laura, “Proyectos educativos en la posrevolución: Escuelas de Pintura al Aire Libre”, *Discurso Visual*, revista digital, México,

- Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas-Instituto Nacional de Bellas Artes, enero-junio, 2008.
- Henríquez Ureña, Pedro, “La Revolución y la vida intelectual de México”, en *Obra crítica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1960, pp. 610-617.
- Las escuelas de pintura al aire libre*, México, Secretaría de Educación Pública, Cvltvra, 1926.
- Las misiones culturales en 1927*, México, Secretaría de Educación Pública, 1928.
- Las misiones culturales en 1931-1933*, México, Secretaría de Educación Pública, 1933.
- Latapí, Pablo, *Un siglo de educación en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Loyo, Engracia, “Lecturas para el pueblo, 1921-1940”, *Historia Mexicana*, vol. XXXIII, 1984, pp. 298-345.
- Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, Centro de Estudios Históricos-El Colegio de México, 1999.
- Mandoki, Katya, *La construcción estética del Estado y la identidad nacional. Prosaica Tres*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo Nacional para la Cultura y las Artes/Siglo XXI, 2007.
- Mandoki, Katya, *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*, México, Grijalbo, 2004.
- Marín, Noemí, *La importancia de la danza tradicional mexicana en el sistema educativo nacional (1921-1938): otra perspectiva de las misiones culturales*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Instituto Nacional de Bellas Artes/Centro Nacional de las Artes/Biblioteca Digital-Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (Serie II, Historia), 2004.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, 1986.
- Monsiváis, Carlos, *La cultura mexicana en el siglo xx*, México, El Colegio de México, 2010.
- Moreno Rivas, Yolanda, *Rostros del nacionalismo en la música mexicana. Un ensayo de interpretación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

- Ortiz Gaytán, Julieta, “Ideales de los nuevos tiempos: el arte y la educación como mejoramiento social (1921-1932)”, en Aurelio de los Reyes, (coord.), *La enseñanza del arte*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 2010, pp. 219-260.
- Pérez Montfort, Ricardo, “Un nacionalismo sin nación aparente (la fabricación de lo “típico” mexicano 1920-1950)”, *Política y Cultura*, núm. 12, UAM-Xochimilco, 1999, pp. 177-193.
- Pérez Vejo, Tomás, “La construcción de las naciones como problema historiográfico: el caso del mundo hispánico”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. LIII, núm. 2, 2003, pp. 275-311.
- Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Pomares/Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (Conocimiento y educación), 2003.
- Quijada, Mónica, “IX. ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano”, en Antonio Annino y François-Xavier Guerra, *Inventando la nación. Iberoamérica, siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 287-346.
- Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Ramos Villalobos, Roxana Guadalupe, *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Bellas Artes/Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, 2009.
- Reyes Palma, Francisco, “La política cultural en la época de Vasconcelos”, en *Historia social de la educación artística en México*, Cuadernos del Centro de Investigación para la Educación y Difusión Artísticas, México, Instituto Nacional de Bellas Artes-Secretaría de Educación Pública (Notas y documentos, 1), 1981.
- Reyes Palma, Francisco, “Un proyecto cultural para la integración nacional, periodo de Calles y el Maximato (1924-1934)”, en *Historia social de la educación artística en México*, Cuadernos del Centro de Investigación para la Educación y Difusión Artísticas México, Instituto Nacional de Bellas Artes-Secretaría de Educación Pública (Notas y documentos, 3), 1981.

- Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer Estado*, México, El Colegio de Michoacán/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2007.
- Saavedra, Rafael, “El teatro sintético mexicano”, *El Mundo*, 1 de septiembre de 1923, pp. 7-8.
- Schafer, R. Murray, “Nunca he visto un sonido”, en *Megalópolis sonoras, identidad cultural y sonidos en peligro de extinción*, México, Foro Mundial de Ecología Acústica, 2009.
- Schmidt, Henry C., *The Roots of Lo Mexicano. Self and Society in Mexican Thought, 1900-1934*, Tejas/Londres, Texas A&M University Press, 1978.
- Smith, Anthony D., *Nacionalismo y modernidad*, Madrid, Istmo (Ciencia Política, 176), 2000.
- Tortajada Quiroz, Margarita, *Frutos de mujer*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Bellas Artes-Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón, 2001.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), “Llamamiento para la promoción de la educación artística y de la creatividad”, Enlaces para la Educación y el Arte (LEA International), UNESCO, 1999, en línea en <<http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php>>, consultado el 15 de noviembre de 2013.
- Vasconcelos, José, *Indología*, en *Obras completas*, vol. IV, México, Libreros Unidos Mexicanos, 1958.
- Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Niños limpios y trabajadores. El teatro guiñol posrevolucionario en la construcción de la infancia mexicana¹

*Susana Sosenski Correa**

Entre 1920 y 1940 las políticas públicas para la infancia se centraron en higienizarla; enseñar a las madres estrategias para una sana alimentación; evitar el abandono infantil y el nacimiento de niños enfermos; desarrollar en ellos el gusto y las habilidades del trabajo manual; liberarlos de fanatismos religiosos y, en lo posible, controlar sus hábitos, formas de expresión, modales y patrones de consumo. El niño integraría a su experiencia de vida los valores nacionales que le permitirían convertirse en el ciudadano moderno que requería México.

Para moldear la infancia se requirieron múltiples políticas y producciones culturales, herramientas de propaganda y de didactismo político. En este texto destaco los contenidos ideológicos que se difundieron mediante el Teatro Guiñol del Departamento de Bellas Artes (TGDBA), un proyecto artístico y educativo creado en 1932 que se concentró en divulgar un amplio abanico de valores como la alfabetización, la importancia de la escuela, el laicismo, la defensa de la expropiación petrolera, el trabajo y la higiene. Un estudio pionero sobre el teatro guiñol y la recepción infantil a los discursos de los títeres es el de Elena Jackson quien, de manera lúcida y a partir del análisis de archivos institucionales así como de dibujos infantiles, trata una cuestión tortuosa en el ámbito de la historia cultural y la

* Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.

1 Este texto se publicó por primera vez en el *Anuario de Estudios Americanos*, vol. 67, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 493-518. Agradezco a la revista el permiso para reproducirlo.

de la infancia: la recepción.² Sin embargo, el tema del teatro guiñol no está agotado todavía y queda mucho por explorar. Me concentro aquí en el análisis de los discursos de las obras de teatro alrededor de dos valores esenciales en lo que se consideraba la construcción del niño y del ciudadano revolucionario mexicano: el trabajo y la salud. Para ello me enfoco y rescato fuentes poco estudiadas hasta el momento: los guiones que quedaron hasta nuestros días de las obras de teatro guiñol para niños del Departamento de Bellas Artes.

El proyecto de teatro guiñol puso “especial cuidado en los programas dirigidos a la niñez, considerando que en ella estaba el germen del futuro México”,³ pero los adultos se convirtieron también en un destinatario central. Los titiriteros visitaron hospitales, plazas públicas, penitenciarías, barrios populares, el pabellón infantil del Manicomio General de La Castañeda, campos militares, fábricas, talleres, cárceles, ejidos, casas cuna, reformatorios y hospicios. Los domingos presentaron exhibiciones para el público general en la Alameda Central, apoyaron las misiones y brigadas culturales, las campañas de alfabetización para comunidades agrarias, visitaron sindicatos obreros y agrupaciones campesinas.⁴

EL SURGIMIENTO DEL TEATRO GUIÑOL PEDAGÓGICO

Francisca Miranda señala como un momento detonante del TGDBA la experiencia del teatro de muñecos que creó Bernardo Ortiz de Montellano en 1929 en la Casa del Estudiante Indígena y que luego se convirtió en un teatro itinerante por las zonas rurales del país.⁵ Ortiz

2 Elena Jackson, “Comino Vence al Diablo and other Terrifying Episodes: Teatro Guiñol’s Itinerant Puppet Theater in Mexico, 1930-1940”, 2011, pp. 355-374.

3 Ernesto Aréchiga, “Educación, propaganda o ‘dictadura sanitaria’. Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México posrevolucionario, 1917-1945”, 2007, pp. 75-76.

4 Es importante señalar que las fuentes no nos permitieron rastrear por ahora cuáles eran las obras que se representaban en la ciudad de México y cuáles en las comunidades rurales; éste es un tema pendiente para futuras investigaciones que busquen las implicaciones posibles de una obra en cada uno de esos ámbitos.

5 El uso del teatro como adoctrinador, formador de valores o difusor de ideas no era nuevo; desde la época novohispana se había utilizado como un recurso efectivo para la evangelización.

de Montellano tenía como objetivo “educar a la niñez campesina mediante el rescate de leyendas y mitos indígenas que se plasmaban en textos teatrales escritos por los propios estudiantes”.⁶ El proyecto de TGDBA que estudio aquí fue apoyado por el secretario de Educación, Narciso Bassols, convencido marxista, defensor del laicismo, de la enseñanza de educación sexual, y comprometido con la causa de los exiliados republicanos españoles en México. Carlos Chávez, titular del Departamento de Bellas Artes, se sumó al proyecto, así como un grupo de destacados hombres y mujeres del mundo de las artes y la cultura que habían tenido estrecho contacto con la vida artística y cultural europea: literatos, pintores, escultores, dramaturgos y músicos, entre los cuales se encontraban militantes del Partido Comunista Mexicano y la antifascista Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR).⁷

Los principales artífices de este esfuerzo fueron el escultor Germán Cueto, el pintor Ramón Alva de la Canal, el dramaturgo Roberto Lago, el pintor y tallador Enrique Assad y la escritora Graciela Amador (primera esposa del muralista David Alfaro Siqueiros). La destacada pintora rusa Angelina Beloff (quien fuera esposa de Diego Rivera) se encargaba de pintar la escenografía; Dolores Cueto elaboraba los muñecos; Julio Castellanos diseñaba los vestuarios; Silvestre Revueltas componía música para las obras, mientras el escritor estridentista mexicano, Germán List Arzubide, cercano a las ideas socialistas del régimen de Cárdenas, colaborador de Bassols y

Véase Fernando Horcasitas, *Teatro náhuatl. Épocas novohispana y moderna*, t. 1, 2004. Miguel Hidalgo representó *Tartufo* de Moliere para difundir sus ideas religiosas y José Joaquín Fernández de Lizardi para promover ideas independentistas. Alejandro Ortiz, *Teatro y vanguardia en el México posrevolucionario (1920-1940)*, 2005, p. 256. La familia Rosete Aranda desde 1835 creó una de las compañías más grandes de marionetas que habían existido en México, pero no tenía un objetivo didáctico. Bernardo Ortiz de Montellano en 1929 creó en la Casa del Estudiante Indígena un teatro itinerante que luego recorrió las zonas rurales del país. Marisa Giménez Cacho (coord.), *Época de oro del Teatro Guiñol de Bellas Artes, 1932-1965*, 2008, p. 5. En 1951 surgió el proyecto del teatro guiñol Petul en Chiapas, organizado por el Instituto Nacional Indigenista para la difusión de las campañas de salud, alfabetización y castellanización. Stephen E. Lewis, “Mexico’s National Indigenist Institute and the Negotiation of Applied Anthropology in Highland Chiapas, 1951-1954”, 2008, pp. 609-632.

6 Marisa Giménez Cacho (coord.), *Época de oro...*, p. 5.

7 Alejandro Ortiz, *Teatro y vanguardia...*, p. 205.

encargado de vigilar “el cumplimiento de la ley contra las escuelas que daban educación religiosa”,⁸ destinaba parte de su producción intelectual a la escritura de obras de teatro infantil.

Así, estos artistas e “intelectuales pedagogos”⁹ formaron parte de un amplio proyecto estatal para educar y concientizar al futuro ciudadano por medio de producciones culturales en un contexto en el que la educación y el arte se erigieron no sólo como un binomio, sino también como la panacea para formar política y socialmente a la población.

Es historia conocida¹⁰ que a principios de los años treinta el grabador Leopoldo Méndez, jefe de la sección de Artes Plásticas de Bellas Artes, propuso dotar a las escuelas de teatro infantil. Y no es fortuito que Méndez perteneciera a la élite artística de la sociedad mexicana de la época, ya que era “heredero directo de José Guadalupe Posada, participante del movimiento estridentista, integrante de las misiones culturales y con una amplia militancia política”.¹¹ Los primeros intentos se hicieron con títeres de hilo pero resultaba difícil en términos operativos transportar los muñecos a dos o a tres escuelas por día, por lo tanto, el títere guiñol resultó una mejor opción. A fines de 1932 los grupos de teatro guiñol presentaron su proyecto ante Bassols y Chávez en un bodegón de la casa de Germán Cueto. El 22 de junio de 1933 la Secretaría de Educación Pública (SEP) llevó a cabo la primera función pública de prueba en el teatro Orientación, en la ciudad de México. Las compañías que se presentaron fueron el Grupo A, Rin Rin, de Cueto, y el Grupo B, Comino, dirigido por Leopoldo Méndez; debían visitar dos o tres escuelas por día con representaciones de 30 minutos. El éxito obtenido y la necesidad de cubrir un amplio número de escuelas hizo que en 1934 se aprobara un presupuesto para una tercera, el Grupo C, Periquillo, dirigido por Graciela Amador y Roberto Lago.

8 James W. Wilkie y Edna Monzón Wilkie, *Frente a la Revolución Mexicana. 17 protagonistas de la etapa constructiva. Entrevistas de historia oral*, 2001, p. 253.

9 Guillermo Palacios, *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*, 1999.

10 Marisa Giménez Cacho (coord.), *Época de oro...*

11 *Ibid.*, p. 6.

Aunque se contó con financiamiento de la SEP, los titiriteros debieron enfrentar las trabas burocráticas que muchas veces dificultaban la fluidez del proyecto: se quejaban de que el jefe no los recibía, de trabajar mañana y tarde, de que se les exigía trabajar los domingos “en pleno aguacero”, de no tener vacaciones y que no se considerara su esfuerzo.¹² Además, faltaban radiolas, fonógrafos o discos para los bailables de las obras;¹³ no había autobuses que transportaran a los titiriteros y sus muñecos;¹⁴ en abril de 1935 un grupo tuvo que suspender sus funciones por la carencia de 12 tornillos para armar el tinglado;¹⁵ en ocasiones no se proporcionaban las direcciones precisas y los grupos no lograban llegar a las escuelas.¹⁶ Los establecimientos educativos no recibían a los titiriteros por diversos motivos: se había prolongado la asamblea de maestros,¹⁷ las alumnas ensayaban para el festival del Día de la Madre o los directores pretextaban que era demasiado tarde.¹⁸ Los autos eran rentados y a veces bastante inseguros. En una ocasión el dueño de una de las camionetas indicó, con un estilo muy nacional, que su vehículo “en realidad no está en buenas condiciones pero desde luego no piensa que corra peligro la vida de los ocupantes”.¹⁹ En opinión de Roberto Lago, si el proyecto guiñol tenía éxito era más por el entusiasmo de los titiriteros que por el interés de la SEP, que les había negado

12 “Respuesta de Dolores Alva de la Canal al oficio 13259”, México, 24 de agosto de 1935, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (en adelante, AHSEP), Bellas Artes, Teatro, caja 73, exp. 22, f. 70.

13 “Carta de Roberto Lago al jefe de la Sección de Teatro”, México, 7 de octubre de 1935, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 73, exp. 22, f. 119.

14 “Que se sirva solicitar de la superioridad se resuelvan las irregularidades que se citan”, México, 1 de febrero de 1935, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 74, exp. 4937, f. 9.

15 “Carta de Roberto Lago al jefe de la Sección de Teatro”, México, 18 de abril de 1935, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 74, exp. 4937, f. 146.

16 “Memorándum al jefe de Departamento de Bellas Artes”, México, 28 de febrero de 1935, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 74, exp. 4937, f. 40.

17 “Carta de los directores de la XXV-9 y XXXV-12”, México, 13 de marzo de 1935, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 74, exp. 4937, f. 43.

18 “Carta de Dolores Alva al encargado de la mesa del jefe de la Sección”, México, 13 de mayo de 1935, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 74, exp. 4937, f. 48.

19 “Carta al Sr. Roberto Lago”, México, 2 de noviembre de 1936, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 74, exp. 4937, f. 128.

los recursos económicos y morales necesarios para desarrollarse con amplitud.

En poco tiempo estos artistas titiriteros lograron ser considerados como educadores y de tal forma fueron contratados por la SEP como “empleados de carácter docente”, ya que como señala Alejandro Ortiz:

el arte y el teatro mismo se fueron considerando cada vez más como un trabajo equiparable al que realizaba cualquier obrero o trabajador asalariado, con lo que adquirió un mayor sentido social, más allá de las propias consignas y planteamientos ideológicos que cada creación llevase implícita.²⁰

En este contexto de profesionalización de los artistas como docentes, Graciela Amador y Ramón Alva de la Canal fueron comisionados en la Escuela Normal Superior para dar cursos a los maestros sobre técnica de teatro guiñol. Roberto Lago se autodefinió como un “titiritero pedagógico” y señaló que “divertir instruyendo o instruir divirtiendo nos pareció la aspiración más alta que podía alcanzar la pedagogía moderna”.²¹ Germán List Arzubide sintetizaba esta idea con la frase: “el teatro es, siempre, una escuela”.

En 1936, entre el 22 y el 28 de marzo, en el teatro Orientación, se reunió el Primer Congreso de Teatro Infantil, convocado por la jefatura de Bellas Artes, con el objetivo de “organizar, científica y socialmente, la obra eminentemente educativa encomendada al teatro guignol”.²² A este congreso fue invitado, como delegado de la república francesa, Antonin Artaud, quien disertó sobre el dinamismo del teatro guiñol.²³ Otros hablaron de los argumentos, el tamaño y la duración de las obras, así como de sus temáticas; de la construcción de teatros y la confección de los muñecos, de la psicología del teatro

20 Alejandro Ortiz, *Teatro y vanguardia...*, p. 26.

21 “Informe sobre las labores del Departamento de Teatro”, México, s/f, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 75, exp. 1, ff. 15 y 16. Alejandro Ortiz, *Teatro y vanguardia...*, p. 262.

22 “Invitación al Primer Congreso de Teatro Infantil”, México, 19 de marzo de 1936, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 75, exp. 1, f. 45.

23 Antonin Artaud, *Mensajes revolucionarios*, 1973. p. 73.

infantil, las reacciones, el temor, los héroes reales y figurados, de la musicalización y los bailables.²⁴ Este encuentro, según el jefe de la sección de teatro, González Beytia, facilitaría la labor de los grupos de guiñol y podría

hacer un trabajo sistemático y sin interrupción, poniendo obras de tendencia bien definida adecuadas en todas sus partes al público que las presencia, es decir una clase de obras para niños de la ciudad, otra para los del campo, otra para público de obreros y otra para público mixto.²⁵

En un primer momento el proyecto se enfocó a los jardines de niños de los barrios obreros, y a la ciudad de México, pero poco a poco se desplazó a las escuelas primarias, a las zonas rurales y a otros estados de la república, en donde ya existían experimentos teatrales, como el Teatro Campesino, institucionalizado por la SEP en el campo.²⁶ Las escuelas que se visitaban debían estar cerca de las carreteras, ya que el material de teatro guiñol requería autotransportes.²⁷ Como los tres grupos no bastaban para cubrir la enorme demanda de teatro guiñol en el país y se pretendía llegar al máximo de población posible, la SEP encargó al literato estridentista Arqueles Vela un manual para repartir en las escuelas de todo el país. En éste se promovía que los maestros y los alumnos elaboraran sus propios títeres y escenarios de manera “económica, sencilla y cómoda. No necesita plataforma escénica propiamente dicha. En una habitación, en un jardín, en pleno campo, como en el vagón de un ferrocarril, en un camión [autobús] o en el escenario portátil, la representación puede efectuarse fácilmente”; es decir, que se transformaran en una suerte de titiriteros. Revistas como *El Maestro Rural*, dirigida a los

24 Germán List, Arqueles Vela, María Luisa de Soto Mayor, Graciela Amador, Leopoldo Méndez, Francisco Madrigal, María Lomelí Jauregui y Romano Fernando fueron algunos de los ponentes.

25 “Proyecto de actividades para 1936”, México, 1 de abril de 1936, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 71, exp. 35, f. 1.

26 Guillermo Palacios, *La pluma y...*, p. 77.

27 “Relación de escuelas del estado de Morelos”, México, 3 de octubre de 1935, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 73, exp. 22, f. 113.

campesinos y a los docentes, publicaron también varias sugerencias para confeccionar muñecos y escenarios.²⁸

La idea de la SEP fue que no hubiera “escuelita rural, por pobre que sea, que no tenga este medio de brindar satisfacciones estéticas a los niños campesinos”.²⁹ Pronto circularon noticias sobre las “hermosas y útiles labores” que realizaban los maestros y maestras de las escuelas primarias construyendo teatros de títeres. Dichas estrategias permitieron que “el teatro y el mensaje político educativo que venía implícito en estas propuestas llegaran a un número considerable de la población, particularmente en el amplio segmento de las clases populares, en escuelas, ejidos, barrios populares, municipios”.³⁰

EDUCACIÓN Y PROPAGANDA. USOS DEL TEATRO GUIÑOL

El niño, considerado como “un agente de transformación social y como elemento real y efectivo de la comunidad en la que actua[ba]”, debía formarse en “hábitos que lo [prepararan] para la sociedad socialista”.³¹ En épocas revolucionarias el niño, en abstracto, aparece como agente social, autor del futuro que debe ser liberado del peso del pasado y moldeado con los ideales de la revolución, porque es, en suma, el constructor del futuro revolucionario.³² En la concepción nacionalista de la época los niños mexicanos no nacían revolucionarios; se hacían.

El teatro guiñol posrevolucionario se convirtió en un puente ideológico entre los gobiernos en turno y la niñez mexicana, en una forma oficial de trascender los muros escolares y penetrar en los hogares. El médico Alfonso Pruneda opinaba al respecto que “el niño

28 “Cartas a los maestros rurales. Cómo armar un teatro guiñol”, *El Maestro Rural*, núm. 5, México, 1 de marzo de 1936, p. 23.

29 “La construcción del teatro infantil y de títeres”, *El Maestro Rural*, núm. 12, México, 15 de junio de 1934, p. 31.

30 Alejandro Ortiz, *Teatro y vanguardia...*, pp. 260-261.

31 Gilberto Guevara Niebla, *La educación socialista en México (1934/1945)*, 1985, pp. 109-110.

32 Lisa Kirschenbaum, *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932*, 2001, p. 32.

es el vínculo entre las instituciones sociales. Es un vector en las enseñanzas y prácticas que adquiere y que sólo puede modificar en el ámbito doméstico”.³³ Los niños escolarizados eran mediadores entre el Estado y las familias populares mexicanas, por eso el teatro guiñol apareció como una atractiva estrategia para tender redes entre estos círculos. En suma, el gobierno impulsó el teatro infantil, lo utilizó como propaganda ideológica y reconoció su importante función de vehículo didáctico.

No sólo el teatro guiñol sino el arte teatral en general “desempeñó un papel muy relevante en la educación nacional, como parte de una práctica social y discursiva del proceso revolucionario”.³⁴ En el contexto de un arte popular “al servicio de los trabajadores” que debía ser “esencialmente un arma de lucha en los conflictos sociales”, varias obras de guiñol tuvieron una tendencia militante; es decir, “integraron aspectos ideológicos con la propuesta estética”.³⁵ Algunos libretos eran adaptaciones de textos de Tolstoi, los hermanos Grimm, o Miguel de Cervantes; otros eran producciones mexicanas que tenían como objetivo instruir, cuestionar las relaciones sociales y los modos de producción capitalistas, infundir amor por el trabajo, convencer de la defensa de los recursos naturales, promover la alfabetización y divulgar campañas por la salud de la población.

Las finalidades oficiales del TGDBA fueron: “educar cultural y políticamente al niño, dentro del criterio histórico materialista”, contribuir a su formación moral, “liberarlo de todos los prejuicios raciales, religiosos o sexuales”; fomentar en él “la conquista y dominio de las fuerzas naturales como único objetivo de la vida social”; ayudar a formar en él “el concepto de que el trabajo es el único medio de conquistar el bienestar colectivo”; “desarrollar sus sentidos estéticos”; hacer desaparecer de su mente “la existencia de seres fabulosos, como hadas, gnomos, duendes”; promover la higiene, “edu-

33 Katherine E. Bliss, “For the Health of the Nation: Gender and the Cultural Politics of Social Hygiene in Revolutionary Mexico”, 2006, p. 206.

34 Alejandro Ortiz, *Teatro y vanguardia...*, p. 63.

35 *Ibid.*, p. 16.

carlo, en general, por medio del teatro”.³⁶ Roberto Lago defendía el lugar histórico que ocupaba el proyecto de teatro guiñol “en la lucha de clases y en la formación de una nueva sociedad”. Además, recalca su papel en la “transmisión de conocimientos útiles” en la posrevolución.³⁷ A través de la palabra, y de un claro didactismo, los títeres se encargaron de divulgar los principios asociados con la nueva construcción del ciudadano mexicano.

La función ideologizadora del teatro fue tan intensa y evidente que la SEP consideraba “necesario contar entre las obras esencialmente tendenciosas, algunas que ayuden a la ligereza del espectáculo y contribuyan a interesar a los niños”.³⁸ La Comisión de Repertorio se encargó de leer, revisar, seleccionar, corregir, reescribir o pedir cambios a las obras que se presentaban.³⁹ Para 1935 se señaló que los programas debían contar con “una obra de fondo ideológico”, “una obra cómica de carácter recreativo” y “una obra rítmica (ballet)”.⁴⁰ La SEP buscaba

escritores jóvenes de filiación definitivamente socialista para escribir las obras que formarían el repertorio de teatro guiñol a fin de que escriban obras en las que se haga ver a los niños en general, y a los que pertenecen a las masas trabajadoras muy especialmente, los beneficios de una nueva organización social más humana y justa, mostrándoles en dónde está su enemigo de clase y cómo deben defenderse de la explotación, y también, cómo apartarse de toda idea individualista prefiriendo el bien colectivo.⁴¹

36 Armando de María y Campos, *Teatro mexicano de muñecos. 25 piezas de teatro guiñol*, 1941, p. 23.

37 “Informe de las actividades del suscrito como animador y director del Grupo A, Rin Rin del Teatro Guiñol”, México, 31 de diciembre de 1935, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 73, exp. 31, f. 1.

38 “Carta al Jefe del Departamento de Bellas Artes”, México, 6 de marzo de 1934, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 73, exp. 11, ff. 46-47.

39 “Carta del jefe de la Sección de Teatro”, México, 30 de enero de 1934, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 73, exp. 11, f. 17.

40 “Funcionamiento de los grupos de teatro guiñol”, México, 16 de abril de 1935, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 74, exp. 4937, f. 140.

41 “Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública”, México, s/f, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 74, exp. 4937, f. 19.

Se insistía en que el objetivo era “contribuir a la educación social del niño dándole las bases de una nueva moral, destruyendo en ellos supersticiones que la ignorancia ha venido sembrando”.⁴² Juan Bustillo Oro, uno de los miembros de la citada comisión, señalaba que:

para una educación revolucionaria que aspira a ir cimentando en la conciencia del país una nueva moral social que permita los forzosos cambios económicos que marca la Revolución y que a ella misma obligan, el teatro (infantil o para adultos) no puede ser visto como un mero desahogo artístico. [...] Apoderarse del niño, hacerlo para la Revolución, he aquí la tarea de la Educación impartida por el Estado en la que el teatro debe tomar su lugar dignamente, y con el espíritu de sacrificio que nuestra época de transición exige.⁴³

Al llegar a las comunidades, antes de comenzar la función, los integrantes de la compañía daban “una breve explicación al numeroso público sobre lo que es el teatro guiñol, su origen, su tendencia, etc., y cómo el Dpto. de Bella Artes lo aprovechaba en su programa cultural de marcada tendencia clasista”.⁴⁴ En su paráfrasis al Grito de Guadalajara promulgado por Plutarco Elías Calles, Bustillo aceptaba que apoderarse de la mente infantil no debía ir en detrimento de la calidad dramática ni de la diversión.⁴⁵ Sin embargo, en los hechos la propuesta estética estaba al servicio de la ideología.

Este teatro, subordinado a la “pedagogía revolucionaria”, basó sus antecedentes en la experiencia rusa. Germán List Arzubide, por ejemplo, había visitado el teatro de los niños en Leningrado, inaugurado con la Revolución de octubre y considerado como “una conquista de la revolución”. A Angelina Beloff, el Departamento de Bellas Artes en 1932 le había encargado traducir al castellano diversos

42 “Proyecto de contestación al oficio girado por la profesora”, México, s/f, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 71, exps. 33-34, f. 387.

43 Juan Bustillo Oro, “La moral en el Teatro infantil”, *El Maestro Rural*, núms. 11 y 12, 1938, p. 37.

44 “Informe que el grupo de guignol “Periquillo” rinde de su gira dominical al pueblo de Tenancingo”, México, 30 de junio de 1935, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 74, exp. 4937, f. 165.

45 En el Grito de Guadalajara, el presidente habló de que era necesario apropiarse de las almas y las conciencias de la niñez. Juan Bustillo Oro, “La moral en el teatro infantil”, 1938, p. 37.

folletos rusos sobre teatro guiñol.⁴⁶ Los soviéticos tenían una sección pedagógica que observaba qué pasaba con los menores a medida que la obra avanzaba y aplicaban tests donde los niños debían escribir o dibujar algo para un periódico mural en el que los docentes analizaban las reacciones.⁴⁷ A partir de este caso como paradigma, en México la SEP solicitó que los directores de los jardines de niños enviaran dibujos de los alumnos para analizar la recepción de las obras.

En tanto hubo una intención explícita e insistente por ideologizar al niño y al espectador en general, no es fortuito que para ello se eligieran dos grandes temas y derechos sociales consignados en la Constitución de Querétaro de 1917 y que habían sido producto directo de la gesta revolucionaria: la higiene y el trabajo. Las obras de guiñol subrayaron que los niños mexicanos debían prepararse desde muy pequeños para la lucha por los derechos y la justicia colectivos, por los valores de limpieza, higiene, eficiencia y productividad. La sociedad en miniatura que se recreaba en el escenario defendía el valor del trabajo, criticaba a los “Enemigos de la Revolución”: la burguesía, los patrones explotadores, los microbios y las bacterias. Por primera vez, los muñecos guiñol formaban parte del movimiento social de concientización y se convertían en portavoces de la retórica revolucionaria.

LOS TÍTERES ENSEÑAN A TRABAJAR

El cénit del teatro guiñol mexicano coincidió con la efervescencia de la escuela socialista instaurada por el régimen de Lázaro Cárdenas, cuyos principios educativos se proponían dirigirse “hacia las clases campesinas y obreras”, vincularse “con los problemas del medio, las necesidades y aspiraciones de las agrupaciones proletarias” y crear “trabajadores manuales e intelectuales que, con conciencia de clase,

46 Angelina Beloff, *Muñecos animados: historia, técnica y función educativa del teatro de muñecos en México y en el Mundo*, 1945, pp. 174-175.

47 Graciela Amador, *Tres comedias para teatro infantil*, 1936, pp. IV-VI.

puedan convertirse en eficientes y honestos directores de sus propios fines”.⁴⁸ Esta educación “propugnaba las formas colectivas de aprender la conducta productivista y nacionalista moderna: cooperativas productivas y de consumo, equipos deportivos, desempeño cultural, campañas antialcohólicas y sanitarias”.⁴⁹ La educación socialista fomentó el trabajo, exigió que los alumnos efectuaran labores que les formaran hábitos laboriosos, que los identificaran con la clase productora, y lo hicieran colectivamente.⁵⁰ El trabajo se convirtió en el centro de la formación de la infancia. México requería ciudadanos trabajadores para entrar de lleno en la senda de la tan ansiada industrialización y muchos programas oficiales se enfocaron a difundir hábitos de trabajo entre la infancia pobre mexicana. Mediante un complejo entramado en el que operaba la escuela, las casas correccionales, los talleres artesanales y la laxa aplicación de las leyes de protección a la infancia, se pretendió que los niños se integraran al mercado laboral lo más temprano posible.⁵¹

Ya que la escuela socialista debía ser “combativa y crítica de todos los medios de esclavitud material y espiritual que degeneran y aniquilan la dignidad humana”,⁵² en las obras de Germán List abundaron las críticas a las arbitrariedades del sistema capitalista. En *Comino vence al diablo*, un patrón que explotaba a su empleado, El Negrito, la representación racial de la explotación exigía: “trabaja, Negrito, trabaja, que así es como se hace uno rico”. Consciente de su situación laboral, El Negrito respondía: “Así es como se hace usted rico, pero yo no”.⁵³ El empleador abusivo, disfrazado de diablo para imponer miedo en sus trabajadores, no tenía mucho éxito ante títe-

48 Gilberto Guevara Niebla, *La educación socialista...*, pp. 95-96.

49 Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, 2001, p. 337.

50 “La escuela socialista responde a los deseos del proletariado. Interesantes declaraciones del C. Secretario de Educación Pública. Lic. Gonzalo Vázquez Vela”, *El Maestro Rural*, núm. 4, 1935, portada.

51 He desarrollado estas ideas en Susana Sosenski, *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México, 1920-1934*, 2010.

52 Gilberto Guevara Niebla, *La educación socialista...*, p. 96.

53 Germán List Arzubide, *Teatro guiñol*, 1997, p. 29.

res que simbolizan a una infancia unida en la lucha contra las injusticias sociales. El títere Comino y su amigo El Negrito se organizaban para golpearlo con la avenencia de los niños del público: “¿verdad que nos van a ayudar ustedes para apalear al diablo?”. Luego de la positiva respuesta que seguramente recibían de los entusiastas espectadores, Comino comentaba al Negrito: “¿ya ves? Somos muchos contra él solo”.⁵⁴

La liberación y transformación revolucionaria de la sociedad, así como un discurso impregnado de materialismo histórico, pretendieron trascender la representación e instalarse en las emocionadas mentes infantiles que presenciaban el espectáculo teatral. El cooperativismo, el unionismo y la solidaridad para enfrentar la explotación se difundieron en varias obras del teatro guiñol. En *La invernada de los animales*, adaptación de Graciela Amador de la fábula del escritor ruso Aleksander Nikoláyevich Afanasiev, se exaltaba la cooperación para la armonía de la colectividad. Si la escuela socialista era corporativista porque creaba “en el niño un amplio sentido de solidaridad y asociación en el esfuerzo”, lo educaba “para la producción colectivizada” y le proporcionaba “las posibilidades de disfrutar íntegramente los beneficios de la vida social”,⁵⁵ los títeres cumplían su función didáctica y mostraban que las injusticias debían ser enfrentadas en conjunto.

El discurso reiterativo del valor del trabajo retomaba concepciones decimonónicas al presentarse con su antítesis: el ocio. La pereza era perjudicial y las obras infantiles se empeñaron en dejarlo muy claro. En el proyecto de creación del “nuevo” hombre revolucionario “se atacaron costumbres y hábitos considerados negativos, contrarios en diversos sentidos a los objetivos y a las concepciones que se suponía debía tener el nuevo régimen”.⁵⁶ En *Comino en el país de los holgazanes*, el famoso personaje, aquí hijo de un zapatero, se declaraba enemigo del trabajo a pesar de la insistencia de sus padres que trataban de convencerlo de que “en el universo todo trabaja.

54 *Ibid.*, p. 36.

55 Gilberto Guevara Niebla, *La educación socialista...*, p. 108.

56 Guillermo Palacios, *La pluma y...*, p. 192.

Trabaja el Sol, alumbrando los campos y las ciudades. Trabaja el viento moviendo los molinos”.⁵⁷ El títere se negaba también a ir a la escuela, por ello era enviado “al país de los holgazanes”, donde “nadie hace nada”, para que aprendiera “lo que es no trabajar”. En ese país, Comino encontraba un escenario apocalíptico. Nadie construye casas, no hay quien ordeñe las vacas ni confeccione los vestidos. Tanta inutilidad provoca que algunas personas pierdan los brazos; otras, la cabeza. El recurso del temor tiene éxito con Comino, quien asustado termina por convencerse. El títere toma el tren de regreso al país laborioso (se entiende que es México) y aprende la lección: “Papá, mamá, yo quiero trabajar y estudiar, tengo miedo de que se me caigan los brazos y las piernas, tengo miedo de andar sin cabeza”.⁵⁸ Perder la cabeza por la holgazanería es un recurso que el escritor List Arzubide repite en su obra *Comino pierde la cabeza*. Ahí, ante la negativa de Comino de trabajar en su hogar y en la escuela, su maestra le cuenta la siniestra historia de aquel país en el que los holgazanes pierden los brazos y la cabeza. Con este siniestro mensaje, además de la idea del trabajo como virtud, la obra también pretendía fomentar en el niño el espíritu de disciplina.

El mismo mensaje fue repetido en *Comino ama el trabajo*, considerada por la Comisión de Repertorio como una obra de verdadera diversión para los niños pero, sobre todo, una obra que “fomenta el amor al trabajo, modificando el viejo concepto de que la labor es un castigo”.⁵⁹ Lo mismo sucedió con *Zimbalú o el gorila perezoso*, en donde los personajes, todos animales —la fábula era un recurso muy utilizado por el teatro guiñol—⁶⁰ demostraban “que todo aquel que se aprovecha del trabajo de los demás merece un castigo”. Aquí se agregaba “que debe darse oportunidad a estos individuos a fin

57 Germán List Arzubide, *Teatro guiñol*, p. 112.

58 *Ibid.*, p. 120.

59 “Carta al jefe del departamento”, México, 12 de marzo de 1934, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 73, exp. 11, f. 53.

60 Muchas de las obras conservaban la estructura de la fábula; eran historias breves, con moraleja y con uso de animales o alegorías de seres humanos y de sus relaciones en la sociedad, que buscaban captar la atención de los niños.

de que corrijan sus defectos”.⁶¹ A *Zimbalú*... se la consideró como “una obra digna de representarse por la clara tendencia social que la anima y por sus grandes posibilidades de diversión para los niños”. Concentraba la idea social de la cooperación y de “que todo el mundo debe trabajar para comer y nadie vivir del trabajo de los demás”.⁶²

Las autoridades insistían en que la escuela debía “convertir el trabajo no sólo en el centro de instrucción”, sino en “crear en los alumnos la conciencia de trabajo como medio, el más eficaz y el verdaderamente efectivo, para fomentar las relaciones humanas. Igualmente, inculcar la convicción de que el trabajo ocupa el primer lugar en el desarrollo de las sociedades”.⁶³

Las actividades económicas de los niños eran una condición de existencia de la infancia mexicana pobre de la posrevolución, ya que un importante número de ellos laboran en las calles, fábricas y talleres. Con la pedagogía de la acción y la escuela socialista, miles de niños escolarizados participaron cotidianamente como aprendices de oficio en los talleres escolares.⁶⁴

Sin embargo, fue la escuela socialista la que se preocupó por la formación de una conciencia de clase entre la niñez. *Comino va a la huelga* expuso los beneficios del paro laboral. El personaje instó a sus compañeros a declarar la huelga convencido por un herrero de su calle que le explicó “que sólo ocho horas de trabajo es lo que debe tener todo obrero”.⁶⁵ Al declarar la huelga, el pequeño Comino señalaba: “ya no trabajaremos, hasta que se admitan nuestras condiciones”.⁶⁶ En esta obra, los títeres mostraron al público infantil que la unión hacía la fuerza, pero también que la huelga era un valioso recurso para la defensa del obrero: “hemos triunfado [...]

61 “Carta al jefe del departamento”, México, 14 de mayo de 1934, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 73, exp. 27, f. 81.

62 “Carta al jefe del departamento”, México, 12 de marzo de 1934, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 73, núm. 11, f. 53.

63 “Trabajos manuales”, *El Maestro Rural*, núm. 9, 1 de mayo de 1936, México, 1936, p. 22.

64 Susana Sosenski Correa, *Niños en acción*..., pp. 201-263.

65 Germán List Arzubide, *Teatro guiñol*, p. 6.

66 *Ibid.*, p. 8.

ya saben muchachos, si los quieren hacer trabajar más de las ocho horas y no les pagan los domingos tiempo doble, a la huelga y duro contra el patrón”. La obra terminaba cuando los títeres apaleaban al explotador que salía chillando, mientras todos vitoreaban “¡viva la huelga!”.⁶⁷

Las obras de teatro infantil mostraban no sólo las realidades de las actividades económicas de un sector de la niñez mexicana, sino también el maltrato, la explotación y las injusticias que sufrían los pequeños aprendices. En *Periquillo y el usurero*, obra de Graciela Amador, el pequeño Periquillo, colocado como aprendiz de un usurero, sufría los malos tratos y la explotación de su patrón Don Ferruco, quien se negaba a pagarle (“¡en dónde se ha visto que le paguen a uno por enseñarle!”). Periquillo sufría las desventajas del trabajo infantil hasta que decidía rebelarse y asustar al viejo Ferruco, con lo cual lograba que éste huyera, dejando en la mesa la paga del sueldo del niño y las escrituras de sus deudores.⁶⁸

Si la antítesis del trabajo era la holgazanería, su binomio era la escuela, pues era ahí donde los niños trabajaban, al estudiar o aprender oficios. El personaje de *La luna* en una representación recitaba: “Para que mañana / con la luz del día / escuela y trabajo / os den alegría”.⁶⁹ Estas dos actividades se consideraban benéficas para la infancia.⁷⁰ Comino se quejaba de que “ahora quieren que vaya a la escuela [...] y eso es mucho trabajo. Mejor déjenme sin comer pero no voy a la escuela”.⁷¹ La luna, en otra obra señalaba: “pues niños, aquí o trabajan o no comen”.⁷² Esta idea se repetía en varias obras de teatro guiñol. En *La rana y el buey*, de Graciela Amador, una ranita explotada exigía poéticamente el fin de los abusos de la rana burguesa: “ahora no están los tiempos / como usted se lo supone / se acabaron los abu-

67 *Ibid.*, p. 12.

68 Graciela Amador, *Tres comedias para...*

69 Germán List Arzubide, *Teatro guiñol*, p. 87.

70 Susana Sosenski Correa, *Niños en acción...*, p. 320.

71 Germán List Arzubide, *Teatro guiñol*, p. 113.

72 *Ibid.*, p. 55.

sos: / ¡Quien no trabaja no come!”.⁷³ No deja de sorprender que la vieja frase de san Pablo y que luego acuñó la ideología socialista de “el que no trabaja, no come”, fuera también la que tapizara una de las paredes del comedor de la Escuela Industrial Francisco I. Madero, a la que asistían niños pobres del barrio de La Bolsa desde 1921.

Los niños debían contribuir a la economía familiar si estaban en casa, o a la nacional si vivían en instituciones estatales. El mismo tenor seguía la obra *El gigante*, de Elena Huerta, en la cual un niño de un grupo de amigos de un barrio pobre se comía el almuerzo de los demás, con lo cual se convertía en un gigante autoritario, furioso y holgazán.⁷⁴ A cambio de no devorarlos uno por uno, el gigante exigía alimento a los demás. Los amigos conseguían viandas para el gigante gracias a su trabajo, pero cansados, y advirtiendo la injusticia, se unían para cavar un pozo en el que caía el furibundo barrigón. La obra terminaba con la exclamación de Comino: “el que no trabaje que no coma” y el grito de Pepito: “Unidos vencimos al gigante ladrón”. Con estos discursos las representaciones llamaban al cooperativismo, al unionismo y a la conciencia de clase para afrontar las injusticias de manera colectiva. No es fortuito que se presentaran en el contexto de la creación de las grandes centrales obreras y campesinas que inauguró el régimen cardenista.

La explotación y la desigualdad eran los flagelos del capitalismo. El trabajo servía para construir una sociedad “feliz”, en la que no existiera la explotación. En *Comino vendedor ambulante* se exhibía, “fustigándolo, el tipo del individuo que se aprovecha del trabajo de los niños en beneficio propio, haciendo que los pequeños se defiendan de los explotadores”.⁷⁵ Al final de la obra *La rana y el buey* todas las ranitas exclamaban: “¡somos libres y felices, viviremos trabajando!”.

Como hemos señalado, había muchas obras sin mensaje ideológico explícito. La comedia cómica *Firuleque en el circo*, de Germán

73 Tomás Espinoza, *Galería de teatro para niños*, 1988, p. 38.

74 Marisa Giménez Cacho (coord.), *Época de oro...*, p. 13.

75 “Carta al subjefe del Departamento de Bellas Artes”, 14 de mayo de 1934, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 73, núm. 27, f. 83.

Cueto, presentaba sólo una ligera enseñanza ética que mostraba que el esfuerzo para vencer las dificultades y conseguir lo que se desea únicamente podía realizarse mediante el trabajo, que había actividades que parecían fáciles pero no lo eran y que la mejor opción para los niños era la escuela.⁷⁶

LOS TÍTERES Y LA HIGIENE

En México, a principios del siglo xx, los encargados de la salud pública enfatizaron que al mejorar la higiene popular se podría estimular la salud económica nacional y el trabajo de hombres y mujeres.⁷⁷ Como señala Ernesto Aréchiga, “la salud era un asunto trascendental, no sólo a nivel individual sino en sentido económico y social a la vez”.⁷⁸ La higiene requería que el individuo se sometiera a una disciplina por el bien de la colectividad y acatara las prescripciones sanitarias recomendadas por el gobierno. La Constitución de 1917 había dotado “al Estado de una capacidad legal de acción que no había tenido nunca antes en relación con la salubridad pública” y esto hizo que el Estado emprendiera “campanas —de vacunación, de erradicación de plagas, de higienización urbana y rural”.⁷⁹

Entre 1920 y 1940, la SEP se enfocó en la divulgación de los principios higiénicos, promovió la difusión de la utilización de vacunas, la importancia de hervir el agua o del baño diario. Con ello pretendía que tanto los sectores urbanos como los rurales cambiaran sus hábitos y costumbres tradicionales por los que se consideraban saludables y modernos.⁸⁰

76 Tomás Espinoza, *Galería de teatro...*, pp. 49-54.

77 Katherine E. Bliss, “For the Health...”, p. 198.

78 Ernesto Aréchiga, “Educación, propaganda o...”, p. 61.

79 *Ibid.*, pp. 66-67.

80 María Rosa Gudiño C., “Educación higiénica y consejos de salud para campesinos en *El Sembrador* y *El Maestro Rural*, 1929-1934”, 2008, p. 71.

Fue tal la importancia que se le dio a la denominada “educación higiénica” que tanto el Departamento de Salubridad como la Secretaría de Educación Pública crearon áreas especializadas en educación y propaganda en materia de higiene cuyas funciones se entrecruzaban con relativa facilidad.⁸¹

Hubo varios medios y vehículos con los cuales el régimen promovió sus políticas, doctrinas y opiniones “para informar al público y al mismo tiempo modificar los comportamientos”.⁸² Se usaron publicaciones oficiales como *El Sembrador* o *El Maestro Rural*, centenares de carteles, obras de teatro, libros de texto, folletos, “revistas, periódicos, presentaciones de conferencias, exhibiciones cinematográficas y transmisión de programas radiofónicos”.⁸³ A estos medios se sumaron las obras de teatro guiñol que complementaban el trabajo de los visitantes sanitarios a los hogares, las campañas de vacunación y la propaganda. Eran parte de un amplio programa de educación higiénica que trataba de convertir las escuelas en centros de activismo en favor de la salud.

Para las autoridades era claro que los hábitos higiénicos se formaban esencialmente en dos espacios: el hogar y la escuela. Esta última se consideraba un espacio privilegiado

que permitiría la incorporación de la población campesina al proyecto nacional, dado que gracias a la instrucción que recibirían por parte de los maestros rurales, paulatinamente sería posible que numerosas comunidades salieran del atraso y se tornaran en agentes activos y productivos de la sociedad.⁸⁴

Ésta fue una época en la que se dio una “empresa de higienización colectiva de la sociedad” que requería “el consentimiento y el

81 Ernesto Aréchiga, “Educación, propaganda o...”, p. 73.

82 *Ibid.*, p. 72.

83 María Rosa Gudiño C., “Educación higiénica y...”, p. 72; Ernesto Aréchiga, “Educación, propaganda o...”, p. 70.

84 *Ibid.*, pp. 73, y 76-77.

apoyo de la población; emprender una ardua y eficaz labor de persuasión, de convencimiento y de instrucción”.⁸⁵ El Departamento de Salubridad Pública señalaba el grado de responsabilidad concéntrico que tenía el individuo en el devenir de la nación: “conservar la salud es responsabilidad que uno tiene consigo mismo, con la familia, con el país y con la raza”.⁸⁶

Las obras de guiñol reprodujeron de una u otra manera los principios que se habían publicado en el *Código de moralidad de los niños que concurren a las escuelas primarias* en 1925: tener buena alimentación, hacer ejercicio, dormir lo suficiente, conservar limpios el vestido, el cuerpo y el espíritu, proteger la salud de los demás, desarrollarse con fuerza y agilidad.⁸⁷ Y coincidían también con los “Doce mandamientos de la higiene” publicados en *El Maestro Rural*, que recomendaban dejar las ventanas abiertas en la noche para que entrara aire fresco a la casa, no escupir en el suelo de los lugares públicos (“ya que de esta manera puede usted inconscientemente arrojar gérmenes de enfermedades peligrosas”), limpiar el polvo del hogar (“donde hay polvo hay microbios”), no dejar ollas a la intemperie en la cocina, pues entrarían en ellas “la sucia mosca, las cucarachas y otras sabandijas”, cuidar los barriles de agua, comprar pan y leche en lugares aseados, sacar la basura de la casa, evitar juntar agua en cortezas de coco o botellas, hervir la leche y el agua.⁸⁸

La obra *Firuleque de vacaciones* demostró las ventajas de la vida del campo en la salud y atacó los sistemas tradicionales de curación en enfermedades que requerían solamente higiene. Hay que recordar que una de las ideas centrales del proyecto guiñol era cambiar la educación higiénica del viejo régimen por una nueva que promoviera los espacios al aire libre y los hábitos de limpieza en el hogar. La Comisión de Repertorio señaló que la obra estaba proyectada más bien para educar a las madres y no tanto a los niños y que era nece-

85 Claudia Agostoni, “Historia de un escándalo. Campañas y resistencia contra la difteria y la escarlatina en la ciudad de México”, 2008, pp. 287, 308.

86 Katherine E. Bliss, “For the Health...”, p. 196.

87 Ernesto Aréchiga, “Educación, propaganda o...”, p. 80.

88 “Los doce mandamientos de la higiene”, *El Maestro Rural*, núm. 12, 1935, p. 27.

sario “establecer un contraste entre la vida malsana de la ciudad y la del campo”.⁸⁹ La urbanización aparecía como uno de los principales enemigos de la salud.

Así como los regímenes posrevolucionarios establecieron una guerra materialista contra los enemigos de la revolución, patrones explotadores o empresarios abusivos, también lo hicieron contra los microbios que diseminaban enfermedades entre la población mexicana. Esas ideas se tradujeron al lenguaje infantil en las pláticas de Comino. En *Lávate la boca, Comino*, de Germán List Arzubide, un pequeño ejército compuesto por el cepillo dental, la pasta dentífrica y el dentista, desarrolló una enconada ofensiva contra los microbios de la piorrea, la fiebre tifoidea y la diarrea, que amenazaban arrancar los dientes a Comino y matarlo de enterocolitis o fiebre tifoidea. El campo en el que se libraba esta batalla era la boca del títere, quien había acudido al dentista por un fuerte dolor de muelas a consecuencia de no lavarse los dientes. El tono didáctico se enfatizaba mediante coros y bailables ejecutados por los personajes de cada bando y amenizados con la música que reproducía el fonógrafo. Los microbios cantaban:

Somos los microbios / que en todas las edades / damos a las gentes
mil enfermedades. / Producimos males / y mil dolores.
Matamos a los chicos / y a los mayores. / Vivimos muy contentos
en la suciedad / y llevamos siempre la enfermedad.

El cepillo y la pasta respondían:
/ Mi amiga la pasta / y yo el cepillo / damos a los dientes / la
salud y el brillo. / La alegría traemos /siempre de regalo; / para los
microbios / traemos un palo.
Lávate los dientes / de noche y de día / que pasta y cepillo
te dan alegría.⁹⁰

89 “Carta al jefe del Departamento de Bellas Artes”, 12 de marzo de 1934, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 73, exp. 11, f. 53.

90 Germán List Arzubide, *Teatro guiñol*, pp. 144, 147.

En otra obra titulada *Comino desaseado*, el pequeño títere aparecía en el escenario sucio y cubierto de parásitos. Según las educadoras de los jardines de niños, esa imagen servía para despertar en la infancia “hábitos de aseo”. Un personaje, El Piojo, atemorizaba a los pequeños y les producía “miedo por sus dimensiones y ahora nadie quiere tener estos animales que en este lugar eran muy comunes.” Las obras tenían como objetivo impresionar “la imaginación de los niños asistentes”, por lo que tanto el vestuario de los personajes como el escenario se diseñaban con ese propósito. Un pálido Comino sin ganas de jugar, comer o estudiar rompía con el paradigma de niños de mejillas sonrosadas y “siempre contentos” que difundían los concursos de belleza infantil en la prensa del periodo.⁹¹ En un jardín de niños de Iztapalapa los alumnos habían escuchado esta obra con sumo interés respondiendo bulliciosamente a las preguntas que les hacían los títeres.⁹² En ese texto el diagnóstico médico fue que a Comino se le había “empobrecido la sangre” por falta de ejercicio, levantarse tarde y dormir con la ventana del cuarto cerrada. El tratamiento necesario eran sol, agua y aire. Éstos darían a Comino higiene, salud, fuerza, alegría, frescura, renovación sanguínea, luz y vida:

Yo soy el Sol, yo soy el agua, yo soy el aire.
Andamos juntos alegremente por todas partes.
Toma mi luz, baña tu cuerpo, llena tu pecho.
Serás un niño sano, limpio, siempre contento.
A todo el mundo cuando nos llama damos salud.
Ven con nosotros y esa dicha la tendrás tú.⁹³

La obra concluía con la felicidad de Comino, que aparecía ya no pálido sino ruborizado, cantando la moraleja: “con mis tres amigos

91 *Ibid.*, p. 96.

92 “Carta al jefe del departamento de Bellas Artes”, 30 de enero de 1934, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 71, exps. 33-34, f. 42.

93 Germán List Arzubide, *Teatro guiñol*, p. 102.

me siento feliz. Tengo mucha hambre y muchos deseos de estudiar, de ayudarte en tus trabajos. A ellos les debo mi alegría”.⁹⁴

En *Perico el desaseado* el pequeño personaje, a quien horrorizaba el agua fría, recibía los regaños de su tía que le decía: “es vergonzoso tu desaseo”. Impedido de entrar a clase por su suciedad, era enviado con el peluquero, a quien le era imposible cortarle el pelo, endurecido ya como las ramas de un árbol. Sólo un leñador lograba hacer el corte de la melena que albergaba todo tipo de animales. Luego de ese tratamiento Perico recordaba las lecciones de aritmética y regresaba a la escuela. El niño revolucionario debía ser higiénico; la suciedad se vinculaba con un mundo animal, casi “primitivo” y contrario a la tan ansiada civilización. Por ello los niños, como rezaba esta obra, no debían tener “la melena alborotada” y “mugrosa”, las uñas largas y negras “como las de un león”, la cara sucia, o saltar de rama en rama “como un orangután”. La limpieza, la alfabetización, las matemáticas (un perro del circo le gana a Comino en una multiplicación), diferenciaban a los seres humanos de los animales. Ésta era la lección que dejaba *Comino y los animales*.

Otras obras aludieron a una de las enfermedades sociales más temidas del periodo: el alcoholismo, que era visto “como una de las causas más serias del deterioro físico, mental y moral de los campesinos, lo cual además se traducía en bajo rendimiento y nula productividad”.⁹⁵ Junto con la sífilis y la tuberculosis, el alcoholismo preocupaba a los reformadores higienistas revolucionarios porque incapacitaba a los adultos en sus edades más productivas, ponía en peligro la salud y amenazaba la productividad de los niños mexicanos, los ciudadanos y trabajadores del futuro.⁹⁶ Pedro Muro, funcionario de la SEP, señalaba que el alcohol era “un traidor a la Revolución, un elemento de regresión, porque el borracho no puede

94 *Ibid.*, p. 106.

95 María Rosa Gudiño C., “Educación higiénica y...”, p. 82.

96 Katherine E. Bliss, “For the Health...”, p. 197.

trabajar”.⁹⁷ Así, en la obra *Comino combate al vicio*, el personaje lidiaba exitosamente con el alcoholismo de su padre obrero.⁹⁸

Las ideas que promovían los títeres formaban parte de un *corpus* discursivo oficial que insistía en el aseo, los hábitos de higiene o la ventilación de las habitaciones. Sin embargo, como señala María Rosa Gudiño, “la vida material de los campesinos era una seria limitante para la puesta en práctica de las recomendaciones higiénicas”, y pronto se hizo “tangible y visible una realidad económica y social incompatible con la higiene. Es decir, la falta de saneamiento en numerosas comunidades no era sólo un problema cultural”, sino de extrema pobreza.⁹⁹ Los proyectos gubernamentales carecieron de las condiciones idóneas que permitieran poner en práctica la teoría entre la población rural y urbana. Existía un “enorme abismo entre las acciones, los programas y las campañas de salubridad e higiene y la realidad social y económica de las poblaciones campesinas”.¹⁰⁰

REFLEXIONES FINALES

Es importante cuestionar si este proyecto cumplió con los objetivos esperados; ¿fue exitoso?, ¿los niños comprendieron la importancia social del trabajo y de la higiene?, ¿hasta dónde se convirtieron en portavoces del discurso oficial, como pretendían las autoridades? Elena Jackson se ha encargado minuciosamente de analizar los problemas asociados con la recepción infantil a estas producciones culturales de la posrevolución y plantea que los pequeños espectadores no captaron del todo la ideología revolucionaria que promovían los títeres pues

en muchos casos, debido a diferencias culturales o la falta de madurez de parte de los niños más jóvenes, los oficiales tuvieron que alterar el

97 *Ibid.*, p. 199.

98 *Ibid.*, p. 197.

99 María Rosa Gudiño C., “Educación higiénica y...”, p. 81.

100 *Ibid.*, pp. 94-95.

contenido de los espectáculos porque los niños mostraron evidencia en sus dibujos [de] que no siempre entendían lo que tenían que aprender, y no siempre veían lo que tenían que ver en los títeres.¹⁰¹

Los maestros enviaban cartas a la SEP en las que señalaban que los niños “se espantaban con los títeres, creyendo que eran seres vivos o monstruos”. Para muchos eran seres reales y después de la función quedaban muy asustados. A veces las educadoras debían “llevarlos a ver a los manipuladores mientras trabajaban”, pero aún así no querían presenciar la continuación de la función.¹⁰² Algunos niños explicaban a sus compañeros que los muñecos se movían “¡por electricidad!”.¹⁰³ Jackson sugiere que “los niños más chiquitos no pudieron recibir con mayor claridad los mensajes de los títeres porque estaban obsesionados con su presencia física”,¹⁰⁴ de tal forma que eran los niños más grandes quienes advertían que los títeres eran una representación.

Los docentes atestiguaban que las presentaciones habían sido “muy aplaudidas”, que había reinado “un verdadero placer y alegría entre alumnos y campesinos”, quienes prodigaban “nutridos aplausos”. Es cierto que probablemente muy pocos se hubieran sentido libres para expresar opiniones críticas al proyecto de teatro guiñol, y que muchos participaran de la retórica oficial y la difundieran, pero la titiritera Lola Cueto relataba que detrás del telón veía “por un agujerito los ojos negros de los niños [...] pendientes, pendientes, intrigados por no saber qué es lo que pasa, si de veras hablan los muñecos, quién los mueve”.¹⁰⁵

Angelina Beloff, que elaboraba los muñecos guiñol, estaba convencida de que “la imagen viviente del muñeco se imprime con fuer-

101 Elena Jackson Albarrán, “En busca de la voz de los herederos de la Revolución: Un análisis de los documentos producidos por los niños, 1921-1940”, *Relaciones*, vol. 33, núm. 132, Zamora, 2012, p. 44.

102 “Carta al jefe del departamento de Bellas Artes”, México, 7 de marzo de 1934, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 71, exps. 33-34, f. 79.

103 Carmen Gaitán Rojo (coord.), *Lola Cueto. Trascendencia mágica, 1897-1978*, 2009, p. 64.

104 Elena Jackson, “En busca de...”.

105 Carmen Gaitán Rojo, *Lola Cueto. Trascendencia...*, p. 64.

za en la mente del niño y todo lo que este muñeco hace y dice es para él una verdad y un ejemplo”.¹⁰⁶ Juan Bustillo Oro señalaba que la obra *Comino vence al diablo* para los niños no era más que “una alegre historieta en que dos niños valientes apalean al que se disfraza de demonio para lograr que lo sirvan y obedezcan por medio del terror”, pero destacaba que “el oculto propósito moral” de esta obra se infiltraba en las mentes infantiles en “el momento mismo en que cae el telón para preocuparlos después durante muchos días”.¹⁰⁷ Al parecer, después de varias semanas los niños aún expresaban “con toda clase de detalles en su lenguaje sencillo” lo que habían visto en el escenario “sin olvidar nada”.¹⁰⁸

Los niños arrojaban confeti a los muñecos, aplaudían al ritmo de la música y tomaban parte en los diálogos. Sin embargo, faltan más investigaciones que señalen si esta producción cultural, junto con muchas otras, provocaron realmente que la generación de niños de la década de los treinta consolidara una ideología que considerara el trabajo, el unionismo, la huelga, la salud y la higiene, como los pilares de la sociedad mexicana.

Es probable que los mexicanos adoptaran selectivamente la información higiénica como ellos creían que les podría ser útil en sus propias vidas y que conservaran sus ideas acerca de la higiene personal y el bienestar individual en formas que enfrentaban abiertamente las visiones de los reformadores sobre cómo mejorar la salud de la nación.¹⁰⁹ Es posible también que esas políticas y su retórica no hayan tenido el éxito deseado; es decir, que los hábitos, costumbres y prácticas divergieran de los discursos y teorías materialistas históricas o higiénicas. Quizá los “grupos populares fueran adoptando un lenguaje propio de la educación y la propaganda en materia de higiene, haciendo uso de esos argumentos para intentar favorecer

106 Angelina Beloff, *Muñecos animados: historia...*, pp. 168, 188.

107 Juan Bustillo Oro, “La moral en...”, p. 37.

108 “Se da a conocer las impresiones observadas en los niños durante una representación de teatro infantil”, México, 27 de febrero de 1934, AHSEP, Bellas Artes, Teatro, caja 71, exps. 33-34, f. 71.

109 Katherine E. Bliss, “For the Health...”, p. 213.

sus propios intereses”.¹¹⁰ También pudo haber sucedido que existiera “una frontera muy tenue entre la persuasión y la coerción en las campañas de salud pública, despertando a menudo la desconfianza y la resistencia de la ciudadanía”.¹¹¹

Hacen falta muchos otros estudios para advertir si el mensaje del trabajo y la higiene como redentores sociales fue captado por los niños y si dichos mensajes marcaron su vida adulta, pero es indudable que fueron grabados por los muñecos guiñol. “El impacto visual del teatro guiñol en los niños es, pues, un recuerdo que se guarda en la memoria; forma parte de la historia personal”, destacó una mujer que durante su infancia había asistido a las funciones.¹¹² Los niños extrañaban a Comino, a Firuleque y a Periquillo cuando éstos tomaban el autobús de regreso y se alejaban de las poblaciones. Al “Querido Cominito” le escribían cartas en las que le decían: “pronto te esperamos para aplaudirte mucho”, “deseamos que vuelvas pronto y que nos contestes las cartas”, “ya te queremos ver. Hace mucho que no vienes, ¿qué no nos quieres? Nosotros sí te queremos, mucho”.¹¹³ Los niños también le dedicaron poemas.

Durante una de sus giras por minúsculos pueblos semi-ignorados del Estado de Tamaulipas, el Grupo Comino fue objeto del homenaje de los jóvenes poetas campesinos —de 9 a 13 años—, quienes dedicaron al popularísimo muñeco versos de una frescura y de una imaginación invaluable.¹¹⁴

Cominito yo te quiero; / Cominito encantador,
No te vayas tan solito / Cominito de mi amor.
(Mauro Lucio)

110 Ernesto Aréchiga, “Educación, propaganda o...”, pp. 87-88.

111 *Ibid.*, p. 67.

112 Carmen Gaitán Rojo, *Lola Cueto. Trascendencia...*, p. 146.

113 Marisa Giménez Cacho (coord.), *Época de oro...*, pp. 7-8.

114 Armando de María y Campos, *Teatro mexicano de...*, p. 26.

Cominito no te vayas, / Yo quiero que estés aquí
para que des tus funciones / Y reírme yo de ti.
(Jesús Arenas López)
Cominito de mi vida / tan chistoso y tan bonito
Si te quedas en mi pueblo / te daré un pantaloncito.
(Rubén Limas G).¹¹⁵

Con el ocaso del cardenismo, en febrero de 1940, en el vestíbulo del Palacio de Bellas Artes ubicado en el Centro Histórico de la capital, se exhibieron 160 muñecos guiñol, los bocetos que habían sido elaborados para construirlos, fotos, recortes y recuerdos de los ocho años de vida de los grupos Comino, Periquillo y El Nahual. Hasta ese entonces estas compañías habían celebrado cerca de ocho mil representaciones.¹¹⁶ A mediados de los años cuarenta los grupos comenzaron a disgregarse, con excepción de El Nahual, de Lola Cueto, que continuó sus funciones hasta finales de la década de los setenta. El fin del cardenismo y su “desradicalización” a partir de 1938,¹¹⁷ marcó cambios y contradicciones en la postura ideológica de los titiriteros, del gobierno y las autoridades de la SEP, situación que sumada a la escasez de recursos económicos y la maquinaria burocrática terminó con este proyecto y con muchos otros, como las Misiones Culturales, las concesiones a grupos conservadores o a movimientos magisteriales radicales. No es fortuito que para 1947 el subdirector del Departamento de Bellas Artes, Julio Prieto, decidiera cancelar las actividades de los titiriteros, acusándolos de actuar de manera anárquica y antagónica por no sumarse a las ideas de los nuevos gobiernos en turno.¹¹⁸ Es importante destacar que mientras el TGDBA fue apagando sus luces, aparecían otros importantes proyectos como el de Gilberto Ramírez Alvarado con Don Ferruco, sostenido por el Departamento de Acción Social del Departamento del Distrito Federal o, pocos años después, en 1954, el del teatro Petul en Chiapas

115 *Ibid.*, pp. 26-27.

116 *Ibid.*, pp. 25 y 26.

117 Mary Kay Vaughan, *La política cultural...*, p. 67.

118 Marisa Giménez Cacho (coord.), *Época de oro...*, p. 13.

como una iniciativa del Instituto Nacional Indigenista para difundir preceptos higiénicos, escolares y castellanizantes entre la población campesina del país.¹¹⁹

El teatro guiñol cardenista formó parte de un amplio proyecto estatal que buscaba formar ciudadanía social, impregnar a los mexicanos de una ideología socialista y, merced a un didactismo político apoyado en la educación artística, transformar las prácticas individuales, las actitudes y las conductas. El teatro infantil, patrocinado por el Estado y sus artífices, se convirtió en legitimador de la obra posrevolucionaria y de las políticas culturales de higiene social y de propaganda del trabajo. Fue otro más de los intentos estatales para politizar la vida cotidiana, pública y privada, y extender el poder del Estado a todos los ámbitos posibles.

FUENTES Y REFERENCIAS

- Agostoni, Claudia, “Historia de un escándalo. Campañas y resistencia contra la difteria y la escarlatina en la ciudad de México”, en Claudia Agostoni (coord.), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX*, México, UNAM/ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2008, pp. 287-311.
- Amador, Graciela, *Tres comedias para teatro infantil*, México, Secretaría de Educación Pública, 1936.
- Aréchiga, Ernesto, “Educación, propaganda o ‘dictadura sanitaria’. Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México posrevolucionario, 1917-1945”, *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, vol. 33, 2007, pp. 57-88.
- Artaud, Antonin, *Mensajes revolucionarios*, Madrid, Fundamentos, 1973.
- Beloff, Angelina, *Muñecos animados: historia, técnica y función educativa del teatro de muñecos en México y en el Mundo*, México, Secretaría de Educación Pública, 1945.

119 Stephen E. Lewis, “Mexico’s National Indigenist Institute and the Negotiation of Applied Anthropology in Highland Chiapas, 1951-1954”, 2008.

- Bliss, Katherine E., “For the Health of the Nation: Gender and the Cultural Politics of Social Hygiene in Revolutionary Mexico”, en Mary Kay Vaughan y Stephen E. Lewis (eds.), *The Eagle and the Virgin. Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*, Durham, Duke University Press, 2006, pp. 196-218.
- Bustillo Oro, Juan, “La moral en el teatro infantil”, *El Maestro Rural*, núms. 11 y 12, 1937.
- Espinoza, Tomás, *Galería de teatro para niños*, México, Coordinación General de Prestaciones Sociales/Coordinación de Promoción Cultural, Secretaría General/Unidad de Publicaciones y Documentación-Instituto Mexicano del Seguro Social, 1988.
- Gaitán Rojo, Carmen (coord.), *Lola Cueto. Trascendencia mágica, 1897-1978*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes, 2009.
- Giménez Cacho, Marisa (coord.), *Época de oro del Teatro Guiñol de Bellas Artes, 1932 -1965*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2008.
- Gudiño C., María Rosa, “Educación higiénica y consejos de salud para campesinos en *El Sembrador* y *El Maestro Rural*, 1929-1934”, en Claudia Agostoni (coord.), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX*, México, UNAM/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2008, pp. 71-97.
- Guevara Niebla, Gilberto, *La educación socialista en México (1934/1935)*, México, Secretaría de Educación Pública-El Caballito, 1985.
- Horcasitas, Fernando, *Teatro náhuatl. Épocas novohispana y moderna*, t. 1, México, UNAM, 2004.
- Jackson Albarrán, Elena, “En busca de la voz de los herederos de la Revolución: Un análisis de los documentos producidos por los niños, 1921-1940”, *Relaciones*, vol. 33, núm. 132, Zamora, 2012, pp. 17-52, en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292012000400002&lng=es&ctlng=es>, consultado el 8 de marzo de 2016.
- Jackson Albarrán, Elena, “*Comino Vence al Diablo* and other Terrifying Episodes: Teatro Guiñol’s Itinerant Puppet Theater in Mexico, 1930-1940”, *The Americas, A Quarterly Review of Inter American Cultural History*, vol. 67, núm. 3, 2011, pp. 355-374.

- Jackson Albarrán, Elena, “Hacia una historia cultural de la niñez: cartas, dibujos y otros documentos producidos por los niños”, ponencia presentada en el IX Encuentro de Historia de la Educación, Xalapa, Veracruz, 26-28 de noviembre de 2008.
- Kirschenbaum, Lisa, *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932*, Nueva York, Routledge Falmer, 2001.
- Lewis, Stephen E., “Mexico’s National Indigenist Institute and the Negotiation of Applied Anthropology in Highland Chiapas, 1951-1954”, *Ethnohistory*, vol. 55, núm. 4, 2008, pp. 609-632.
- List Arzubide, Germán, *Teatro guiñol*, México, UNAM, 1997.
- María y Campos, Armando de, *Teatro mexicano de muñecos. 25 piezas de teatro guiñol*, México, El Nacional, 1941.
- Ortiz, Alejandro, *Teatro y vanguardia en el México posrevolucionario (1920-1940)*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2005.
- Palacios, Guillermo, *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*, México, El Colegio de México, 1999.
- Sosenski Correa, Susana, *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México, 1920-1934*, México, El Colegio de México, 2010.
- Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Wilkie, James W. y Edna Monzón Wilkie, *Frente a la Revolución Mexicana. 17 protagonistas de la etapa constructiva. Entrevistas de historia oral*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2001.

**Los filones de la nación.
Vicente T. Mendoza y la investigación folclórica
en México, 1926-1964**

*Jesús Márquez Carrillo**

El 27 de octubre de 1964 falleció en la ciudad de México Vicente T. Mendoza, quien desde 1939 trabajara en el Instituto de Investigaciones Estéticas (IIE) de la UNAM y entre 1948 y 1954 fuera maestro de la Escuela Nacional de Música, donde impartió un curso de cuatro horas sobre la Investigación del Folklore Musical Mexicano.¹ Su deceso fue motivo de duelo en los medios académicos nacionales y extranjeros. Opiniones de España, Argentina, Perú, Panamá, Estados Unidos, Brasil, Chile, Portugal, Bélgica e Italia —y las propias de los investigadores mexicanos— ponderaron sus valiosos aportes a “la investigación sistemática del folklore”.² Para Justino Fernández, Vicente T. Mendoza “supo ser maestro dentro y fuera de la cátedra [...] Su obra, amplia y oportuna, tiene lugar de excepción en la cultura nacional e internacional”.³ Gabriel Moedano Navarro, su colaborador y amigo, alcanzó a registrar 18 libros publicados, tres inéditos, cuatro incom-

* Centro de Estudios Universitarios-Facultad de Filosofía y Letras-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

1 Comúnmente se menciona que Vicente T. Mendoza ingresó al IIE en 1936, pero su expediente señala que esto ocurrió el 1 de septiembre de 1937, cuando fue contratado para la “exploración de la música del Valle del Mezquital”. Luego, por un acuerdo del rector (30 de junio de 1938) se le suspende “en vista de la difícil situación económica por que atraviesa la Universidad”, y es con Manuel Toussaint cuando definitivamente entra a dicha dependencia, a partir del 16 de febrero de 1939. “Mendoza Gutiérrez, Vicente T.”, AHUNAM, Fondo Expedientes de Personal, MEGV 940127, exps. 112/131/4861, ff. 46, 70-71.

2 Fernando Anaya Monroy, “Dos investigadores ejemplares en el folklore: Vicente T. Mendoza y doña Virginia Rodríguez Rivera”, 1971, pp. 9-14.

3 Justino Fernández, “Prólogo”, 1971, p. 7.

pletos y alrededor de 400 artículos hemerográficos y reseñas de su autoría.⁴ Sin duda, la vida y la obra del “hombre poliédrico” —como lo llamara Ibarra— es digna de un cuidadoso estudio.⁵ Trabajos como los de Clara Meierovich o Gabriel Moedano profundizan en varios e importantes aspectos del trabajo de Mendoza y, asimismo, abren distintas vetas.⁶ En este capítulo sólo me interesa explorar la relación de Vicente T. Mendoza con el nacionalismo mexicano y la investigación folclórica.

CULTURA POPULAR Y NACIONALISMO

Hacia finales del siglo XVIII aparece una nueva sensibilidad, la romántica que, además de exaltar los afectos y la imaginación, se propone comprender el alma colectiva de un pueblo, capaz de producir por sí mismo obras de calidad excelsa en donde se puede explorar el misterio de las cosas y el significado más profundo de su pensar, sentir, decir y hacer: lo popular se convierte en distinción y signo de los nuevos tiempos.⁷

Si nos falta un pueblo [escribió Herder (1744-1803)], carecemos también de un público, una nación, una lengua y una literatura que sean nuestros [...] Escribiremos [...] para eruditos retraídos y críticos remilgados [...], escribiremos romances, odas, poemas heroicos, cantos eclesiásticos y hogareños que nadie entenderá, ni deseará ni sentirá.

4 La cifra es de Gabriel Moedano Navarro, “Vicente T. Mendoza y la investigación sistemática del folklore en México”, 1976, p. 295. Una lista completa de 355 fichas puede verse en Gabriel Moedano Navarro, “Bio-bibliografía del profesor Vicente T. Mendoza”, 1971, pp. 23-55.

5 Alfredo Ibarra, “Vicente T. Mendoza”, 1944, p. 12.

6 Clara Meierovich, *Vicente T. Mendoza, artista y primer folclorólogo musical*, 1995; Gabriel Moedano Navarro, “Bio-bibliografía del...”, pp. 23-55; Gabriel Moedano Navarro, “Vicente T. Mendoza y...”, pp. 258-316; Gabriel Moedano Navarro, *La vida y la obra de Vicente T. Mendoza*, 1976.

7 Geneviève Bollème, *El pueblo por escrito. Significados culturales de lo popular*, 1990, pp. 145-157; Cecil Maurice Bowra, *La imaginación romántica*, 1972, pp. 13-22; María Sierra Alonso, *La cultura en el siglo XIX*, 2000, pp. 34-38.

Nuestra literatura clásica es [...] toda elevación, pero nunca pisa el suelo alemán.⁸

La propuesta era que tradiciones e instituciones debían ser comprendidas como el espíritu de un alma colectiva (*Volkgeist*), que se expresaba tanto en la literatura como en la sabiduría popular y que condensada en una lengua común y cierta comunidad de tradiciones históricas daba pie a la nación.

Durante el siglo XIX, el análisis de los valores estéticos y morales de las obras de origen popular y su persistencia en el tiempo afianzaron la fe en la obra anónima como pauta de lo autóctono y nacional, y para destacar los rasgos de lo regional y típico, de lo singular y único de cada grupo humano los románticos se valieron de lo que parecía como más incitante y llamativo en su medio. Así nacieron los estereotipos, derivados del costumbrismo y el exotismo, pero también el culto a los héroes.⁹ El propósito era hacer de las tradiciones populares y la historia misma un potente instrumento en manos de las élites para construir o reforzar identidades colectivas, que darían forma a los conceptos modernos de Estado, nación y pueblo. Al recordar algunos pasajes de la historia y exaltar determinadas costumbres, no sólo se dio sustento a ciertas identidades colectivas asociadas con los estados nacionales, sino que, al promover desde el poder político un “patriotismo popular emocional”, también se engendró el nacionalismo.¹⁰ La invención de naciones y de identidades colectivas en el siglo XIX “no se apoyó sólo en la historia sino que se reforzó con estudios lingüísticos y folclóricos que reinventaron desde una perspectiva de las élites una supuesta cultura popular considerada característica”.¹¹ Tanto en Inglaterra, Alemania, Francia o

8 Beatriz Sarlo (comp.), *Crítica literaria. Romanticismo y positivismo: Hippolyte Taine, Francesco de Sanctis, Georg Brandes, Ferdinand Brunetière*, 1980, p. VIII.

9 Augusto Raúl Cortázar, *Folklore y literatura*, 1964, pp. 68-69.

10 Jesús Márquez Carrillo, *Breve diccionario histórico de México. Ingrávida memoria de los siglos*, 2003, pp. 127-128; Hayes J. Carlton, *El nacionalismo, una religión*, 1966, pp. 7-14.

11 María Sierra Alonso, *La cultura en...*, p. 38. A fin de cuentas, “el nacionalismo no es lo que parece, pero sobre todo no es lo que a él le parece ser. Las culturas cuya resurrección y defensa se arroga son frecuentemente de su propia invención, cuando no son culturas modificadas hasta

los países escandinavos la investigación folclórica tuvo, entonces, un auge inusitado: habría que desentrañar lo genuino y representativo de cada pueblo-Estado-nación.

NACIONALISMO E INVESTIGACIÓN FOLCLÓRICA EN MÉXICO

En nuestro país, durante la primera mitad del siglo XIX se desarrolló la sensibilidad romántica.¹² Pero debido a los diversos conflictos políticos, ello no desembocó en alguna suerte de cultura e identidad nacionales, si bien desde las postrimerías del siglo XVIII y sobre todo en la Primera República Federal hubo cierta voluntad política para crear espacios destinados a recuperar y ordenar una memoria mexicana a la medida de una nación que se pretendía “independiente, autónoma y dedicada a la persecución del bien común de sus pobladores”.¹³ Hasta antes de 1867, las artes, la historia nacional y el periodismo se utilizaron para atacar o defender una postura política.¹⁴ Fue precisamente al triunfo de la república cuando una generación de intelectuales y artistas se unió a la ideología y el proyecto político del grupo liberal y se propuso definir “lo mexicano”.¹⁵ Para este grupo, una vez derrotados los conservadores en el campo de batalla, el arte debía estar comprometido con las causas del Estado; por medio de la cultura se podría modelar una conciencia colectiva y establecer las bases políticas e ideológicas de la república. Por eso, durante la época restaurada (1867-1876) se generó un movimiento nacionalista que abarcó las letras, las manifestaciones plásticas, la

llegar a ser completamente irreconocibles”. Ernest Gellner, *Naciones y nacionalismo*, 1991, p. 81. El nacionalismo es, en este sentido, una ficción constituida históricamente, un artefacto cultural con fines específicos, cuyo carácter instrumental depende de las élites educadas.

12 John S. Brushwood, *México en su novela. Una nación en busca de su identidad*, 1973, pp. 152-170.

13 Enrique Florescano, *Memoria mexicana. Ensayo sobre la reconstrucción del pasado: época prehispánica-1821*, 1987, p. 307; Luis Vázquez León, *El Leviatán arqueológico: antropología de una tradición científica en México*, 2003, pp. 112-113.

14 Huberto Batis, *Índices de El Renacimiento. Semanario literario mexicano (1869)*, 1963, pp. 60-61.

15 Yolanda Moreno Rivas, “Aculturación de las formas populares”, 1986, p. 43.

música, la historia y hasta la elaboración de libros escolares.¹⁶ Todo indica que en las últimas décadas del siglo XIX el empeño de los liberales por establecer el arte nacionalista había triunfado; que en los albores del XX, la producción artística vinculada con los temas y las tendencias nacionalistas ya mostraba su evolución definitiva y, desde entonces, el problema no estaría tanto en la temática, sino en la perspectiva y en los fines que le fuesen asignados y también en el horizonte desde el cual se concibiese el desarrollo, la investigación y la difusión de la cultura popular y tradicional, sea para mostrar un mundo diverso o para fortalecer determinados estereotipos de una región o nacionales.¹⁷

Si en la República Restaurada los artistas se pronunciaron a favor de una producción cívica y patriótica de resonancias populares, esto no derivó en un afán intelectual por investigar el “espíritu del alma colectiva”, como había sucedido en Alemania, Inglaterra o los países escandinavos. Para 1885 Joaquín García Icazbalceta (1825-1894) denunció la negligencia y el desconocimiento de la “sabiduría popular”; es decir, “la expresión de los sentimientos del pueblo en forma de leyendas o cuentos, y particularmente en coplas o cantarillos anónimos”.¹⁸ Su interés, sin embargo, no era ajeno al surgimiento —a principios del siglo— de una nueva disciplina preocupada por el estudio científico de la sabiduría popular y tradicional de los grupos humanos: el folclor.¹⁹

Durante la última década del siglo XIX, el estudio del folclor comenzó a ser bien visto en México, pero sólo se introdujo en las aulas a partir de 1906. En ese año, el doctor Nicolás León incorporó a la clase de etnología que dictaba en el Museo Nacional desde hacía

16 David Maciel, “Cultura, ideología y política en México, 1867-1876”, 1984, pp. 95-121.

17 Fausto Ramírez, “Vertientes nacionalistas en el Modernismo”, 1986, p. 128; Ignacio Rodríguez García, “Recursos ideológicos del Estado mexicano: el caso de la arqueología”, 1996, pp. 85-86. En realidad, muchos de los modelos y arquetipos que hoy se consideran como parte esencial de la identidad mexicana se encuentran ya en la producción artística del siglo XIX. Rafael Barajas Durán, “¿Cómo ser mexicano en el XIX?”, 2002, pp. 158-159, y 172.

18 Citado por Clara Meierovich, *Vicente T. Mendoza...*, p. 86.

19 Vicente T. Mendoza, “Cincuenta años de investigaciones folklóricas en México”, 1953, p. 82; Vicente T. Mendoza, “Visión general del folklor”, 1958, pp. 14-19.

tres años los conocimientos de la nueva disciplina. Escribió para ello un folleto donde señalaba su desarrollo en Europa y la forma de agrupar la materia folclórica, según el sistema propuesto por la London Society, cuya escuela, desde una mirada antropológica y psicológica, trataba de develar la identidad de los procesos del espíritu humano.²⁰ Este empeño se enlazó con las nuevas tendencias en la investigación antropológica, la cual, en cierto modo, rompía con las ideas filosóficas del régimen porfirista: el positivismo y su idea de progreso.

En 1892, el gobierno mexicano organizó en Madrid una magna exposición de antigüedades mexicanas; ésta ayudó para que los gobiernos de Alemania, Francia y Estados Unidos se decidieran por establecer en nuestro país la Escuela Internacional de Arqueología y Etnografía Americanas, que abrió sus puertas en enero de 1911.²¹ La escuela tuvo entre sus profesores a Franz Boas (1858-1942), un destacado antropólogo alemán afincado en los Estados Unidos que con su teoría del relativismo cultural influyó en la comunidad académica del mundo para concebir que el hombre sólo podía entenderse a condición de estudiar su cultura, su lengua, su constitución física y su pasado, sin presuponer el desarrollo lineal y único de las sociedades hacia un mismo objetivo. De ahí su afán por estudiar en México la persistencia de la cultura indígena frente a la influencia española, y el papel que le concedería a la investigación folclórica.²²

Aparentemente, Boas y su equipo no comprendieron la dimensión del movimiento armado y los nuevos derroteros que tendría el folclor en nuestro país. Copartícipe del movimiento nacionalista que en pro de “nuestra cultura y nuestro espíritu” iniciara hacia 1910 el Ateneo de la Juventud, en los años 1913-1915, Pedro Henríquez Ureña abriría en la Universidad Nacional una cátedra de folclor, y

20 Vicente T. Mendoza, “Cincuenta años de...”, pp. 84-86; Vicente T. Mendoza, “Visión general del folklore”..., p. 23; Gabriel Moedano Navarro, “Vicente T. Mendoza...”, pp. 258-259.

21 Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas [Año escolar, 1911-1912], *Exposición de trabajos en la sala de conferencias del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología*, 1912; Ignacio Rodríguez García, “Recursos ideológicos del...”, pp. 85-86.

22 Guillermo de la Peña, “Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana”, 1996, pp. 44-48.

tendría entre sus alumnos a Manuel Toussaint, Antonio Castro Leal y Alberto Vázquez del Mercado.²³ Luego, en 1914 y en 1916, se fundarían sociedades folclóricas con individuos destacados en la investigación y comprometidos con el rescate de las “raíces populares”, entre ellos Manuel M. Ponce, Rubén M. Campos, Elías Amador y Miguel O. de Mendizábal.²⁴ El interés por el folclor, sin embargo, comenzaba a ser distinto al impulsado por Nicolás León o Franz Boas; lo que ahora más bien se buscaba era fortalecer el discurso revolucionario y, en consecuencia, una política cultural de Estado, misma que daría pie al surgimiento de la escuela mexicana de antropología y a otra manera de concebir la investigación folclórica.

En 1916, Manuel Gamio (1883-1960), auxiliar de investigación de Nicolás León y alumno de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnografía Americanas, publicó su libro *Forjando Patria*. En éste, aunque desarrolla algunas ideas planteadas por Boas, al precisar su concepto de nación acepta la idea positivista de progreso y rechaza las premisas básicas del relativismo cultural. Según Gamio, la nación es un tipo superior de unidad espiritual que ha de ser construida mediante la aplicación de leyes científicas. Por eso, si bien no se debe imponer una sola visión a las diferentes áreas culturales que la forman y, por el contrario, cada una de ellas debe llevar su propio ritmo hasta que en algún momento lleguen a semejarse, en el proceso mismo de su hechura, la antropología y otras disciplinas afines son instrumentos clave para conseguir el objetivo último, que es la incorporación de las culturas tradicionales e indígenas a la nación mexicana.²⁵

Las ideas de Gamio cayeron en campo fértil. En 1917 fue nombrado director de Antropología en la Secretaría de Agricultura y Fomento, desde donde, alentado por Boas, elaboró un ambicioso plan para el estudio de las diferentes “poblaciones culturales”, mismo que

23 Vicente T. Mendoza, “El papel de don Manuel Toussaint en el Folklore de México”, 1957, p. 39.

24 Dan Malmström, *Introducción a la música mexicana del siglo XX*, pp. 53-54; Vicente T. Mendoza, “La investigación folklórico...”, pp. 86-89. Clara Meierovich, *Vicente T. Mendoza...*, pp. 170-171. Una crítica a Ponce y su idea de la canción popular de México, en Pedro Henríquez Ureña, *Estudios mexicanos*, 1984, pp. 359-361.

25 Guillermo de la Peña, “Nacionales y extranjeros...”, pp. 61-62.

dos años más tarde se convertiría en la política oficial del régimen, y ya en las siguientes décadas fundamentaría la idea de que mediante la formulación y aplicación de políticas emanadas del Estado, la sociedad puede cambiar y es capaz de producir un hombre nuevo.²⁶

Al principio, entre 1919-1920, distintos grupos no sólo promueven investigaciones para conocer, preservar y apoyar las artesanías populares, sino también se da paso a la publicación de revistas como *México Antiguo* y *Ethnos*, dedicadas al conocimiento y difusión del folclor.²⁷ Asimismo, en el ánimo de políticos, artistas e intelectuales se palpa un interés por lo mexicano y las formas de expresarlo; temática ésta que, entre 1920 y 1924, gracias a las “aspiraciones educativas de la Revolución” y al trabajo de José Vasconcelos como rector de la universidad y más tarde secretario de Educación Pública, se convertirá en una política cultural de Estado. No es casual que en ese tiempo las artes populares experimenten una valoración que las eleva al rango de creaciones representativas del alma popular y la identidad nacional. Tampoco lo es el establecimiento, en la Secretaría de Educación Pública (SEP), del Departamento de Música y Folklore, con la encomienda —entre otras— de recoger y estudiar las manifestaciones culturales de los grupos mestizos e indígenas, pero también de educarlos o, mejor, de incorporarlos a la cultura occidental, según se vería en la escuela rural mexicana y en las misiones culturales.²⁸

Sobre esta base, se asigna a la investigación folclórica el papel de contribuir al desarrollo y el fortalecimiento de la nación, y se considera que uno de sus compromisos es elevar la sabiduría popular y tradicional de los mexicanos a un estadio cultural superior. Para Manuel M. Ponce, Rubén M. Campos y quienes con ellos realizan

26 Enrique Florescano, “El nacionalismo cultural, 1920-1934”, 2004, p. 4; Guillermo de la Peña, “Nacionales y extranjeros...”, pp. 61-62.

27 Vicente T. Mendoza, “Cincuenta años de...”, p. 90; Enrique Florescano, “El nacionalismo cultural...”, p. 6.

28 Dan Malmström, *Introducción a la...*, p. 62; Enrique Florescano, “El nacionalismo cultural...”, p. 5; Margarita Esther González (coord.), *México. Cien años: de 1900 a la actualidad*, 2001, pp. 144-145. Entre 1920 y 1940, la incorporación del indio a la civilización es coercitiva, se le prohíbe el uso de las lenguas vernáculas y signos de identidad como la indumentaria. Gonzalo Aguirre Beltrán, *Pensar el quehacer antropológico en México*, 1994, pp. 8-9, y 119-120.

investigaciones de este tipo en la SEP y otras dependencias del gobierno, el músico o el hombre de letras debe mostrarle al pueblo

lo que es bello de su propia producción escogida y ennoblecida por la percepción del artista y su apreciación justa [...] Si la melodía es bella, considerada con el criterio estético del artista [...] y la presentamos en su desnudez original [...] no dejará de ser bella, pero causará piedad por no haber sido presentada con el atavío del arte, grato al hombre culto.²⁹

Fue precisamente este afán el que llevó a la clase media ilustrada de provincia y a los artistas e intelectuales de la ciudad de México a promover el nacionalismo cultural como una forma de educar a las masas, de proporcionarles una identidad propia. Sin abandonar la idea de que ser mexicano significaba volverse moderno, se comenzó a exaltar el pasado prehispánico y a retomar los valores regionales, las artesanías, los trajes típicos, el lenguaje popular y las canciones: a inventar y difundir los elementos “más granados de la mexicanidad”.³⁰

Con este mismo ánimo, los maestros y el personal de las misiones culturales y de las escuelas normales rurales actuaron como infantería del movimiento nacionalista, pues se dedicaron a la recolección de material folclórico (transcribieron danzas, canciones, cuentos, leyendas, corridos) que más tarde, en los años treinta, serviría no sólo para efectuar festivales cívicos, sino también para conformar la cultura nacional de los maestros. El resultado fue que niños de habla náhuatl, en Tlaxcala, conocieron la danza yaqui del Venado, y niños tarahumaras aprendieron el jarabe tapatío... Con el propósito de configurar una cultura nacional, la SEP se apropió y reelaboró símbolos, objetos y artefactos de uso diario, elevándolos a lo característico de tal o cual región.³¹ Mientras en los medios intelectuales

29 Rubén M. Campos, *El folklore literario y musical de México*, 1974, pp. 13-14.

30 Tania Carreño King, *El charro: la construcción de un estereotipo nacional, 1920-1940*, 2000, p. 17.

31 Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, 2000, pp. 81-83; Ricardo Pérez Montfort, “Nacionalismo y estereotipos, 1920-1940”, 1990; Clara Meierovich, *Vicente T. Mendoza...*, pp. 107-108. Sobre la destrucción del

y artísticos se producían discusiones filosóficas sobre la identidad y la naturaleza de los mexicanos, en los medios de comunicación de masas (teatro, prensa, radio, cine) se difundían intensamente estilos, formas de vida y valores que hacían referencia a los lugares comunes del carácter del mexicano. Entre 1920 y 1940, el nacionalismo cultural puso en circulación un sinnúmero de estereotipos —ya establecidos en el siglo XIX— e instauró sus rasgos definitorios: el charro, el tequila, la china poblana o el jarabe tapatío se convirtieron en los campos más socorridos, pero no en las únicas señales mexicanas de identidad.³²

En estas condiciones, el interés por descubrir la diversidad geográfica, social y cultural del país no entró en los planes de la investigación folclórica patrocinada por el Estado ni de los artistas comprometidos con el discurso revolucionario. Como bien observa Mendoza, al referirse a los congresos nacionales de música que se llevaron a cabo en 1926 y 1928, el “folklore era utilizado únicamente como escalón para llegar al nacionalismo musical”.³³ En la década de los treinta, sin embargo, frente al empeño por asignarle al folclor un carácter instrumental, comenzó a perfilarse una época que se refleja en 1) el surgimiento de revistas especializadas o que dan cabida a artículos relacionados con esta disciplina (p. ej., *El México Antiguo*, *Mexican Folkways*, *Revista de Investigaciones Lingüísticas*, *Música*, *Revista Mexicana o Neza*); 2) el despliegue de conferencias para un público no necesariamente especializado y, por último, 3) la aparición de algunos centros u organizaciones (Sociedad Folclórica de México, Instituto Mexicano de Musicología y Folklore, etc.) que se proponen darle al folclor un carácter académico o, si se prefiere, menos utilitario.³⁴ Todo esto se debió al empeño de personas e instituciones interesadas en rescatar, investigar y difundir la cultura popular tradicional y en organizar su estudio. Mendoza destaca en este grupo, pues fue la figura más importante de la investigación folclórica durante tres décadas.

indio y la apropiación de sus símbolos étnicos, Gonzalo Aguirre Beltrán, *Pensar el quehacer...*, pp. 37-39.

32 Tania Carreño King, *El charro: la...*, pp. 17-19; Rafael Barajas Durán, *¿Cómo ser mexicano...*, pp. 158-159, y 172.

33 Vicente T. Mendoza, “Cincuenta años de...”, p. 96.

34 *Ibid.*, pp. 97-105; Gabriel Moedano Navarro, “Vicente T. Mendoza...”, pp. 263-264.

MENDOZA Y LA INVESTIGACIÓN FOLCLÓRICA

Vicente Téodulo Mendoza Gutiérrez nace en Cholula, Puebla, el 27 de enero de 1894. Desde pequeño toma clases de música y piano con su padre. Posteriormente se traslada a la ciudad de México y se inicia en el aprendizaje teórico y práctico de la música: de 1909 a 1911, cursa música y piano en la Academia de Bellas Artes; de 1914 a 1916, estudia teoría musical, piano, solfeo, conjuntos vocales, armonía, francés y literatura en el Conservatorio Nacional de Música y, nuevamente, técnica del dibujo de copia, al yeso y al desnudo en la misma academia. En el lapso de 1913 a 1925 toma clases particulares con el profesor Julián Carrillo y se dedica por su cuenta a estudiar composición e instrumentación. Siendo aún joven, en 1915, participa en los coros de la Compañía Impulsora de Ópera y, a principios de los años veinte se estrena como pianista en el cine mudo.³⁵

Las necesidades económicas de su familia lo llevan desde 1912 a emplearse como dibujante topógrafo en la Secretaría de Fomento (1912-1925) y la Comisión Nacional de Irrigación (1926-1927), donde —a tono con el nacionalismo cultural— inicia sus trabajos de recolección folclórica. Precisamente entre 1925 y 1926 —al recolectar una treintena de cantos en Michoacán— define la tarea que le será propia hasta el fin de sus días: la investigación folclórica. Luego, en 1929 lo contratan como ayudante de la Academia de Investigación de Música Mexicana en el Conservatorio Nacional y empieza su carrera de docente e investigador profesional en esta disciplina.³⁶

Si tomamos en cuenta el ambiente de la época, es de señalar que cuando en 1929 se introduce la investigación musical en el conservatorio, se encuentran en pugna dos tendencias o corrientes nacionalistas: la encabezada por Manuel M. Ponce, que busca dignificar las propuestas sonoras del pueblo y utilizar el material del folclor en la

35 Alfredo Ibarra, "Vicente T. Mendoza", p. 13; Gabriel Moedano Navarro, "Bio-bibliografía del...", p. 264; Clara Meirerovich, *Vicente T. Mendoza...*, pp. 20-25.

36 "Mendoza Gutiérrez, Vicente T.", AHUNAM, Expedientes de Personal, MEGV 940127, exps. 112/131/4861; Vicente T. Mendoza, *El romance español y el corrido mexicano. Estudio comparativo*, 1939, pp. 9-10; Vicente T. Mendoza, "La investigación folklórico...", pp. 61-62; Alfredo Ibarra, "Vicente T. Mendoza", pp. 10-11.

edificación de un arte propio, y la de Carlos Chávez, que se propone captar sólo su espíritu y pulir una expresión artística que refleje la esencia de lo indígena.³⁷ Antes de 1929, Mendoza había sido partidario del nacionalismo que enarbolaba el grupo de Ponce, Alba Herrera y Ogazón, Estanislao Mejía, Jesús C. Romero y Rodolfo Usigli, tanto que en el primero y en el segundo Congresos Nacionales de Música (1926 y 1928), sus ideas sirvieron para orientar y fortalecer esta postura, e incluso llegó a formar junto con Luis Sandi, Gerónimo Baqueiro Foster y Gabriel Moedano la Comisión Técnica de Folklore. Desde 1922, en el Primer Congreso Mexicano de Escritores y Artistas, se había considerado el folclor como la fuente del nacionalismo artístico y una disciplina merecedora de estudio, en vista de los beneficios que podría reportar. Folclor, arte e investigación antropológica se concebían como herramientas básicas y útiles en la formación de una conciencia nacional.³⁸

Cuando, en 1929, Mendoza arriba al Conservatorio Nacional de Música comienza a cambiar un poco de perspectiva, bajo la influencia de Carlos Chávez y Silvestre Revueltas. Ambos compositores no utilizan en su obra melodías o canciones folclóricas, recrean la esencia de lo que se considera es una manifestación de la cultura. Aquí, la investigación folclórica sólo es importante porque de ella se puede destilar la savia que alimente la producción artística y dé sustancia a la mexicanidad; no tiene el propósito de educar a las masas apropiándose de sus formas culturales.³⁹ Quizá producto de esta nueva mirada sea uno de los trabajos pioneros y más sobresalientes para el conocimiento de la música en el México antiguo. Me refiero a la investigación que Mendoza hizo con Daniel Castañeda sobre *El instrumental precortesiano* (1933), caracterizada por su alto rigor

37 La polémica Chávez-Ponce puede verse en Yolanda Moreno Rivas, "Aculturación de las...", pp. 49-58; Dan Malmström, *Introducción a la...*, pp. 86-87 y 92-93.

38 Gabriel Moedano Navarro, "Bio-bibliografía del...", pp. 272-273; Clara Meirerovich, *Vicente T. Mendoza...*, pp. 107-120.

39 Yolanda Moreno Rivas, "Aculturación de las...", p. 53. Otto Mayer-Serra tilda de indigenismo moderno la obra de Chávez y de realismo mestizo, la de Revueltas. Mientras el realismo mestizo se inspira en la música popular y el folclor, el indigenismo moderno nos remite al México indio de la época prehispánica. Citado por Dan Malmström, *Historia de la...*, p. 87.

técnico en los análisis acústicos y musicales.⁴⁰ Luego, tras publicar en 1939 su libro *El romance español y el corrido mexicano*, Mendoza empezaría a ser reconocido en Estados Unidos y en el extranjero. Desde que en el verano de 1940 fue invitado para impartir dos cursos acerca de la música mexicana y la composición musical en la Universidad de Austin, Texas, sus salidas a Estados Unidos y los países iberoamericanos serían permanentes, así como sus publicaciones en periódicos, revistas y libros.⁴¹

Independientemente del auténtico interés por la investigación folclórica, el movimiento revolucionario de 1910 y la manera como se concibió el conocimiento de la cultura popular tradicional en los años veinte impidieron el desarrollo de los aspectos teóricos y metodológicos en la materia: era más importante la recolección que el análisis. Mientras en otras latitudes habían surgido varias escuelas, en México se carecía de una teoría y un método. Tal vez por eso, cuando en 1938, Ralph Steele Boggs, catedrático de Folklore en la Universidad de Carolina del Norte, vino a efectuar algunas investigaciones en Tlaxcala, la Sociedad Mexicana de Antropología lo invitó a impartir una conferencia en la que advertía sobre la importancia de crear una sociedad mexicana de folclor, pues las anteriores organizaciones habían desaparecido. Aunque el establecimiento de ésta fue el primer escalón para la investigación y la enseñanza profesional del folclor, el hecho es que, debido a varios problemas, en 1940 la Sociedad Mexicana de Folklore se transformó en Sociedad Folclórica de México y quedó en manos de Mendoza y su esposa, amigos y discípulos del destacado investigador estadounidense, desde mediados de los años cuarenta.⁴²

Algunos años más tarde, en 1945, Boggs dictó una serie de cursos y seminarios en la Escuela Nacional de Antropología e Historia

40 Esta obra le sirvió de base a Carlos Chávez, cuando en 1940 realizó un concierto con instrumentos autóctonos en el Museo de Arte Moderno de Nueva York y convirtió el evento en una mezcla de música antigua, nueva, popular, folclórica y contemporánea. Gabriel Moedano Navarro, "Bio-bibliografía del...", p. 296; Dan Malmström, *Historia de la...*, pp. 103-104.

41 "Mendoza Gutiérrez, Vicente T.", AHUNAM, Expedientes de Personal, MEGV 940127, exps. 112/131, 4861.

42 Gabriel Moedano Navarro, "Bio-bibliografía del...", pp. 266-268.

(ENAH) y en la UNAM, a los que asistieron varios estudiantes e investigadores, lo que ayudó a fijar en ellos “los cimientos de la ciencia folklórica [...] mediante un trabajo sistemático”.⁴³ También bajo su influencia, en 1946 Mendoza fue invitado al Instituto de Folklore de la Universidad de Indiana, donde además de “dar a conocer el folklore y música mexicanos se perfecciona en la técnica de la investigación folklórica” y obtiene el título que lo acredita como maestro en Música.⁴⁴ En esa época, la Universidad de Indiana contaba entre sus profesores a Stith Thompson, quien había “llevado a su culminación el método y los trabajos de la escuela finesa”, cuyos orígenes se remontaban al siglo XIX y se proponía la recolección del material folclórico según criterios históricos y geográficos, “utilizando millares de fichas, marcando centros de diseminación y rutas por donde han transitado hace siglos los motivos folklóricos”, pues para este método todo hecho folclórico debe acusar la existencia de pautas “históricas, por el tiempo en que vive y que subsiste; geográficas, por los lugares que recorre”.⁴⁵

La adopción del método histórico-geográfico de la escuela finesa le significó a Mendoza una rigurosa clasificación del material folclórico, según lo que había aprendido con Stith Thompson y en vista del acceso que tuvo a muchas publicaciones periódicas y excepcionales sobre la disciplina.⁴⁶ Pero, del mismo modo que Gamio frente a Boas, mientras que la escuela finesa pone de manifiesto la universalidad de los temas folclóricos y se cuestiona, por ejemplo, la relación entre literatura y folclor, entre las formas escritas y las orales y anónimas que la tradición conserva y, en suma, no tiene un sólo sentido, sino que fortalece diversos lazos de mutuo entendimiento entre los pueblos, para Mendoza la investigación folklórica tiene,

43 Fernando Anaya Monroy, “Folklore y nacionalismo en México”, 1958, p. 111.

44 “Mendoza Gutiérrez, Vicente T.”, AHUNAM, Expedientes de Personal, MEGV 940127, exps. 112/131, 4861.

45 Vicente T. Mendoza, “Visión general del...” pp. 11, 24; José Castillo Ferraras, “Lo folklórico y lo erudito”, 1958, pp. 83-84. Sobre los principales postulados, criterios y principios del método histórico-geográfico, véase Augusto Raúl Cortazar, *Folklore y literatura*, pp. 95-104.

46 Acerca de las transformaciones del folclor como disciplina, Vicente T. Mendoza, “Visión general del...”, pp. 9-29.

en primera instancia, propósitos más precisos. Así, la enseñanza de la música folklórica es “forjadora de la nacionalidad”; el folklore “puede auxiliar a las demás ciencias en el desarrollo de nuestra nacionalidad”, o bien el

objeto que persiguen los estudios del Folklore mediante monografías de temas específicos es llegar a conclusiones válidas que permiten deducir leyes generales de esta ciencia, las cuales pueden aplicarse a diversos fines mediatos y finalmente sirven para el conocimiento y unificación de los pueblos, en nuestro caso (pueblo de mestizos) estas consideraciones pueden ser aprovechadas para la formación de nuestra conciencia nacional. [En segundo término, la investigación folclórica] ayuda a mostrar la hermandad entre los hombres [...] es útil y contribuye al bienestar humano, así como al progreso de la civilización.⁴⁷

La visión científica e integradora del folclor de Mendoza, sin embargo, no se ubica en la perspectiva de Manuel Gamio y los investigadores del folclor como Manuel M. Ponce o Rubén M. Campos.⁴⁸ Se trata ahora de reconocer la especificidad y las particularidades de las culturas étnicas, sin que ello implique su apartamiento sino, por el contrario, su integración.⁴⁹

En otros términos, su mirada ya no se centra en el nacionalismo, entendido como ese “amor o apego de los naturales de una nación a ella y a cuanto le pertenece”, sino en el concepto nacionalidad; es decir: en la “condición y carácter peculiar de los pueblos e individuos de una nación, y de cuanto a ella pertenece, lo cual desemboca en una conciencia nacional, pero también en la comprensión de un

47 Las expresiones son de Mendoza, citado por Gabriel Moedano Navarro, “Bio-bibliografía del...”, pp. 283-284.

48 La política cultural del Estado empezó a ser cuestionada en Pátzcuaro durante el Primer Congreso Indigenista Interamericano (1940), que repudió la “coerción y el positivismo social como fundamento y praxis de la política integrativa” y propuso un nuevo enfoque de la integración centrado en “el consenso y el relativismo cultural”, gracias a la influencia académica de Mauricio Swadesh, Jules Henry y Paul Kirchhoff, entre otros. Gonzalo Aguirre Beltrán, *Pensar el quehacer...*, pp. 119-120.

49 *Ibid.*, pp. 119-120.

devenir comunitario”.⁵⁰ Adquirimos una serenidad de juicio —nos dice—:

al descubrir que la cultura tradicional de nuestros indígenas y hombres de campo, lo mismo que la de los demás: mineros, agricultores, ganaderos, comerciantes, etc., etc., es lo más puro, exquisito y quintaesenciado de nuestra nacionalidad. En cada uno de los rasgos folklóricos los vemos retratados, ellos se miran reproducidos en la vida de sus padres y abuelos, haciéndolos amar su propia cultura, su lenguaje, indumentaria, alimentación, sus propias manufacturas, así como sus expresiones verbales: mitos, leyendas, cantos, danzas, juegos, adivinanzas y refranes.⁵¹

Desde esta perspectiva, la posición de Mendoza es cercana a Alfonso Reyes y contraria a un nacionalismo y a un folclor que, carentes de fuerza, no pueden contribuir al desarrollo de la nacionalidad. Un nacionalismo y un folclor “rastacueros” y triviales no serán los que fortifiquen y afiancen a nuestra nacionalidad, dice Anaya Monroy.⁵² La “única manera de ser provechosamente nacional consiste en ser generosamente universal, pues nunca la parte se entendió sin el todo”, apunta Alfonso Reyes, en 1932. Bueno es

hacer saber a quienes lo ignoran, y recordarlo a quienes ya lo saben, que la gran sacudida de la pintura nacional es un fruto de la cultura, de la disciplina, de la erudición de nuestros mejores pintores contemporáneos, quienes comenzaron por absorber y dirigir las enseñanzas universales de la pintura.⁵³

50 Las definiciones señaladas se encuentran en cualquier diccionario.

51 Vicente T. Mendoza, “Visión general del...”, pp. 12-13.

52 El nacionalismo y el folclor “rastacueros” están en “discursos ‘patrioterros’, gritos y ‘roncadas’, tequila y borrachera de 15 de septiembre, sarapes de Saltillo, jícaras de Uruapan, charros y chinas poblanas, ‘danzas regionales’ alteradas e inauténticas en fiestas escolares o banquetes de políticos, ‘noches mexicanas’, programas ‘típicos’ de radio y televisión, el ‘Guadalajara de noche’, los ‘Aquí es Jalisco’ y los ‘Tenampas’, con ‘ponche de granada’ y con ‘mariachis’, etc.”, Fernando Anaya Monroy, “Folklore y nacionalismo...”, p. 117.

53 Alfonso Reyes, “Lo mexicano y lo universal”, 1981, pp. 71, 76.

Pero fue precisamente esta visión la que no contó con el apoyo del Estado. Entre 1920 y 1940 el ciclo de la invención popular nacionalista había concluido. Los estilos, formas de vida, valores y objetos que hacían referencia a los lugares comunes del mexicano se habían sedimentado (eran identitarios), y la investigación folclórica carecía de la importancia que había tenido en las primeras décadas de la revolución, cuando se pretendía educar y presentarle al pueblo, “con el atavío del arte”, sus propias creaciones. Entre 1938 y 1964, Mendoza no sólo se mantuvo convencido del papel de la investigación folclórica en el desarrollo de la nacionalidad mexicana, también a través de su obra se dedicó a dejar constancia de su trabajo, gracias sobre todo al apoyo de Manuel Toussaint (1890-1955), quien desde su nombramiento como director del Instituto de Investigaciones Estéticas, en 1939, lo contrató como investigador, le patrocinó viajes de exploración a diversas partes del país y le abrió el camino para prepararse y sustentar cátedras en diferentes universidades extranjeras, “logrando de esta manera que México ocupara un lugar entre los países más avanzados que se dedican al estudio de esta materia”.⁵⁴ Sin este cobijo Mendoza no hubiese podido rastrear durante toda su vida la herencia española en el folclor mexicano, como un paso previo para distinguir lo indígena.

Por otra parte, pese al profesionalismo de varios de sus integrantes, la Sociedad Folklórica bajo su dirección no gozó de los favores institucionales para su fortalecimiento y desarrollo. Desde 1938 hasta su disolución en 1977 no tuvo local propio y su *Anuario*, que se publicó durante quince años, desde 1942 hasta 1957, si bien contó al principio con el apoyo de la UNAM, en 1944 ésta empieza a reducirlo y sólo la cooperación voluntaria de ciertos individuos y algunas oficinas del medio gubernamental salvaron del naufragio a esta empresa que consiguió publicar 11 volúmenes, el último debido al empeño del secretario de Hacienda y al oficial mayor de la propia dependencia.⁵⁵ Una vez petrificadas las imágenes del mexicano, era difícil que el Estado se interesara por la investigación sistemática del

54 Vicente T. Mendoza, “Visión general del...”, pp. 48-49.

55 *Anuario de la Sociedad Folklórica de México*, vol. XI, 1957, p. 7.

folclor. Con excepción de su peso en el mundo académico, la tarea de Mendoza y su grupo permaneció casi ignorada por el nacionalismo “rastacuero” y trivial de México.

UNA CONSIDERACIÓN FINAL

Hacer un balance de Vicente T. Mendoza en su relación con el nacionalismo y la investigación folclórica es todavía un reto. Respetado y querido dentro y fuera de su país por su apasionada entrega a la causa de la investigación folclórica, su relación con el nacionalismo transitó por varios vericuetos, desde las posiciones enarboladas por Manuel M. Ponce hasta las de quienes se adscribían al relativismo cultural. Pero, por encima de todo, tal vez podría decirse de él lo que José Luis Martínez escribió de Manuel Toussaint: sus copiosos estudios monográficos “tienen *la doble excelencia* de estar elaborados por un riguroso y analítico investigador, y escritos por un artista que comprendía y amaba los objetos de su estudio”.⁵⁶

FUENTES Y REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Pensar el quehacer antropológico en México*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1994.
- Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM), Fondo Expedientes de Personal, MEGV 940127, exps. 112/131/4861.
- Anaya Monroy, Fernando, “Dos investigadores ejemplares en el folklor: Vicente T. Mendoza y doña Virginia Rodríguez Rivera”, en *25 Estudios de Folklore. Homenaje a Vicente T. Mendoza y Virginia Rodríguez Rivera*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 1971, pp. 9-21.
- Anaya Monroy, Fernando, “Folklore y nacionalismo en México”, en *Nuevas aportaciones a la investigación folklórica de México*, México,

56 Citado por Clementina Díaz y de Ovando, “Manuel Toussaint, historiador y artífice”, 1992, p. 26

- Sociedad Folklórica de México, Libros de México, 1958, pp. 105-120.
- Anuario de la Sociedad Folklórica de México*, México, Sociedad Folklórica de México, vol. XI, 1957.
- Barajas Durán, Rafael, “¿Cómo ser mexicano en el XIX?”, en *Espejo Mexicano*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fundación Miguel Alemán/Fondo de Cultura Económica, 2002, pp. 116-177.
- Batis, Huberto, *Índices de El Renacimiento. Semanario literario mexicano (1869)*, México, Imprenta Universitaria-UNAM, 1963.
- Bollème, Geneviève, *El pueblo por escrito. Significados culturales de lo popular*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, 1990.
- Bowra, Cecil Maurice, *La imaginación romántica*, Madrid, Taurus, 1972.
- Brushwood, John S., *México en su novela. Una nación en busca de su identidad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1973.
- Campos, Rubén M., *El folklore literario y musical de México*, México, Secretaría de Obras y Servicios-Departamento del Distrito Federal, 1974.
- Carlton, J. Hayes, *El nacionalismo, una religión*, México, Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1966.
- Carreño King, Tania, *El charro: la construcción de un estereotipo nacional, 1920-1940*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre la Revolución Mexicana/Federación Mexicana de Charrería, 2000.
- Castillo Ferraras, José, “Lo folklórico y lo erudito”, en *Nuevas aportaciones a la investigación folklórica de México*, México, Sociedad Folklórica de México/Libros de México, 1958, pp. 79-97.
- Cortázar, Augusto Raúl, *Folklore y literatura*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1964.
- Díaz y de Ovando, Clementina, “Manuel Toussaint, historiador y artífice”, en *Manuel Toussaint. Su proyección en la historia del arte mexicano*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 1992, pp. 13-27.
- Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas [año escolar 1911-1912], *Exposición de trabajos en la sala de conferencias del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología*, México, Müller Hermanos Editores, 1912.

- Fernández, Justino, “Prólogo”, en *25 Estudios de Folklore. Homenaje a Vicente T. Mendoza y Virginia Rodríguez Rivera*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 1971, pp. 7-8.
- Florescano, Enrique, “El nacionalismo cultural, 1920-1934”, en *Imágenes de la patria a través de los siglos*, suplemento especial de *La Jornada*, México, 26 de agosto de 2004, pp. 1-8.
- Florescano, Enrique, *Memoria mexicana. Ensayo sobre la reconstrucción del pasado: época prehispánica-1821*, México, Joaquín Mortiz, 1987.
- Gellner, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Alianza, 1991.
- González, Margarita Esther (coord.), *México. Cien años: de 1900 a la actualidad*, México, Océano, 2001.
- Hayes, Carlton J. H., *El nacionalismo, una religión*, México, Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1966.
- Henríquez Ureña, Pedro, *Estudios mexicanos*, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, 1984.
- Ibarra, Alfredo, “Vicente T. Mendoza”, *Anuario de la Sociedad Folklórica de México*, México, Imprenta Universitaria-UNAM, 1944, pp. 9-23.
- Maciel David, “Cultura, ideología y política en México, 1867-1876”, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. V, núm. 19, El Colegio de Michoacán, 1984, pp. 95-121.
- Malmström, Dan, *Introducción a la música mexicana del siglo xx*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- Márquez Carrillo, Jesús, *Breve diccionario histórico de México. Ingrávida memoria de los siglos*, Puebla, LunArenas, 2003.
- Meierovich, Clara, *Vicente T. Mendoza, artista y primer folclorólogo musical*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM, 1995.
- Mendoza, Vicente T., “Visión general del folklore”, en *Nuevas aportaciones a la investigación folklórica de México*, México, Sociedad Folklórica de México/Libros de México, 1958, pp. 9-29.
- Mendoza, Vicente T., “El papel de don Manuel Toussaint en el Folklore de México”, *Anuario de la Sociedad Folklórica de México*, vol. XI, 1957, pp. 39-49.

- Mendoza, Vicente T., “Cincuenta años de investigaciones folklóricas en México”, en *Aportaciones a la investigación folklórica de México*, México, Imprenta Universitaria-UNAM, 1953, pp. 81-111.
- Mendoza, Vicente T., “La investigación folklórico-musical”, en *Aportaciones a la investigación folklórica de México*, México, Imprenta Universitaria-UNAM, 1953, pp. 57-69.
- Mendoza, Vicente T., *El romance español y el corrido mexicano. Estudio comparativo*, México, Imprenta Universitaria, 1939.
- Moedano Navarro, Gabriel, *La vida y la obra de Vicente T. Mendoza*, México, Dirección General de Arte Popular-Secretaría de Educación Pública, 1976.
- Moedano Navarro, Gabriel, “Vicente T. Mendoza y la investigación sistemática del folclore en México”, en *La investigación social de campo en México*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, 1976, pp. 258-316.
- Moedano Navarro, Gabriel, “Bio-bibliografía del profesor Vicente T. Mendoza”, en *25 Estudios de Folklore. Homenaje a Vicente T. Mendoza y Virginia Rodríguez Rivera*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 1971, pp. 23-55.
- Moreno Rivas, Yolanda, “Aculturación de las formas populares”, en *Nacionalismo y arte mexicano. IX Coloquio de Historia del Arte*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 1986, pp. 28-65.
- Peña, Guillermo de la, “Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana”, en *La historia de la antropología en México*, México, Universidad Iberoamericana/Plaza y Valdés/Instituto Nacional Indigenista, 1996, pp. 41-81.
- Pérez Montfort, Ricardo, “Nacionalismo y estereotipos, 1920-1940”, *El Nacional Dominical*, México, año I, núm. 25, 11 de noviembre de 1990.
- Ramírez, Fausto, “Vertientes nacionalistas en el modernismo”, en *El nacionalismo y el arte mexicano. IX Coloquio de Historia del Arte*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 1986, pp. 113-167.
- Reyes, Alfonso, “Lo mexicano y lo universal”, en *Textos. Una antología general*, México, Secretaría de Educación Pública/UNAM, 1981, pp. 70-80.

- Rodríguez García, Ignacio, “Recursos ideológicos del Estado mexicano: el caso de la arqueología”, en *La historia de la antropología en México*, México, Universidad Iberoamericana/Plaza y Valdés/Instituto Nacional Indigenista, 1996, pp. 83-103.
- Sarlo, Beatriz (comp.), *Crítica literaria. Romanticismo y positivismo: Hippolyte Taine, Francesco de Sanctis, Georg Brandes, Ferdinand Brunetière*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980.
- Sierra Alonso, María, *La cultura en el siglo XIX*, Madrid, Credimar (Historia de la humanidad, 27), 2000
- Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Vázquez de Knauth, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970.
- Vázquez León, Luis, *El Leviatán arqueológico: antropología de una tradición científica en México. Sociedades, historias, lenguajes*, México, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, 2003.

Un breviario cultural para el pueblo.
La campaña de difusión ideológica del socialismo
en Chihuahua, ca. 1934-1936

*Jesús Adolfo Trujillo Holguín**

INTRODUCCIÓN

La corriente ideológica implícita en el programa de la educación socialista en México, que se instaure formalmente durante el periodo presidencial del general Lázaro Cárdenas, de 1934 a 1940, requirió el despliegue de una amplia campaña de difusión dirigida principalmente a los estratos bajos de la sociedad —campesinos y obreros—, a fin de concientizarlos sobre las bondades de un proyecto que parecía cumplir con las promesas enarboladas por el movimiento revolucionario de 1910.

La reforma educativa de 1934 estableció que la educación impartida por el Estado sería socialista, lo que implicó una visión completamente distinta del papel que la escuela debía jugar en la sociedad como elemento indispensable para el cambio en el modelo de producción y distribución de la riqueza. Le asignó la función de luchar en contra de los fanatismos religiosos y a favor de las causas proletarias, de tal manera que su acción no solamente se concentró en los espacios escolares, sino que tenía que llevar el mensaje de la escuela socialista a las fábricas, al campo y a todos los rincones de la sociedad que tradicionalmente habían sido excluidos de los beneficios del progreso.¹

* Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Autónoma de Chihuahua.

1 El general Lázaro Cárdenas señalaba reiteradamente, en sus discursos como presidente de la república, que la función de la enseñanza estaba destinada principalmente al mejoramiento social y económico de las clases trabajadoras, lo que llevó a que se impulsaran cambios

En Chihuahua hubo una intensa campaña de difusión ideológica que abarcó los espacios educativos formales —escuelas primarias, instituciones dependientes del Instituto Científico y Literario (ICL): escuelas Preparatoria, Secundaria, Normal del Estado y de Ingenieros Mecánicos y Electricistas—, pero el grueso de la población que el sistema de gobierno debía ideologizar estaba fuera de las instituciones educativas y además contaban con una escasa formación académica que les impedía incorporarse al debate ideológico del momento. En tal sentido, las actividades culturales resultaron el medio más efectivo para hacer llegar el mensaje socialista a través de la radio, de la brigadas socialistas y de las actividades del programa cultural. Éstas incluían presentación de obras de teatro, recitales poéticos, canciones, corridos y conferencias temáticas que despertaban el afán reivindicador de las clases marginadas.²

La presente investigación se centra en las actividades culturales desarrolladas por alumnos y maestros de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua para la promoción de la educación socialista a partir de las dos acciones con las que lograron mayor éxito: las Brigadas Culturales Socialistas y el programa de la estación radiodifusora XEFI, con lo cual se abre una nueva línea de investigación en el tema que se aleja de la mera explicación de aspectos religiosos que analizan otros autores.³

Sobre la cuestión de la educación socialista la bibliografía es abundante; sin embargo, los primeros trabajos tienen la particularidad de analizar el fenómeno a partir de fuentes primarias localizadas en archivos de la región centro del país, principalmente, y tienden a generalizar los resultados como si valieran para todas las entidades, cuando en cada estado hubo factores que le dieron un rumbo dis-

importantes para extender la oferta educativa, principalmente en las regiones rurales. Véase Lázaro Cárdenas, "Discurso del candidato del PNR a la Presidencia de la República en la Escuela Preparatoria. Mérida, Yuc., 16 de marzo de 1934", vol. I, 1978, pp. 121-122.

2 En los informes que presentaban las autoridades del ICL pudo documentarse varias experiencias de alumnos y catedráticos de la institución en relación con las muestras de apoyo recibidas por los campesinos y obreros de los municipios de Saucillo, Camargo, Ciudad Juárez, entre otros, debido a la simpatía con el programa socialista que difundían.

3 Véase Pablo Yankelevich, *La educación socialista en Jalisco*, 1985; o Salvador Camacho, *Controversia educativa: entre la ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes*, 1991.

tinto a la política planteada por el gobierno federal. En las últimas décadas han surgido investigaciones basadas en fuentes locales que enriquecen las visiones sobre la cuestión.⁴

Las primeras publicaciones sobre el tema surgieron en el periodo de la educación socialista o en los años inmediatamente posteriores. Estuvieron a cargo de autores que en su momento participaron como actores en la reforma cardenista. Entre aquéllas figuran *Detalles de la educación socialista implantables en México*, de Luis G. Monzón o *La educación socialista en México: antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934*, de Alberto Bremauntz. En tales obras se analiza el fenómeno de la educación socialista con posicionamientos a favor: se toman en cuenta los alcances de las políticas populares derivadas de la Revolución Mexicana y de los postulados del artículo tercero de la Constitución Política de 1917, o posturas en contra que argumentan la inviabilidad de los principios ideológicos de la reforma educativa de 1934, con un carácter socialista en un país con régimen económico capitalista.

En la década de los setenta hubo una intensa producción en la que, según Susana Quintanilla, se pusieron en tela de juicio los principios que orientaron la reforma de 1934, pues éstos iban en contra de las tradiciones religiosas del país. De igual forma, se analizaron aspectos de la política educativa federal en la que confluyeron corrientes pedagógicas nacionales e internacionales que pocas veces lograron coherencia para traducirse en un programa educativo con identidad propia.

4 En los últimos años se ha generado una amplia producción bibliográfica que ofrece nuevos elementos de análisis para este fenómeno socioeducativo, principalmente con trabajos generados por investigadores de El Colegio de México, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav): Quintanilla y Galván (1995), Montes de Oca (2004), entre otros. En el norte del país comienza a rescatarse la educación socialista en los estados, con trabajos como *Una sociedad en busca de alternativas. La educación socialista en La Laguna*, de María Candelaria Valdés Silva (1999), *La educación socialista en Sinaloa 1934-1940*, de Lourdes Cueva Tazzer (2001), *La escuela primaria en el Territorio Norte de la Baja California durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940*, de María del Rosario Mariñez (2005), *La educación socialista en Nuevo León, 1934-1940: la atmósfera regiomontana*, de Juana Idalia Garza Cavazos (2010), entre otros.

Posteriormente, viene una etapa a partir de 1980 en la que surgen los primeros trabajos que analizan factores regionales, como el de Pablo Yankelevich, quien se ocupa de recuperar la experiencia de la educación socialista en una entidad particular (Jalisco). Para ello recurre a los documentos de archivo locales y analiza las particularidades del fenómeno, de acuerdo con sus condiciones locales.

En el trabajo de Yankelevich se expone claramente cómo los principios recogidos por la Constitución de 1917, respecto a la obligación del Estado de ofrecer educación gratuita y laica, antagonizaron con la tradición religiosa tapatía que, incluso antes del periodo de implantación de la educación socialista, llevaron al surgimiento de expresiones armadas como la guerra Cristera.

La década de los noventa constituye una etapa de gran actividad investigativa en los estados y algunos comienzan a rescatar el fenómeno de la educación socialista bajo sus propias líneas investigativas, aun cuando los investigadores estaban agrupados en torno a instituciones del centro del país, como El Colegio de México, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) o el Cinvestav. De esta manera, se recupera la experiencia socialista en Aguascalientes, Estado de México, Tlaxcala, Colima y Puebla, entre otros.

Fenómeno similar al experimentado en entidades del centro del país se ha registrado en los estados del norte donde —con un periodo de aparición más tardío— comienza a recuperarse la experiencia de la escuela socialista en la región de la Comarca Lagunera, Sinaloa, Baja California y Nuevo León, por mencionar algunos ejemplos.

La tendencia, pues —como ya se dijo—, es retomar los procesos educativos locales con la intención de abrir líneas investigativas propias que enriquezcan la historiografía en cada estado. Al mismo tiempo, al menos en Chihuahua, este proceso impacta directamente en que los mismos investigadores busquen sobrepasar las limitaciones existentes, principalmente en lo que concierne a la cultura de conservación de archivos o a los apoyos para la publicación de los hallazgos.

El enfoque teórico que la investigación retoma es el de la historia social,⁵ a fin de dar voz a los protagonistas “invisibles” de esta cruzada educativa, que no solamente se construyó a partir de la acción de los grandes políticos y pedagogos que han recogido la historiografía nacional, sino que dependió del impulso dado por maestros y alumnos que se formaron en esos años. Ellos fueron quienes le dieron un toque regional a las directrices que la Secretaría de Educación Pública (SEP) marcaba desde el centro del país.

Abordar el tema desde la perspectiva de la historia social implica reconocer los cambios paradigmáticos que ocurrieron a partir de las primeras décadas del siglo xx en donde se comienza a abordar temas que habían permanecido excluidos en la *vieja historia*: las mujeres, los sectores marginados, los niños, la vida cotidiana, la cultura, entre otros.⁶ En tal sentido, la recuperación de la cotidianidad en la difusión ideológica del socialismo en Chihuahua se enriquece al abordarse desde las actividades desarrolladas por alumnos y maestros —sus motivaciones e interpretaciones—, y no sólo desde el enfoque de los grandes personajes políticos que la impulsaron.

LAS ACTIVIDADES CULTURALES EN LA ESCUELA NORMAL DE CHIHUAHUA

El programa de difusión ideológica socialista abarcó prácticamente todas las actividades culturales de la Escuela Normal de Chihuahua (ENCH), ya fuera dentro de su programa ordinario de actividades o mediante la atención a solicitudes específicas, hechas por instituciones foráneas o por los sindicatos obreros para la presentación de algún número artístico o conferencia.

En cada oportunidad que hubo, la interpretación de poemas, presentación de obras de teatro, melodías o discursos de alumnos y maestros, implicaban un profundo contenido ideológico que facilitó, a las personas con escasa cultura escolar, entender el mensaje de la

5 Véase Julián Casanova Ruiz, *La historia social y los historiadores*, 2003.

6 Véase Luz Elena Galván, “La corriente de los anales y la historia social de la educación”, 1999.

escuela socialista. Desde luego que este programa no obedeció a lineamientos específicos dentro de los planes y programas de la ENCH, sino que fueron fruto de la percepción que el profesor José de Jesús Barrón, secretario del ICL,⁷ tuvo sobre cómo debían ser las nuevas orientaciones educativas.

La mayor parte de las actividades se ciñeron a la relación estrecha que el ICL mantuvo con las organizaciones obreras de la ciudad y sus alrededores, quienes se constituyeron en el público preferente para la presentación de los festivales culturales y para la promoción de los talentos estudiantiles que muy pronto fueron identificados y reconocidos por la comunidad.

Hubo casos que trascendieron más allá de las fronteras del propio estado y ello nos da la pauta para sugerir que el profesor Barrón y, por consecuencia, la ENCH dependiente del ICL, se convirtieron en un punto de referencia del movimiento socialista, pues algunas actividades en las que estuvieron involucrados los alumnos normalistas fueron dadas a conocer en el ámbito nacional. Por ejemplo, en la producción de canciones y corridos alusivos al socialismo aparecen numerosos oficios en los que el director del ICL los enviaba a otras escuelas del país para estimular a sus autores. En septiembre de 1935 el secretario del ICL señalaba que:

Con el deseo de estimular las producciones musicales y literarias de los Estudiantes de este plantel, nos hemos propuesto imprimir aquellas canciones revolucionarias que en alguna forma contribuyan a la formación espiritual de la niñez, de acuerdo con la ideología socialista que sustenta el Instituto del Estado.⁸

7 Es oportuno aclarar que en ocasiones pareciera que la Escuela Normal de Chihuahua y el ICL se tratan como sinónimos, pero hay que recordar que en el periodo que comprende el análisis, ambas instituciones eran dependientes y por lo tanto compartían instalaciones, maestros y directivos. Cuando se refiera al *instituto* debe entenderse que son fenómenos que impactaban a la institución con todas sus dependencias, mientras que cuando se habla de la *escuela normal* o de la *escuela preparatoria* —por ejemplo— se refiere exclusivamente a situaciones que afectaban concretamente al plantel señalado.

8 "Exámenes, Cancelación de nombramientos, Oficios al gobierno de profesores, Memoria. 1935-1936", sin clasificar, Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (en adelante, AHUACH) [libro 29, doc. 14].

En el ámbito local, el profesor Barrón sometió a consideración de todos los directores de las escuelas del estado el *Corrido de la reforma social en el estado*, compuesto por el estudiante Conrado Muñoz N., quien era alumno de la ENCH. Junto con la letra de esta interpretación eminentemente socialista, el secretario del ICL sugería que fuera promovida su enseñanza entre los alumnos de quinto y sexto grados de educación primaria, con la intención de fomentar arraigo de los principios reivindicadores de las clases obrera y campesina entre la niñez.

El impacto que estas actividades tuvo en la percepción social hacia la ENCH fue positivo, ya que muchos maestros la tomaron como referente para conocer lo más nuevo de la corriente socialista. Al mes siguiente comenzaron a llegar oficios de diferentes municipios, en los que se informaba que el corrido enviado por el maestro Barrón ya se enseñaba a los alumnos. Así lo expresa el director de la Escuela Oficial de Coyame, Joaquín M. Herrera, en un oficio enviado al ICL el 4 de octubre de 1935. El 14 del mismo mes, el director de la Escuela Oficial de Maguarichi, Francisco Carrillo S., comenta lo mismo y aprovecha para solicitar el envío de los corridos que habían entonado los alumnos de las Brigadas de Estudiantes Socialistas cuando visitaron aquella comunidad.⁹

En otros lugares la difusión ideológica tuvo repercusiones más amplias, pues el programa cultural normalista no solamente era visto como un medio de entretenimiento para el público asistente, sino que representaba un modelo a seguir que muchos maestros posteriormente reproducían en sus festivales escolares, y buscaban la manera de allegarse de libros cuyo contenido fuera acorde con lo que la ENCH ponía de moda.

En otra carta, fechada el 25 de noviembre de 1935, el director de la Escuela Oficial núm. 228 de Ciudad Madera, el profesor José G. Matus R., expresa que el *Corrido de la reforma social en el estado* “se está enseñando a todos los grupos de la Escuela a mi car-

9 “Certificados expedidos por las escuelas del instituto, Biblioteca del instituto, Copias de certificados de enseñanza primaria superior, Exámenes y Nombramientos, Oficios de condonación de derechos inscripción, Ceses, Propositiones de nombramientos, Oficios mandados fuera de la ciudad”, AHUACH [libro 35, doc. 11].

go, y se cantó públicamente el día 20, aniversario de la Revolución Mexicana”.¹⁰

Lo relevante de la correspondencia emitida por el ICL y la recibida de otras escuelas del estado estriba en que había un interés de los propios docentes por conocer las novedades educativas que promovía la escuela socialista, y no se derivaba propiamente de una indicación de las autoridades superiores que obligase a los docentes a actualizarse en tal sentido.

El éxito obtenido con el programa cultural de la ENCH llevó a que durante el mes de diciembre comenzara a distribuirse una nueva composición del mismo alumno Conrado Muñoz, titulada *Los caporales*. En el oficio de remisión, el profesor Luis Urías Jr., quien ahora era secretario del plantel, y José de Jesús Barrón, el director, mencionan que “es un deber del Instituto del estado, estimular toda obra artística que tienda a sembrar inquietudes espirituales en nuestro medio”,¹¹ y agrega que el huapango *Los caporales* establece claramente las aspiraciones del momento. Para hacer efectiva su distribución, desde el día 5 del mismo mes ordenó la impresión de 500 ejemplares en la imprenta de la Escuela de Artes y Oficios.¹²

Los vínculos y redes creados con las escuelas del estado permitieron la circulación de libros, títulos de canciones y recomendación de actividades culturales que podían desarrollarse de acuerdo con el programa socialista; en todos ellos se fomentaba una conciencia de clase y la preferencia hacia los intereses del proletariado, o bien se exponían actitudes de crítica y rechazo hacia la Iglesia.

Es importante señalar que las actividades de difusión ideológica comenzaron cuando el profesor Barrón ocupaba la secretaría del ICL. Sin embargo, al asumir la dirección del plantel, el 16 de septiembre de 1935, realizó un programa más intenso, que para 1936 ya tenía un corte radicalista que comienza a llamar la atención de la

10 *Ibid.* [doc. 5].

11 *Ibid.* [doc. 4].

12 “Nóminas, Presupuesto, Reglamento y Acuerdos. Oficios”, AHUACH [libro 37, doc. 51].

élite económica y política de la ciudad, lo cual finalmente provocaría la renuncia del maestro Barrón a su cargo.¹³

Foto 1.

José de Jesús Barrón Zúñiga, director del Instituto Científico y Literario de Chihuahua en el periodo de 1935 a 1936.



Fuente: Archivo personal de Silvia Estela Terrazas Barrón.

Foto 2.

Luis Urías Jr., secretario del Instituto Científico y Literario de Chihuahua en el periodo de 1935 a 1937.



Fuente: Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH), "Certificados de Estudios por las Escuelas Preparatoria y Pre vocacional 1947-1948" [libro 2, doc. 32].

13 Para 1936 fue constante la intervención de los alumnos y maestros normalistas en los movimientos de huelga de los mineros de Ávalos y Aquiles Serdán, y la participación de las alumnas en recitales poéticos que ocasionaron roces con las autoridades militares de la ciudad.

En el programa de trabajo presentado por el director del ICL al secretario general de gobierno, en septiembre de 1935, se asienta que en lo concerniente a la ENCH continuarían con los trabajos de la Brigada Cultural Socialista, habría exposición permanente de carteles revolucionarios y se desarrollarían actividades culturales como conferencias populares y conciertos. En este programa fue muy frecuente la presentación de dramas como *Las víboras* e *Inga*, la interpretación de canciones como *No tengas miedo* y la declamación de poemas como *Revolución*, del autor Jesús Sansón Flores.¹⁴

LAS BRIGADAS CULTURALES SOCIALISTAS

El programa cultural de la ENCH gradualmente adquirió prestigio hasta que se advirtió la necesidad de transformarlo en un proyecto más amplio con el cual pudiera llegar el mensaje socialista a las principales regiones del estado. De esta manera se integraron las brigadas culturales, las cuales presentaron varias etapas evolutivas, que pasaron de lo cultural y educativo a lo ideológico. El éxito logrado se debió, en parte, a que era un lineamiento de carácter nacional que estaba apoyado moral y económicamente por el Partido Nacional Revolucionario (PNR) y por el gobierno del estado, lo que sin duda allanó el camino para que al oficializarse la educación socialista se intensificaran las actividades a lo largo y ancho de la geografía estatal.

El profesor Barrón informó al Departamento de Propaganda del PNR, en un oficio del 13 de diciembre de 1934, que en la ENCH funcionaba una brigada cultural cuya finalidad era “popularizar los principios de la Escuela Socialista”.¹⁵ Para esa fecha ya se había recorrido la mayor parte del estado; quedaba pendiente tan sólo la región noroeste, que se visitaría en breve y para la cual la ENCH so-

14 Jesús Sansón Flores es considerado el Poeta del Proletariado y en ese momento se desempeñaba como funcionario de la SEP. Sus textos formaban parte de un folleto literario enviado por la propia dependencia a la biblioteca del ICL titulado “Puños altos”.

15 “Biblioteca; Varios; Certificados de secundaria, Palmore, Escuela Normal Nocturna de Cd. Juárez, anexa a la normal; Oficios mandados a México D.F.; Monografía del Instituto por don Manuel Aguilar Sáenz 1926”, AHUACH [libro 27, doc. 40].

licitaba material propagandístico al partido oficial, con el propósito de distribuirlo en la siguiente gira que iniciaría a finales de mes.

El escenario en el que pretendía establecerse la escuela socialista no era del todo favorable, debido a que sus principios se oponían abiertamente a las cuestiones de fe, lo que representaba una desventaja en un país con una población mayoritariamente católica, la cual —a pesar de que en Chihuahua no tomarían las armas— estaba dispuesta a defender sus creencias aunque tuviera que declararse enemiga de la educación socialista.

La directiva del partido oficial en Chihuahua fue la primera en reconocer este panorama y en enero de 1935 se propuso realizar un programa mínimo de acción socialista que incluía la formación de brigadas culturales, festivales, campañas de radio, labor de prensa y trabajo en las organizaciones, con el fin de difundir las tendencias ideológicas socialistas que el PNR había adoptado en su declaración de principios. Esto representó una mera oficialización, pues las actividades se realizaban desde varios meses atrás.

De esta forma las actividades desarrolladas en la ENCH se convirtieron en una réplica de lo que el PNR desarrollaba en el ámbito estatal. Las actividades de la Sociedad de Estudiantes Normalistas Mariano Irigoyen, de la ENCH, del Instituto Científico y Literario, del gobierno del estado y del federal, así como del PNR, se fundieron en una misma acción, pues las personas que estaban detrás de esta revolución ideológica eran las mismas. Los encargados de llevar a cabo el programa de acción ideológica del PNR eran los profesores Barrón y Manuel López Dávila, así como el licenciado Enrique Barreiro Tablada.¹⁶

De tal modo, las Brigadas Culturales Socialistas de la ENCH constituyeron un factor importante de orientación para los alumnos, maestros y comunidad en general, que estaban interesados en conocer los detalles de esta nueva propuesta educativa. Las giras más importantes se organizaron a finales de 1934 y principios de 1935, y sus destinos eran Ciudad Juárez, Parral, Cuauhtémoc, Mecoqui, Saucillo y Camargo; mientras que en la ciudad de Chihuahua se desa-

16 "Documentos varios 1934-1935", AHUACH [libro 45, doc. 35].

rrolló un extenso programa cultural articulado con otras acciones de orientación ideológica en donde la constante fue el uso del programa cultural como medio de propagación ideológica.

La gira por Meoqui, Camargo y Saucillo

La segunda gira de la brigada cultural del PNR y de la ENCH se desarrolló el sábado 3 y domingo 4 de noviembre de 1934¹⁷ con todo el apoyo oficial, pues estaba encabezada por el secretario general de gobierno y director honorario del Instituto Científico y Literario, el profesor Manuel López Dávila, además de los maestros normalistas que ocupaban el papel de ideólogos socialistas: Martín H. Barrios Álvarez, Francisco García Carranza y José de Jesús Barrón.

La campaña ideológica emprendida por la región sureste del estado se caracterizó por un fuerte contenido ideológico y de carácter antirreligioso, en el que fueron comunes los versos y mofas en contra de los sacerdotes católicos, así como la promoción de la escuela socialista entre los campesinos de la región. El tema central de las canciones y piezas literarias versaba sobre aspectos agrarios, dentro de los cuales los corridos *El agrarista* y *El sol* fueron los más representativos. Este último con la siguiente letra:

El sol

Sol redondo y colorado / como una rueda de cobre,
de diario me estás mirando / y diario me miras pobre.

Me miras con el arado, / luego con la rozadera,
una vez en las llanuras / y otra vez en la ladera.

Me miras lazando un toro, / me ves arreando un atajo,
pero diario me ves pobre / como todos los de abajo.

Sol, tú que eres tan parejo / para repartir la luz,

17 "Libro de copias de oficios expedidos por el instituto 1934-1935", AHUACH [libro 28, doc. 38].

habías de enseñar al amo / a hacer lo mismo que tú.

No que el amo nos hambrea / y nos pega y nos maltrata,
mientras en nosotros tiene / una mina de plata.¹⁸

Este tipo de canciones manejaba implícitamente la filosofía socialista que en teoría buscaba luchar en contra de los privilegios de clase y de la explotación del hombre por el hombre. Representaban una denuncia pública de lo que estaba sucediendo en la vida cotidiana de los campesinos y obreros, y convertía a la escuela socialista en un espacio que permitiría la búsqueda de alternativas para mejorar las condiciones de vida de *los de abajo*,¹⁹ a quienes aún no les hacía justicia la revolución.

El programa cultural desarrollado en Meoqui estuvo alternado con la participación de la alumna Elena Coique —que era la artista oficial en las giras— y los discursos de los maestros Barrios Álvarez, García Carranza y López Dávila. La parte cultural resultó una estrategia muy efectiva de las brigadas que servía como medio para la concientización de la población sin el uso de la retórica, que la gente tomaba con desconfianza, pues en las iglesias los sacerdotes lanzaban críticas severas a la escuela socialista e incluso se amenazó con la pena de excomunión para quienes enviaran a sus hijos a la escuela con dicha orientación.²⁰

Una vez que se conseguía la sensibilización del público con la parte literaria, venía la carga ideológica del discurso que resultaba más entendible y propiciaba la reflexión a partir de las dramatizaciones o de los versos de las canciones y poemas en los que participaban los alumnos normalistas. El informe que elabora el enviado

18 Véase E. Martínez de Ávila, *Vida rural, los campesinos de México*, 1934, p. 53.

19 El término se aplicaba a las clases socialmente marginadas. *Los de abajo* es el título de la novela mexicana de Mariano Azuela (1916), que retrata la existencia de los campesinos que participaron en la Revolución de 1910 y que, a pesar de sacrificarse en aras de una vida mejor, terminaron en una situación igual o peor a la que tenían antes de involucrarse en el movimiento. Véase Mariano Azuela, *Los de abajo*, 1973.

20 José de Jesús Márquez y Zárate, "Decimoquinta carta pastoral, con motivo de los últimos atentados de la Revolución," 2005, pp. 47-48.

especial durante el recorrido de la brigada señala que, al inicio del programa:

El público se muestra un tanto frío; ¿propaganda en contra? De seguro que sí, pero el programa sigue. Resuenan las bellas melodías de *El Capiro*, luego *El maíz* y después el corrido de *El sol* [...] Los aplausos son ya más cálidos, como que el corrido de *El sol* llega al alma campesina.²¹

El domingo 4 de noviembre siguiente, la brigada avanzó con rumbo a la ciudad de Camargo, en donde hizo su presentación en el teatro Hidalgo y desarrolló un programa similar al presentado en Meoqui, pero esta vez se incluyó al maestro Barrón y la alumna Luz Ordiozola. Esta última presentó un discurso eminentemente feminista en el que invitó a las mujeres camarguenses a que “se liberten de dogmas y prejuicios religiosos y entren de lleno a formar parte, como los hombres, de la fuerte brigada de luchadores, que en el instante actual están procurando conquistar nuevas ideologías para beneficio de la humanidad”.²² El ideal que promovía la escuela socialista se enfocaba en abrir oportunidades de participación a las mujeres, situación que la ENCH llevaba a la práctica con la integración de las estudiantes en sus actividades.

La última parada de la brigada socialista fue la comunidad de Saucillo que, a diferencia de las otras poblaciones visitadas, recibe al contingente normalista agitando banderas rojinegras en manos de los agraristas que, según el reporte del enviado especial, ascendía a ochocientas personas. En esta ocasión participaron en los discursos los alumnos Conrado Muñoz, Luz Ordiozola e Hilario Miramontes, con temas alusivos a las reformas que la revolución ideológica imprimía en la vida de los campesinos y obreros.

21 “Biblioteca; Varios; Certificados de secundaria, Palmore, Escuela Normal Nocturna de Cd. Juárez, anexa a la normal; Oficios mandados a México D.F.; Monografía del instituto por don Manuel Aguilar Sáenz 1926”, AHUACH [libro 27, doc. 31].

22 *Ibid.* [doc. 34].

La gira por Parral

Las actividades a favor de la escuela socialista pretendían desarrollarse de manera consecutiva en las principales ciudades del estado, pues ya se veía como un hecho la reforma constitucional que abriría el camino para la implantación oficial de la propuesta y debía prepararse el terreno para que ocurriera de la mejor manera. Las gestiones para obtener la autorización de los padres de familia, de los alumnos que integrarían la brigada, iniciaron desde el mes de octubre, pero desconocemos las razones por las que la gira se realizó hasta el mes de enero de 1935.

La evidencia encontrada sobre esta tercera gira de la brigada socialista consta del programa en el que figuran como participantes algunos de los alumnos que estuvieron en la gira anterior, pero parece que en esta ocasión no logró la misma difusión, pues el programa no contempla la participación de los grandes oradores: los maestros Barrios Álvarez, Barrón Zúñiga, García Carranza y López Dávila. Las actividades fueron las siguientes:

Programa que se desarrollará el domingo 20 en Hidalgo del Parral

- I. Pieza de música por el conjunto
- II. Palabras por el estudiante Francisco Carrillo
- III. Canción por la señorita Elena Coique
- IV. Palabras por el estudiante Conrado Muñoz
- V. *Cholula*, por alumnos de la Escuela Normal
- VI. Juguete cómico *El Chiflado* por alumnos normalistas
- VII. *Qué bonitos ojos*, canción por alumnos normalistas
- VIII. Discurso por el C. Lic. José Jurado
- IX. *Venganza*, drama social
- X. Marcha final
- XI. La Comisión.²³

23 AHUACH [libro 45, doc. 3].

La gira por Ciudad Juárez

Con todo el apoyo oficial, tanto del gobierno como del PNR, del domingo 31 de marzo al martes 2 de abril de 1935, la brigada que recorre Ciudad Juárez fue de las que causó mayor expectación entre la población y los detalles ocurridos en cada uno de los puntos que visitaron fueron seguidos de cerca por periódicos como *La Voz de Chihuahua*, *La Semana* de Ciudad Juárez y *El Continental* de El Paso, Texas, pues entre los que encabezaban el grupo de conferencistas estaba el secretario general de gobierno, Manuel López Dávila.

El contingente, que se identificó como brigada cultural del PNR y no de la ENCH —aunque todos los integrantes eran empleados de la misma—, hizo su arribo al teatro Alcázar en donde presentaron conferencias de carácter ideológico y participaron alumnos de las escuelas locales, quienes fueron coordinados por el inspector escolar de aquella región, el profesor José E. Medrano.²⁴

Además del profesor López Dávila, participaron los catedráticos Martín H. Barrios Álvarez, Francisco García Carranza y José de Jesús Barrón, quienes sostuvieron un encuentro con campesinos de las rancherías El Sauzal e Isla de Córdoba con el fin de señalarles las ventajas que tenía para el proletariado el contar con una escuela articulada con sus necesidades, como lo ofrecía la escuela socialista. De esta manera, el programa estaba perfectamente alineado con la política nacional que tomaba como principal eje de acción la reivindicación de las masas obreras y campesinas, a través de la educación.

En consonancia con el programa oficial, la Brigada hizo su arribo —al día siguiente— a la Escuela Particular de Agricultura, en donde el maestro Barrios Álvarez “habló a los jóvenes estudiantes de Agricultura haciéndoles notar los vínculos que los unen y que han de unirlos más en el futuro a las clases campesinas”,²⁵ mientras que García Carranza expuso los fundamentos del socialismo, la posición que la escuela socialista tiene en la lucha de clases y el papel de los

24 José Eleuterio Medrano Ruvalcaba fue fundador de la Escuela Normal Superior de Chihuahua, institución que actualmente lleva su nombre.

25 AHUACH [libro 45, doc. 25].

estudiantes en dicho proceso de cambio. El profesor Barrón, por su parte, fue el encargado de hacer la crítica religiosa “fustigando al clero y a la reacción por la oposición que pretende hacer a la causa proletaria”.²⁶

Foto 3.

Martín H. Barrios Álvarez, orador oficial en las Brigadas Culturales Socialistas.



Fuente: Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH), “Certificados de Estudios por las Escuelas Preparatoria y Pre vocacional 1947-1948” [libro 2, doc. 4].

En el discurso de los maestros normalistas se aprecia claramente la interpretación de un socialismo radical con inclinación comunista, que se puede percibir en las pláticas que hacían referencia al problema del proletariado como una lucha histórica en donde el motor de todos los cambios se resume en la lucha económica, en la que se dan relaciones entre explotadores y explotados. La escuela socialista, en este sentido, tenía el propósito de preparar a las nuevas generaciones para aspirar a una etapa de mayor justicia y equidad favorable a la colectividad.²⁷

26 *Ibid.* [doc. 27].

27 Este discurso fue sostenido por el maestro Manuel López Dávila el martes 1 de abril de 1935 en la Escuela Oficial núm. 29 de Ciudad Juárez, durante las actividades de la Brigada Cultural.

Las actividades de orientación de la brigada cultural concluyeron su recorrido el martes 2 de abril con una visita a la escuela secundaria de la ciudad, en donde hicieron alusión general al panorama de la escuela socialista. En el informe, elaborado por el enviado especial, se menciona únicamente un incidente relacionado con la oposición, de carácter religioso, el cual es minimizado bajo la justificación de que los protagonistas “probablemente no entendieron al orador”.²⁸ Sin embargo, este hecho permite percibir que la acogida de la educación socialista no ocurrió en todos los sectores de la sociedad.

En síntesis, las Brigadas Culturales Normalistas ayudaron a preparar ideológicamente el arribo de la educación socialista y se convirtieron en el principal medio para llevar el discurso socialista hasta los maestros, padres de familia, obreros y campesinos en cada región del estado. En ese periodo de 1934 a 1935 constituyeron un programa de acción itinerante que posteriormente evolucionaría a otro tipo de actividades circunscritas al plan estudios de la ENCH, que tendrían un sentido más formativo. Sin embargo, las actividades de difusión ideológica continuarían con otro tipo en las que se incorporaban aspectos culturales con trasfondo ideológico.

EL PROGRAMA DE RADIO

Junto con las brigadas culturales, el PNR dispuso de otros medios para la intervención educativa, pues el ramo era considerado como la prioridad más alta y de hecho se tomaba como el punto medular que permitiría el desarrollo del país en otras áreas sustantivas, tales como industria, agricultura, comunicaciones, y hacienda y crédito público. Para ello, el organismo político estableció en su Programa de Acción, en 1929, que la educación sería un medio que permitiría a los individuos:

Fundar y desarrollar en las conciencias el concepto de la preeminencia de los intereses de la colectividad sobre los intereses privados o indivi-

28 AHUACH [libro 45, doc. 24].

duales, menospreciando toda situación de privilegio y creando la necesidad espiritual de una mayor equidad en la distribución de la riqueza, fomentando, al mismo tiempo, el sentimiento de la cooperación y de la solidaridad.²⁹

De esta manera, existía ya una concepción prematura de una escuela eminentemente social, aunque todavía no fuera acuñada como escuela socialista. Para convencer a la comunidad de los beneficios que esta educación traería a las clases proletarias, el PNR dispuso más tarde de los medios de comunicación masiva para desarrollar un programa ideológico, y una vez que se instaurara formalmente el Comité de Acción Social, presidido por Manuel López Dávila,³⁰ se enfocarían las actividades en lograr la transmisión de programas inspirados en la tendencia socialista.

No obstante, el espíritu de inclinación social prevaleciente en el ICL hizo que muchas de las actividades propuestas en el ámbito federal aparecieran con anticipación en Chihuahua y desde el 22 de enero de 1933 inicia la difusión de un programa por radio denominado *La hora cultural del instituto*, que se transmitía con la intención de prestar un servicio social a la comunidad y orientar a la población sobre diversos temas, entre los que figuraban, necesariamente, los de carácter ideológico. El desarrollo de las actividades estaba a cargo de maestros y alumnos del plantel.

El programa de radio se desarrolla con regularidad y en abril de ese año el director de la ENCH, Antonio Ruiz Ayala, extiende un oficio en el que agradece a todas las personas que han participado en el mismo, ya que su contribución, más que una obligación laboral o estudiantil, representaba una aportación social destinada a orientar a la población sobre “aquellos problemas de más urgente resolución en nuestro medio”.³¹ Los temas y conferencias desarrollados en 1933 fueron los siguientes:

29 Partido Nacional Revolucionario (PNR), Documentos básicos, 1929, p. 4.

30 AHUACH [libro 45, doc. 35].

31 “Informe 1932-1933”, AHUACH [libro 26, doc. 12].

Conferencias y pláticas

El árbol en relación con la vida del hombre; Importancia de la higiene; La majestad de la ley; Trayectoria del alma mexicana a través de la Revolución; Cómo se planta un árbol; La historia y el árbol; Cuál debe ser el papel de la juventud en el movimiento actual; Las obras materiales de la ciudad de Chihuahua y la cooperación de sus ciudadanos; El hogar del Estado; El código del niño; Mensaje del C. Gobernador del estado a los obreros y campesinos del mismo, con motivo de la celebración del Día del Trabajo; El estudiante y la revolución; La carrera de Ingenieros Mecánicos y Electricistas; Opiniones de eminentes estadistas sobre panamericanismo; Derechos del niño; Debemos fomentar el entusiasmo a favor de la Escuela de Ingenieros Mecánicos Electricistas; 5 de febrero; Enseñanza laica o enseñanza anti-religiosa.³²

La penetración ideológica a través de la radio fue bien vista por los organismos políticos y el 12 de enero de 1935 el Comité Local de Acción Social del PNR hizo lo propio para lograr el establecimiento de un programa. La campaña inicia con la emisión de la primera *Hora socialista* —el sábado 19 siguiente—, que consistió en un encuentro desarrollado en el Paraninfo del ICL que se transmitió por la estación XEFI y con el cual se esperaba llegar al mayor público posible, pues se colocaron megáfonos en las inmediaciones de la Plaza Hidalgo.

Las actividades del PNR despertaban expectativa, no solamente en el ICL, sino entre la misma clase política, pues el principal impulsor era el profesor Manuel López Dávila, quien simultáneamente se desempeñaba como secretario general de gobierno, secretario general del PNR, presidente del Comité de Acción Social y director honorario del ICL,³³ lo que significó una ventaja para la ENCH.

En el ICL la presencia del maestro José de Jesús Barrón —aliado político, compañero y amigo de López Dávila— fue una oportunidad para que las propuestas educativas e ideológicas, tanto del

32 *Ibid.* [docs. 12-13].

33 Al año siguiente se lo designó presidente municipal de Chihuahua para el periodo de enero de 1936 a diciembre de 1937.

gobierno como del partido oficial, penetraran automáticamente al plantel. A largo plazo, los grandes proyectos del PNR paulatinamente fueron delegados en la estructura del ICL, en donde fueron adoptados y hechos propios, como sucedió con las brigadas culturales y, en esta ocasión, con el programa de radio.

Desconocemos exactamente cuál fue el destino del programa de radio del PNR a partir de la primera transmisión y durante 1935, pero ya para el mes de junio las negociaciones para participar en las emisiones se entablaban con el secretario del ICL, por lo que todo hace suponer que la responsabilidad de su manejo ya se había delegado. El profesor Barrón brindó todas las facilidades para que participaran tanto los estudiantes y maestros del plantel como las organizaciones con las cuales existía afinidad ideológica. Por ejemplo, en el programa del 21 de junio de 1935 se le concedió el espacio a un contingente de estudiantes socialistas de la Escuela Normal del Carmen, pero las transmisiones ahora se realizaban los viernes a las 20 horas.³⁴

En 1936 el programa ya no se transmitía, por lo que el maestro Barrón, ya como director del ICL, consciente de la importancia que tenía un espacio de este tipo para el logro de los fines de la escuela socialista, reactiva las gestiones con el fin de obtener el permiso correspondiente para la transmisión de lo que ahora sería *La hora cultural del instituto del estado*, cuya difusión se realizaría por la misma estación —XEFI— los jueves de 20:00 a 21:00 horas, bajo la organización de la dirección del plantel y con la participación de alumnos y maestros del mismo.³⁵

El programa continuó con regularidad en los meses siguientes, y ofreció diferentes temáticas de interés para la comunidad, que le concedieron al ICL —y en particular a la ENCH— un papel protagónico en los cambios educativos que ocurrían y brindó una proyección a los maestros que gozaban de gran reputación ante la población. Para

34 "Correspondencia mandada fuera de la ciudad, Oficios del gobierno, Incorporación secundaria México D.F., Librería Espasa Calpe de México D.F. 1934-1935", AHUACH [libro 31, doc. 1].

35 AHUACH [libro 29, doc. 87].

el programa del 24 de abril, la profesora Carmen Meza G.³⁶ dictó una conferencia sobre la importancia del *Kindergarten*, lo que refleja una posición de avanzada de Chihuahua en éste y otros temas.³⁷

De abril a mayo de ese año, el profesor Barrón efectuó diversos trámites para obtener autorización oficial por parte de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas, pero como fue destituido de la dirección del plantel el 4 de mayo, el encargado de continuar con las gestiones sería el maestro Francisco García Carranza, quien argumentaba que la hora semanal de radio “tiene como finalidad principal la de propaganda cultural y orientación revolucionaria popular”. Empero, el proyecto ideológico socialista ya presentaba serias fracturas que habrían de acentuarse a finales de año, con el cambio de directivos en el ICL y de poderes en la gubernatura estatal.

El ánimo de maestros y alumnos por el programa de radio continuó en decadencia durante los meses de junio y julio, y por corresponder este último al periodo vacacional, el director García Carranza nombró una comisión integrada por Margarita Reyes Chávez, Luis Fernando Amaya, María Muñoz, Gilberto Contreras, Margarita Gómez, María Elena Maylin, Consuelo Luna, Edelia Leos, Humberto Tainal, Eulogio Salazar Jr., Manuel León Barraza e Isaura Santiesteban para que, coordinados por el profesor Antonio Maguregui, se hicieran cargo del programa cultural durante el periodo vacacional.

El 4 de octubre siguiente inicia el periodo gubernamental del ingeniero Gustavo L. Talamantes y por consiguiente ocurren los cambios en los puestos de confianza; se designa director del ICL al doctor Julio Ornelas K., quien imprime un rumbo distinto a la orientación ideológica de la institución lo cual, finalmente, acabaría con los proyectos más importantes que operaron con tanto éxito de 1935 a

36 Actualmente, el Jardín de Niños Parque Lerdo núm. 1010 lleva el nombre de la maestra Carmen Meza, como reconocimiento a su trabajo en este nivel educativo.

37 En el libro de Martha Esther Larios Guzmán se ofrece un panorama bastante amplio del surgimiento y evolución de la educación preescolar en Chihuahua, tomando como eje de estudio el papel que tuvieron los grupos protestantes congregacionales y metodistas que llegan a Chihuahua a finales del siglo XIX y que establecen los primeros planteles de educación preescolar en Chihuahua. Véase Martha Esther Larios Guzmán, *Historia de la educación preescolar en Chihuahua 1885-1940*, 2009.

1936, y en los cuales estaba detrás de su organización el maestro José de Jesús Barrón.

CONCLUSIONES

Como balance general del periodo 1934-1936, puede decirse que las actividades culturales que se incluyeron en el programa de la ENCH jugaron un papel fundamental en la formación ideológica. No solamente impactaron en los alumnos que se formaban como maestros, sino que llegaron hasta las comunidades más apartadas de la capital del estado.

El hecho de utilizar el teatro, la dramatización, los recitales poéticos o la entonación de canciones y corridos, resultó el medio más efectivo para convencer a los campesinos y obreros iletrados sobre los propósitos y alcances de la educación socialista, pues tan sólo en una breve estrofa de una canción se podía encerrar todo un concepto filosófico de la reivindicación proletaria.

Asimismo, los medios de comunicación, y en particular la radio, fueron cruciales para llegar a las masas y complementar así su instrucción en espacios informales, pues la constante en esos años era los altos índices de analfabetismo, y seguramente si el programa de acción de la escuela socialista hubiera contemplado únicamente las escuelas, sus resultados habrían sido mínimos.

Para la ENCH, la educación socialista no significó solamente una reforma educativa más, sino que impactó en la redefinición de su papel ante la sociedad y en sus actividades cotidianas. Hubo que hacer modificaciones que abarcaron los planes de estudio y el acondicionamiento de sus espacios para que en las clases los maestros aplicaran el enfoque educativo que requería la escuela socialista.

Las orientaciones ideológicas establecidas por la SEP representaron únicamente una propuesta para los maestros de la ENCH, pero finalmente fueron ellos quienes, con sus actividades cotidianas, buscaron la manera de allegarse de materiales que les permitieran construir un concepto propio acerca de la nueva corriente y de alguna

manera resultaron vanguardistas al atreverse a efectuar actividades académicas y de difusión que no estaban dictadas desde el centro.

FUENTES Y REFERENCIAS

Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH), “Biblioteca; Varios; Certificados de secundaria, Palmore, Escuela Normal Nocturna de Cd. Juárez, anexa a la normal; Oficios mandados a México D.F.; Monografía del instituto por don Manuel Aguilar Sáenz 1926” [libro 27].

Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH), “Certificados expedidos por las escuelas del instituto, biblioteca del instituto, Copias de certificados de enseñanza primaria superior, Exámenes y nombramientos, Oficios de condonación de derechos, Inscripción, Ceses, Proposiciones de nombramientos, Oficios mandados fuera de la ciudad”, sin clasificar [libro 35].

Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH), “Correspondencia mandada fuera de la ciudad, Oficios del gobierno, Incorporación secundaria México D.F., Librería Espasa Calpe de México D.F. 1934-1935” [libro 31].

Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH), “Documentos varios 1934-1935” [libro 45].

Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH), “Exámenes, Cancelación de nombramientos, Oficios al gobierno de profesores, Memoria 1935-1936,” sin clasificar [libro 29].

Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH), “Libro de copias de oficios expedidos por el instituto 1934-1935” [libro 28].

Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH), “Nóminas, Presupuesto, Reglamento y Acuerdos. Oficios” [libro 37].

Azuela, Mariano, *Los de abajo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1973.

Camacho Sandoval, Salvador, *Controversia educativa: entre la ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991.

- Cárdenas, Lázaro, “Discurso del candidato del PNR a la Presidencia de la República en la Escuela Preparatoria. Mérida, Yuc., 16 de marzo de 1934”, en *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas. Mensajes, discursos, declaraciones, entrevistas y otros documentos 1928-1940*, vol. I, México, Siglo XXI, 1978, pp. 121-123.
- Casanova Ruiz, Julián, *La historia social y los historiadores*, Barcelona, Romanya Valls, 2003.
- Cueva Tazzer, Lourdes, *La educación socialista en Sinaloa, 1934-1940*, México, Universidad de Occidente, 2001.
- Galván, Luz Elena, “La corriente de los Anales y la historia social de la educación”, en Gonzalo Aguirre Beltrán y Valentina Cantón Arjona (coords.), *Inventio varia. Textos de, desde y para la historia de la educación en México*, t. I, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.
- Garza Cavazos, Juana I., *La educación socialista en Nuevo León, 1934-1940: la atmósfera regiomontana*, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2010.
- Gobierno de Michoacán, “Biografía de Jesús Sansón Flores”, en *Diccionario de autores michoacanos*, en línea en <<http://www.cultura.michoacan.gob.mx/diccionariodeautores/fichaS.php?id=41>>, consultado el 31 de agosto de 2011.
- Larios Guzmán, Martha Esther, *Historia de la educación preescolar en Chihuahua 1885-1940*, Chihuahua, Gobierno del Estado de Chihuahua, 2009.
- Maríñez, María del Rosario, “La escuela primaria en el Territorio Norte de la Baja California durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940”, tesis de maestría en Ciencias Educativas, Ensenada, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo-Universidad Autónoma de Baja California, 2005.
- Márquez y Zarate, José de Jesús, “Decimoquinta carta pastoral, con motivo de los últimos atentados de la Revolución,” en María Teresa de Sierra Neves, *La educación socialista en el cardenismo. Testimonios de algunos de los protagonistas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2005 [Archivo de Gilberto Bosques].
- Martínez de Ávila, Ernesto, *Vida rural, los campesinos de México*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1934.

- Montes de Oca Navas, Elvia, “La escuela racionalista. Una propuesta teórica metodológica para la escuela mexicana de los años veinte del siglo pasado”, *La Colmena*, núm. 41, 2004, en línea en <<http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2041/Sumario41>>, consultado el 18 de marzo de 2013.
- Partido Nacional Revolucionario (PNR), *Documentos básicos*, México, PNR, 1929.
- Quintanilla, Susana y Luz Elena Galván, “La historiografía de la educación en México: balance de los ochenta, perspectiva para los noventa”, en Susana Quintanilla (coord.), *Filosofía, teoría, historia y campo de la educación*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1995.
- Valdés Silva, María Candelaria, *Una sociedad en busca de alternativas. La educación socialista en La Laguna*, México, Secretaría de Educación Pública de Coahuila, 1999.
- Yankelevich, Pablo, *La educación socialista en Jalisco*, Guadalajara, Departamento de Educación Pública de Guadalajara, 1985.

El Taller-Escuela de Artes Plásticas de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios: una producción comprometida, 1934-1938

*Elizabeth Fuentes Rojas**

INTRODUCCIÓN

La Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR) se ha abordado desde diferentes perspectivas, principalmente como un grupo de intelectuales politizados. Sin embargo, no se había enfocado su estudio en la revisión de la agrupación como un “escenario de formación artística”, que constituye una dimensión cuyo punto de partida es la Sección de Artes Plásticas y su Taller-Escuela de Artes Plásticas, que fue la estructura de la cual se desprendieron todas las actividades realizadas por ésta y que construyeron, por diferentes medios, la imagen de la asociación. Implicados en el estudio se consideran brevemente otros temas como el surgimiento, la evolución y disolución de la LEAR.

El presente capítulo se enfoca especialmente en la producción plástica de su obra mural, por ser la que aporta la imagen más viva y fiel de la asociación, en la que sus miembros concentraban el papel político-social que se proponían difundir. Por otro lado, en esta expresión artística se puede advertir la labor didáctica de los miembros de la LEAR que trabajaron en equipo, incorporaron a nuevos miembros y les enseñaron sus técnicas pictóricas. Los cuestionamientos sobre el papel que jugaron los artistas que orientaron y contribuyeron a la formación, organización y estructura del Taller-Escuela de Artes Plásticas (TEAP) en el desarrollo de los proyectos artístico-

* Facultad de Artes y Diseño-UNAM.

culturales que llevó a cabo la LEAR fueron consistentes y le dieron la posibilidad de proyectar un arte revolucionario en su obra mural. ¿Es a través de la realización de estas obras que la liga lograba expresar su ideología?

Anteriormente, el estudio de la LEAR se había relatado en unas cuantas líneas o en breves artículos, que aunque valiosos no permitían hacer una justa evaluación de su trascendencia. La fuente de información más importante de la presente investigación fue la consulta del archivo de la LEAR localizado en la casa de uno de sus integrantes más destacados y al que éste debe su nombre, fondo Leopoldo Méndez.¹ El hallazgo del archivo, por el grupo del seminario de la doctora Ida Rodríguez Prampolini, del que formé parte, resultó muy significativo para enriquecer los conocimientos sobre dicha asociación. Fue, además, muy afortunado poder organizar personalmente dicho acervo, primero por temas y luego cronológicamente. El material consiste en documentos manuscritos, mecanografiados o impresos de numerosas cartas, acuerdos, manifiestos, declaraciones, discursos, telegramas, listas de miembros, programas, invitaciones, volantes, carteles, etc., así como también memoranda de las diferentes secciones de la liga que se refieren a las asambleas y actividades de cada grupo. Complementaria a la información del acervo fue la revisión de la revista de la LEAR, denominada *Frente a Frente*, que expone mediante sus artículos e ilustraciones su expresión plástica en diferentes técnicas. *El Machete*, órgano del Partido Comunista, fue otro recurso importante para estudiar su producción artística.

FUNDACIÓN

La fundación de la LEAR, sección mexicana, ocurrió en la ciudad de México en marzo de 1934. Entre sus fundadores, se puede mencionar a Leopoldo Méndez, Pablo O'Higgins, Luis Arenal y Juan de

1 De la revisión de dicho acervo se derivó la tesis doctoral de la que suscribe, denominada: "La Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios: una producción artística comprometida", 1995, la cual proporcionó abundante información.

la Cabada. Los miembros que dieron origen a la agrupación explicaron que debido a que “el campo artístico y literario mexicano es muy pobre y estrecho, su idea inicial de incluir solamente a escritores y artistas fue descartada y decidieron formar la asociación con profesionistas de diferentes ramas”.² Así, desde un principio la LEAR se formó con miembros provenientes de distintas áreas humanísticas y científicas. De tal manera, su nombre no limitaba el ingreso a dicho sector intelectual, característica que habría de permitir una amplia apertura y una gran variedad de actividades (véase foto 1).

Aunque no fue posible encontrar la Declaración de Principios de la LEAR, merced al grupo foráneo de Durango se pueden conocer los puntos básicos de su programa y estatutos. La sección de Durango, al constituirse, publicó en la revista *Frente a Frente* de 1937, varios párrafos del documento:

Unir a todos los artistas, escritores e intelectuales en general, en torno a la discusión de cuál debe ser su actitud ante los problemas de México y del mundo, y especialmente a lo que se refiere a las cuestiones técnicas relativas al Arte, a la Literatura, a las Ciencias; combatir mediante la Ciencia, la Literatura, la Pintura, el Periodismo, el Cine, el Teatro y demás expresiones de la labor intelectual, el falso concepto de la cultura de la reacción y sus formas retrógradas; como son el fascismo, el imperialismo y las guerras de agresión; difundir la cultura entre las masas laborantes, estudiando los problemas que los afectan y poniéndose al lado de ellas en sus luchas para obtener mejores condiciones de vida; apoyar las tendencias avanzadas o progresistas que emanen de los gobiernos, ya sea de México o de cualquier otro país y pugnando por su mayor extensión. Por la Cultura y Contra el Fascismo.³

Cabe señalar los cuatro puntos contenidos en el documento: primero, desde sus orígenes, la LEAR se planteó el papel que debía des-

2 Carta a Joseph Freeman, secretario del John Reed Club de Nueva York del Comité Ejecutivo de la LEAR, México, 22 de enero de 1935, Fondo Leopoldo Méndez.

3 LEAR, “Actividades de la Sección de Artes Plásticas”, *Frente a Frente*, núm. 13, México, s/f., pp. 12-13.

empeñar, como asociación intelectual, en los problemas nacionales e internacionales. Segundo, como transmisora de la cultura —artística, literaria y científica— se propuso combatir el fascismo, el imperialismo y la guerra. Tercero, desde sus inicios la LEAR brindó su apoyo a los trabajadores en su lucha social y se interesó en promover la aculturación de las masas populares. Cuarto, se propuso apoyar los movimientos progresistas de los gobiernos.

La fundación de la LEAR en 1934 se fortaleció en poco tiempo con la unión de otros grupos como la Federación de Escritores y Artistas Proletarios (FEAP), el Sindicato de Escritores Revolucionarios (SER), la Asociación de Trabajadores del Arte (ATA), la Brigada Noviembre de Jalapa, Veracruz. Grupos de provincia también se adhirieron, por correspondencia, a la LEAR antes de que se formaran las filiales.

La finalidad de la LEAR de convertirse en “el núcleo orientador de la intelectualidad revolucionaria, que en forma definitiva debería cooperar cultural y artísticamente a la emancipación del proletariado”, era la pieza clave que impulsaba todas sus actividades y le permitía adjudicarse la exclusividad del control de estos grupos. Por ende, sus esfuerzos estuvieron dedicados a la tarea de impulsar la labor intelectual al servicio de los trabajadores.

El grupo procedió a fundar un órgano periodístico que propagara la ideología que sustentaba la LEAR. *Frente a Frente* (véase foto 2) hacía referencia, como se mencionó, a la postura política que apoyaba la LEAR: “ni con Calles, ni con Cárdenas”. De la Sección de Artes Plásticas (SAP) provenían numerosos artículos que aludieron con comentarios y críticas a las obras de pintores y escultores; se planteó la postura del artista ante el imperialismo, el fascismo, la reacción y la guerra; se reprodujeron fragmentos de discursos de artistas; se analizaron las corrientes artísticas modernas; se expusieron los conceptos de Lenin sobre el arte; se discutieron los problemas sobre el empleo de los artistas, así como también sobre su preparación profesional.

Asimismo, se incluyeron artículos sobre las exposiciones organizadas por la LEAR, o bien en las que sus miembros participaban, o en general sobre eventos artísticos organizados por ellos. El grupo de artes plásticas mantuvo una participación constante, si bien parece que en la última época de la revista adquirieron mayor importan-

cia en el grupo, ya que se dedicó una sección, exclusivamente, para informar sobre sus actividades. Respecto a las ilustraciones de la revista, en las primeras ediciones las fotografías, dibujos, litografías y grabados son escasas; posteriormente, pierde vigor la gráfica y se le da preferencia a la fotografía.

Foto 1. Grupo de miembros de la LEAR, s.f.



Fuente: colección particular

Foto 2. LEAR, *Frente a Frente*, 1935, portada.



Fuente: colección particular

La organización inicial de la LEAR en las secciones de Artes Plásticas, Literatura, Música, Teatro y Pedagogía se reformó, debido al incremento de miembros provenientes de otras especialidades, lo cual dio origen a las cuatro nuevas divisiones de cine, ciencias, arquitectura y fotografía.⁴ Éstas funcionaban internamente en forma colectiva e independiente del resto de las secciones. Sin embargo, se unían para trabajar en empresas de gran envergadura, como en la organización de congresos o en los encuentros efectuados por otras instituciones, asociaciones o grupos que requerían de sus actividades.

Así, el producto de las actividades llevadas a cabo por el heterogéneo grupo de miembros dedicados a tan diversas tareas era sumamente variado: ofrecían conferencias, exhibiciones de obras de arte, representaban obras teatrales, organizaban conciertos, convocaban a congresos nacionales e internacionales. También la LEAR colaboraba con grupos de obreros, campesinos, de maestros y trabajadores en general. Además, mantenían relaciones con asociaciones de artistas e intelectuales de otros países. Y hacían una labor proselitista con la escuela para los trabajadores y los cursos breves que se impartían por correspondencia.

La influencia de la LEAR se extendió a varios lugares de la provincia mexicana; se ha localizado documentación sobre la existencia de 14 proyectos de grupos filiales en las ciudades de Puebla, San Luis Potosí, Oaxaca, Campeche, Mérida, Mazatlán, Culiacán, Morelia, Pachuca, Jalisco, Saltillo, Torreón, Durango y Cuernavaca. Desafortunadamente, las noticias sobre estos grupos foráneos son esporádicas y si bien no ha sido posible establecer con claridad su importancia, aquí se aporta una idea general de la repercusión de la LEAR en la provincia.

4 Según comentarios de algunos de los exmiembros de la LEAR a quienes se entrevistó, se formó, además de las secciones citadas, una de danza. Sin embargo, no se ha localizado aún ninguna referencia al respecto en la documentación. En el Congreso de Escritores Americanos, efectuado en abril de 1937, se dedicó un párrafo al tema de la danza: "la necesidad de la creación de una escuela profesional de danza de tipo experimental, en la que se eduque con las actuales corrientes coreográficas, en cuanto a la técnica, pero teniendo en cuenta las características especiales de la danza mexicana y utilizando la temática social que entraña el movimiento popular revolucionario", LEAR, "Actividades de la...", y LEAR, "Resumen del Congreso Nacional de Escritores y Artistas convocado por la LEAR", 1937, p. 24.

SECCIÓN DE ARTES PLÁSTICAS

Ésta fue una de las secciones más activas de la LEAR, formada por artistas de diferentes especialidades: pintores, escultores, grabadores, fotógrafos, dibujantes, etc. Los responsables de este sector fueron Leopoldo Méndez (octubre de 1935), Alfredo Zalce (mayo de 1936), Fernando Gamboa (febrero de 1937) y Julio Prieto (1937, interino). La organización de esta sección se inició con la creación del TEAP, en torno del cual se generaron todas las actividades. Fue inaugurado el 17 de octubre de 1935 en el local de San Jerónimo con un programa de ponencias que versaron sobre los temas siguientes: “El arte en la URSS”, por Mario Pavón Flores; “La escenografía funcional” y “La importancia del Taller-Escuela Experimental de Artes Plásticas”. Hubo también un acto musical dirigido por Silvestre Revueltas y Eduardo Hernández Moncada (véase foto 3).⁵

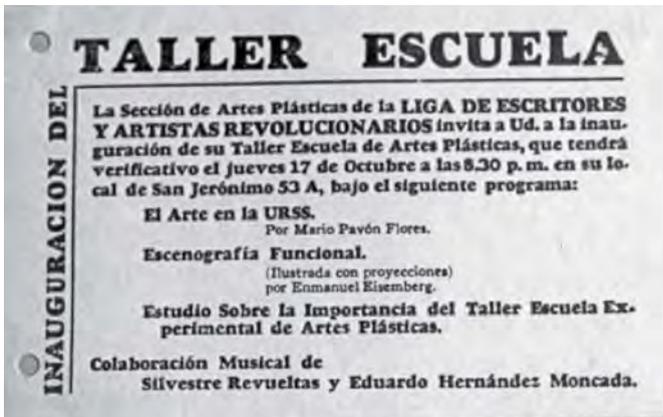
Es factible que la conferencia relacionada con la importancia del TEAP la haya impartido David Alfaro Siqueiros, pues tres días más tarde se publicó en la *Revista de Revistas* “una revisión crítica y autócrata sobre el primer movimiento pictórico mexicano de intención revolucionaria” que trataba sobre el TEAP, por Siqueiros, quien se anunciaba como el portavoz de la SAP de la LEAR. Uno de los puntos principales que destacaba es la finalidad de este TEAP al que Siqueiros agregó el título de Arte Funcional Revolucionario, “cuya orientación de plástica y gráfica deberá ser útil a las grandes masas populares en su lucha cotidiana”. Considera que el taller planteará por primera vez en México “la enseñanza de las artes plásticas en general y del arte político revolucionario en particular, realizado en la producción y para la producción”, y agrega:

se encargará del problema de transformar técnicamente las artes plásticas en consonancia con el grado actual de desarrollo de la técnica en su conjunto, en contraposición al anacronismo técnico reinante actualmente en México y en el mundo entero [...]

5 LEAR, “Inauguración de Taller-Escuela de Artes Plásticas” [volante], México, 17 de octubre s.f., Fondo Leopoldo Méndez.

Nuestro Taller-Escuela no solamente será un verdadero laboratorio experimental de arte funcional revolucionario, un centro de producción plástica y gráfica útil a la diaria lucha de los trabajadores, un lugar en donde ellos podrán encontrar [...] los carteles que necesiten en [...] las huelgas, los telones [...] en sus festividades, las pinturas transportables de todas las proporciones [...] en sus mítines, las decoraciones de los muros [...] y también la mejor escuela de arte.⁶

Foto 3. LEAR, "Taller-Escuela de Artes Plásticas", 1936, volante.



Fuente: colección particular

Las iniciativas planteadas por Siqueiros para el TEAP de la LEAR, que le dieron una estructura, se fundamentan en las propuestas contenidas en el *Manifiesto y Programa para los Talleres-Escuela de Plástica y Gráfica*, elaborado por el artista en Nueva York. En dicho documento, fechado en junio de 1934, se exponen sus puntos básicos, que se citarán a continuación. Entre sus metas estaba producir:

arte que por su forma material sea físicamente capaz de rendir un máximo servicio público.

6 David Alfaro Siqueiros, Sin título, *Revista de Revistas*, México, 20 octubre de 1935, p. 6, Archivo Siqueiros.

Vamos a trabajar colectivamente, coordinando nuestras respectivas capacidades y experiencias individuales, dentro de la disciplina del *equipo técnico*.

Se realizará en el proceso de la producción y para la producción.
[...]

Vamos a usar todas las herramientas y materiales mecánicos modernos.⁷

Básicamente coincidían en tres puntos: en el propósito de responder a los requerimientos de las masas, en realizar un trabajo colectivo y en utilizar las técnicas más avanzadas. Siqueiros había encontrado en México un grupo de artistas, concentrados en la SAP de la LEAR, con los elementos necesarios para llevar a cabo su proyecto.

Así, para la época en que se inaugura el TEAP de la liga, ya Siqueiros había madurado su idea, la había comentado ampliamente con sus miembros y la había puesto en práctica. Es más, seis meses antes de su fundación, en abril de 1935, el pintor impartió una conferencia sobre “Las actividades del Taller Escuela de la LEAR” en la ACA Gallery de Nueva York.⁸

Efectivamente, el artista comentó sobre un proyecto que se realizó exitosamente en el TEAP antes de ser inaugurado, que proporcionaba una idea muy clara sobre la manera como desempeñarían sus actividades: produjeron gráfica revolucionaria, en forma colectiva, para el Comité de Defensa Proletario que organizó un mitin de protesta en contra del fascismo italiano. En sólo veinticuatro horas los artistas Fernando Gamboa, Leopoldo Méndez, Luis Arenal, Feliciano Peña, Esperanza Muñoz Hoffman, Manuel Echauri, Roberto Guardia Berdecio, Ángel Bracho, Santos Balmori, Pablo O’Higgins y Juan Campos concluyeron un cartel de 60 metros cuadrados. Siqueiros relató cómo el grupo seleccionó la técnica que se utilizaría;

7 David Alfaro Siqueiros, “Manifiesto y Programa para los Talleres Escuela de Plástica y Gráfica”, Nueva York, junio de 1934, Archivo Siqueiros.

8 Raquel Tibol, *Un mexicano y su obra: David Alfaro Siqueiros*, 1969, p. 52.

eligió la composición y repartió el trabajo según la capacidad y experiencia de los participantes:

Unos trazamos las figuras en coordinada colaboración; otros llenaron los fondos; otros pintaron los lemas correspondientes.

Todos juntos, en medio de un verdadero entusiasmo camaraderil, transportamos el resultado gráfico de nuestro esfuerzo ininterrumpido durante 20 horas y procedimos a extender sobre el enorme muro de 15 metros de alto de la Arena Nacional nuestro cartel [...]

Un aplauso cerrado de los miles de camaradas [...] fue el primero y mejor premio de la obra inicial.⁹

Siqueiros revela con sus palabras el orgullo que le producía llevar a cabo un trabajo de la sección, en equipo. Con el fin de facilitar el funcionamiento del TEAP se organizaron en subsecciones o sectores tales como pintura, dibujo, escultura, grabado y, a su vez, en equipos de pintura movilizable, dibujo, periódico, montaje, escenografía, etc. Cada equipo tenía un responsable y algunos contaban con un reglamento interno. Los grupos se mantenían activos con las comisiones específicas que les confería la LEAR. Así, cuando se presentaba algún acontecimiento especial, se pedía que los compañeros desocupados hicieran el trabajo.¹⁰

Con el fin de organizarse y cumplir con su cometido, la SAP llevaba a cabo asambleas semanales. Por ejemplo, de febrero a agosto de 1936, efectuaron aproximadamente veintiún sesiones. Estas reuniones las dividían en el siguiente orden: acuerdos, nuevos miembros, tareas inmediatas y asuntos generales. Para dar a conocer sus actividades y poder realizar tareas de apoyo en los movimientos de los trabajadores, esta sección envió en mayo de 1936 una circular a las organizaciones de trabajadores con el siguiente texto:

9 David Alfaro Siqueiros, *Sin título...*, pp. 4-5.

10 LEAR, Sección de Artes Plásticas (SAP), "Asamblea", México, 7 de marzo de 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

A las organizaciones de trabajadores:

La Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios, cumpliendo con el programa de trabajo que se ha marcado, pone en el conocimiento de las organizaciones de trabajadores que por medio de su Taller de Pintura, Dibujo y Grabado está capacitada para desarrollar cualquier trabajo de escenografía, rótulos, carteles, ilustración de periódicos, estandartes, decoraciones murales, etc., etc., dentro de la orientación revolucionaria y de una buena calidad artística.¹¹

Se puede observar en el texto anterior las francas intenciones de apoyo a los trabajadores que reflejaba la LEAR mediante volantes de propaganda que ofrecían gran variedad de expresiones artísticas. Conscientes de la situación económica imperante, agregaban que habían establecido una cuota mínima y aclaraban que esto, por supuesto, no afectaba su calidad.

Sin embargo, según Chávez Morado, miembro de la LEAR, esta acción político-militante “nos puso en contacto con dirigentes obreros y políticos, mas no con la base de los trabajadores; ocasionalmente algunos compañeros tuvimos la oportunidad de atender a campesinos y obreros y ofrecernos para servirles”.¹²

Efectivamente, no era fácil para este grupo de escritores y artistas relacionarse directamente con los trabajadores; el único acceso parecía ser por medio del apoyo a sus causas con sus diferentes expresiones artísticas. En la ilustración de periódicos y revistas destinadas a los trabajadores podían expresar solidaridad con sus problemas y denunciar la injusticia social. En *El Machete*, órgano periodístico del Partido Comunista, participaban con frecuencia con ilustraciones y artículos. En una de las asambleas de la Sección de Artes Plásticas se distribuyó el trabajo solicitado por este periódico

11 LEAR, SAP, “A las organizaciones de los trabajadores del Taller de Pintura”, México, mayo de 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

12 Entrevista a José Chávez Morado por Clara Moreno Cortés, ciudad de México, 1979. Sin embargo, a pesar de lo que apunta el pintor, en Estados Unidos consideraban que en “México, más que en otro país, los artistas [refiriéndose a la LEAR] han tenido éxito en identificarse [...] con los esfuerzos [...] de los campesinos y de los trabajadores pobres para mejorar sus condiciones”. Véase “American Artist School”, *News*, Nueva York, s.f.

entre 18 artistas —entre ellos, Leopoldo Méndez, Fermín Martínez, Pedro Rendón, Julio de la Fuente, Everardo Ramírez, Jesús Morales, Abel Mendoza, José Chávez Morado, Fernando Gamboa, Alfredo Zalce—, que ilustrarían diferentes temas sobre organizaciones de trabajadores, electricistas, mineros, tranviarios; sobre la reacción, la prensa reaccionaria, los dorados, la coalición patronal; sobre líderes políticos, etcétera.¹³

La mayoría de sus actividades eran llevadas a cabo, como se lo propusieron desde el principio, en forma colectiva y tal parece que muchas de las comisiones así lo requerían. Por ejemplo, para la ejecución del retrato de Emiliano Zapata, que medía ocho por ocho metros, colaboraron Manuel Echaury, F. A. Gutiérrez, Feliciano Peña, Rafael Balderrama, Esperanza Muñoz Hoffman e Isidoro Ocampo.¹⁴ Otra obra colectiva que requirió de diversas técnicas fue la que la LEAR presentó en el desfile organizado por los trabajadores el 1 de mayo de 1937, publicada en julio de ese año en *Frente a Frente*. Era una protesta contra el fascismo, con la caricatura de Mussolini y Hitler encerrados en una jaula rodeados por cinco manos con el puño cerrado. En los trabajos efectuados individualmente, la LEAR exigía que además de la firma del autor se incluyeran las siglas de la liga.¹⁵

Existían problemas en cuanto a los trabajos comisionados a la LEAR. En una asamblea, De la Fuente censuraba la actitud antirrevolucionaria “de ciertos compañeros que controlan [...] ciertas labores en nombre de la LEAR y los ejecutan fuera de ella”.¹⁶ Por otro lado, también se quejaban de que una sola persona fuera la comisionada para designar a los encargados de realizar los trabajos, pues argu-

13 Distribución de temas solicitada por *El Machete*: Saludos a diferentes organizaciones, electricistas, mineros, Universidad Obrera, Sindical Unitaria, tranviarios, dorados, Coalición patronal, prensa reaccionaria, ataque a la URSS, huelgas en México, Lombardo Toledano, Flores Magón, Miguel Velasco, Hernán Laborde, Rafael Carrillo. LEAR, SAP, “Asamblea”, México, 28 de febrero de 1936, Fondo Leopoldo Méndez. El Sindicato Único de Trabajadores de la Secretaría de Educación Pública (SEP) invitó a la SAP a colaborar en su revista. “Carta a Fernando Gamboa de José Mancisidor. Presidente de la LEAR”, México, 15 de febrero de 1937.

14 LEAR, SAP, “Asamblea”, México, 11 de abril de 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

15 *Ibid.*, México, 28 de marzo de 1936.

16 *Idem.*

mentaban que “hay algunos compañeros que se anteponen y consiguen trabajo sin ninguna autorización”.¹⁷ Otro problema que también se perfilaba era la escasa preparación de los jóvenes que se incorporaban, en contraste con personas del medio intelectual, lo que, de acuerdo con Raimundo Mancisidor, era una manera de poner el talento al servicio de la colectividad.¹⁸ Tal situación, tan contrastante entre los miembros de la asociación, no era fácil de manejar.

Otro medio de seleccionar a las personas para las comisiones era a base de concursos de proyectos. Por ejemplo, en las decoraciones murales de los Talleres Gráficos de la Nación se efectuó la designación de esa manera. Otras veces la colaboración era destinada a un grupo específico, como en el caso de las ilustraciones para la revista de la LEAR. La elección podía también ser espontánea, en trabajos de menor importancia como en la elaboración de carteles que anunciaban las actividades de la asociación; así se informó en una asamblea sobre la contribución de 15 personas en la realización de los carteles para la celebración del 1 de mayo.¹⁹

Una de las finalidades más importantes del TEAP era por supuesto impartir enseñanza. En un documento titulado “Sección de la teoría de la construcción plástica”, se advierte en qué consistía; se enumeraban diversas ponencias y clases en la LEAR que se impartían en el TEAP; además, se citaba a los profesores responsables de cada curso: Teoría de la composición, por Siqueiros; Teoría de la perspectiva, por Serrano; Geometría descriptiva y Dibujo constructivo, por Carlos Leduc; sección de Laboratorio de materiales, por Lombardo T.; Estudio de la psicología de la plástica, por el doctor A. Millán; sección de Biblioteca, Bibliografía y Documentos, por A. Acevedo Escobedo. Además, en la sección de Plástica Gráfica se incluía variedad de técnicas artísticas tales como: carteles, L. Méndez y Roberto Reyes Pérez; pintura, dibujo y grabado para la impresión, Julio de

17 *Ibid.*, 18 de abril de 1936.

18 Raimundo Mancisidor, “Variaciones sobre el anonimato”, 1937, p. 8.

19 Los artistas que contribuyeron en la realización de los carteles del 10 de mayo fueron Balmori, Guerrero Galván, Rosas, Plancarte, Balderrama, Chávez Morado, Arias, Paco, Tzab, Ugarte, A. Reyes, Fermín Martínez, Francisca Sánchez y Gutiérrez. Véase LEAR, SAP, “Asamblea”, México, 11 de abril de 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

la Fuente; pintura mural en general, Siqueiros; pintura movilizable, Fernando Gamboa y R. X. Arias; plástica teatral, Carlos O. Romero y G. Fernández Ledesma; escultura, Muñoz Hoffman, G. Palavicini y Carlos Bracho; fotografía, cinematografía y fotograbado, Enrique Gutman y L. Álvarez Bravo; arquitectura, Carlos Leduc; arte industrial y comercial, José Chávez Morado.²⁰

La mayoría de los cursos se impartían en turno vespertino o nocturno con el fin de facilitar la asistencia de los trabajadores. La variedad de los cursos es sorprendente y su complejidad otro tanto. Si se considera que aunque en los planes de Siqueiros no se mencionó como finalidad dirigir la enseñanza a los trabajadores, las intenciones de la LEAR sí eran hacerla accesible a ellos. En efecto, en el cartel de la inauguración del TEAP, realizado por Leopoldo Méndez, se anunciaron los cursos y actividades, como “enseñanza gratuita para todos los trabajadores”.²¹

Por otro lado, el programa implicaba un equipo de maestros con amplios conocimientos en las artes; múltiples necesidades materiales y un vasto espacio para llevarlas a cabo. Se desconoce la extensión del TEAP de la LEAR. Sin embargo, a simple vista el plan luce bastante ambicioso. Seguramente los miembros de la liga así lo comprendieron, pues en julio de 1936 se mencionó una reforma al plan de estudios por tres miembros de la SAP, Leal, De la Fuente y Villagra.²²

En varias hojas membretadas del TEAP se registraron los nuevos cursos, algunos de los cuales permanecieron en los programas de estudio y además se mencionó a los maestros que los impartieron:

Dibujo, grabado, óleo, gouache, fresco, encáustica, duco, escenografía, carteles y fotomontaje, escultura, arte comercial, historia del arte a través del marxismo, historia de los procedimientos técnicos. Ignacio Aguirre, Jesús Bracho, Julio Castellanos, Fernando Gamboa, Alfredo Zalce, Luis Arenal, Leopoldo Méndez, Rufino Tamayo, Ángel Bracho,

20 LEAR, SAP, “Sección de Teoría de la Construcción Plástica”, México, s.f., Fondo Leopoldo Méndez.

21 LEAR, SAP, “Taller-Escuela de Artes Plásticas. Inauguración, Jueves 17 de octubre”, 1936, México, p. 22, Fondo Leopoldo Méndez.

22 LEAR, SAP, “Asamblea”, México, 25 de julio de 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

Feliciano Peña, Pablo O'Higgins, Antonio Pujol, David Alfaro Siqueiros, Carlos Orozco Romero, Gabriel Fernández Ledesma, Manuel Álvarez Bravo, Esperanza Muñoz Hoffman, Ricardo Arias, Roberto Guardia Berdecio [véase foto 4].²³

Foto 4. LEAR, *Frente a Frente*, 1936, Leopoldo Méndez, Taller Escuela de Artes Plásticas.



Fuente: colección particular

Los cursos se simplificaron en gran medida, se mantuvieron las diferentes técnicas artísticas, se suprimieron las materias de carácter teórico y se agregó una que relacionaba el arte con la doctrina política del marxismo. No se encontraron referencias en relación con la asistencia de los trabajadores al TEAP o de los alumnos en general; continuamente eran invitados a ingresar a la LEAR mediante anuncios en las primeras revistas. Sin embargo, era poco probable que tal sector de la población se acercara a este grupo de artistas con la

23 Datos tomados del cartel de Leopoldo Méndez, *Frente a Frente*, julio de 1936, núm 4, p. 22, Taller Escuela de Artes Plásticas.

intención de estudiar sobre arte y política. No obstante, la creación del TEAP quedó ampliamente justificada al cumplir con su función de portavoz de las protestas de los trabajadores a través de su lenguaje artístico.

La importancia de la SAP en el seno de la LEAR se manifestó claramente cuando destinaron una sección permanente en *Frente a Frente* para comunicar sus actividades, donde también informaron generalidades sobre la liga. Este grupo tenía injerencia en todas las actividades de la LEAR por ser la encargada de materializar y comunicar su ideología gracias a sus diferentes medios de expresión. El liderazgo que ejerció este grupo se puede observar por el siguiente comentario:

como siempre la Sección de Artes Plásticas de la LEAR marcha en una actividad ascendente; cada día va aumentando su atención a los sectores donde es indispensable orientación o colaboración. Durante el curso de este mes ha duplicado sus actividades, ayudado por la buena voluntad y el sentido de responsabilidad de cada uno de sus componentes.²⁴

Efectivamente, se registran múltiples actividades realizadas por esta sección. Una de las más importantes fue la colaboración permanente en la ilustración de su revista para la que realizaban obras expofeso, o acudían a sus colecciones personales, de contenido sociopolítico, las cuales muchas veces se habían expuesto en otros momentos de la liga. Además, se encargaban de los trabajos de diseño y gráfica de carteles, volantes, etc. para la difusión de su labor y la de instituciones que solicitaban su ayuda. Muchos de estos trabajos eran patrocinados por la SEP. Por ejemplo, miembros o simpatizantes de la LEAR radiaban conferencias sobre temas de artes plásticas ciertos días de la semana.²⁵ Colaboraban en la ilustración de libros editados por la SEP, como en un volumen dedicado a los obreros donde participaron

24 Mariano Paredes, "Actividades de la Sección de Artes Plásticas", México, s.f.

25 LEAR, SAP, "Asamblea", México, 9 de mayo, 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

los grabadores Ocampo Morales, Arenal, Cisneros, Paredes Prieto y otros más.²⁶

En la organización de las misiones, la SEP comunicaba a la LEAR las plazas existentes para los profesores de educación estética. La liga los seleccionaba de acuerdo con sus méritos y de esta manera trabajaban seis meses, preparatorios, sin goce de sueldo.²⁷

Una de las colaboraciones de la sección que reviste gran importancia para la LEAR fue su participación en la enseñanza para adultos en el país, por medio de ilustraciones en sus libros de texto. El libro de Helga Prignitz, sobre el Taller de Gráfica Popular, muestra la carátula de un libro de lectura para segundo grado, destinado a uso de las escuelas nocturnas para trabajadores y publicado por la Editora Popular en 1938, con un tiraje de un millón de ejemplares en el que 11 artistas de la LEAR trabajaron en 110 ilustraciones, entre los que mencionan a Julio Prieto, Gonzalo de la Paz Pérez, Gonzalo E. Tellos, Ezequiel Negrete, Isidoro Ocampo, Rafael López Vázquez, Luis Arenal, Mariano Paredes, Antonio Silva Díaz y Jesús Morales.²⁸

Realmente la relación entre estas instituciones era muy estrecha. No cabe duda de que la LEAR era promotora de las transformaciones sociales que el Estado apoyaba. El compromiso era tal, que la SEP prestaba sus instalaciones para las manifestaciones políticas de la liga. Por ejemplo, en abril de 1936 Enrique Gutman informa haber conseguido el patio y el teatro de la SEP para realizar un mitin contra el fascismo.²⁹ Posteriormente, en una junta extraordinaria efectuada el 25 de febrero de 1937, José Mancisidor informa que la SEP concede un subsidio de 300 pesos mensuales para la liga.

Otra colaboración importante de este grupo fue la publicación *El teatro mexicano de muñecos*, editada en 1940 —con prólogo, selección y notas del escritor Armando de María y Campos—, en la que participaron con ilustraciones varios integrantes de la LEAR:

26 LEAR, SAP, "Actividades de la LEAR", s.f., p. 11, Fondo Leopoldo Méndez.

27 LEAR, SAP, "Asamblea", 28 de marzo de 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

28 Helga Prignitz, *El Taller de Gráfica Popular 1937-1977*, 1992.

29 LEAR, SAP, "Asamblea", México, 11 de abril de 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

Julio Castellanos, Gabriel Fernández Ledesma, Ramón Alva de la Canal y Lola V. Cueto.³⁰

Una de las actividades más frecuentes de este grupo eran las exposiciones. Ante la perspectiva de una de ellas, cada miembro estaba obligado a presentar una obra que posteriormente se sujetaría a un dictamen emitido por una comisión que se encargaba de seleccionar y establecer la cantidad de obras por exhibirse. Se anunciaban las exposiciones con carteles, mantas e invitaciones y durante las inauguraciones y clausuras se llevaba a cabo alguna festividad (véase foto 5).³¹

Foto 5. LEAR, *Frente a Frente*, 1936, Cartel de Fernández Ledesma



Fuente: colección particular

En mayo de 1936 se nombró una comisión especial para organizar las exposiciones individuales o colectivas, compuesta por tres

30 Armando de María y Campos, "El teatro mexicano de muñecos", 1980.

31 Un ejemplo de este tipo de reuniones citado en una asamblea de la SAP se refiere a una exposición de quince días de duración en la que participaron 60 pintores, se anunciaron con mil carteles, se repartieron otras tantas invitaciones y la inauguraron tres personas, LEAR, SAP, "Asamblea", México, 25 de abril de 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

miembros: Santos Balmori, Jorge Juan Crespo de la Serna y Carlos Orozco Romero.³² Con el fin de promoverlas, se propuso que se publicaran conferencias en la radio y en la revista. Igualmente, se nombraron comisiones para las ventas de las obras en las exposiciones y se acordó que los artistas se obligarían a donar a la LEAR una porción de la ganancia obtenida.

En la ciudad de México la liga efectuaba exposiciones en su galería permanente y en diferentes lugares mencionados en varios documentos, a saber: en el salón Tacuba, en el templo de Santa Clara, en la capilla del Jardín de la Concepción, en la Biblioteca Nacional, en la galería del Palacio de Bellas Artes, en la galería Independencia en San Ildefonso, en la galería Hipocampo, etc. Las polémicas que desataban las exposiciones entre los miembros de la LEAR eran muy sonadas y levantaban gran revuelo en el ambiente intelectual de la época.

La correspondencia de la ideología artística, concentrada en tres consignas —arte como reflejo de la realidad social, arte al servicio de las masas y arte de contenido ideológico, o arte como arma política— repetidas incesantemente en sus escritos, se expresaron por medio de las artes plásticas —impresos y en murales— en manifestaciones de denuncia sociopolítica y constituyeron un medio de difusión de su línea ideológica. El número de temas que utilizaban era muy limitado; se referían principalmente a las masas trabajadoras, a la reacción, a la Unión Soviética, a los líderes revolucionarios, o a informar sobre sus actividades culturales.

En términos generales, su lenguaje plástico se caracterizó por su figurativismo, ausencia de detalles, factura rápida, claridad en el mensaje, fórmulas compositivas repetitivas, contrastes de claroscuro, distorsión y desproporción de las figuras; todo lo anterior concurre en el campo expresionista, si bien “la Liga mostró un ingrediente más” y éste es el elemento de confrontación con que encaraba al espectador, al mostrar no solamente la injusticia, sino también las causas de la misma.

La colaboración de los miembros de la Sección de Artes Plásticas en las reuniones culturales de la época fue, pues, muy amplia y va-

32 LEAR, SAP, “Asamblea”, México, 2 de mayo de 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

riada. Su expresión plástica la plasmaron no sólo en libros, carteles, volantes, estampas, mantas, pancartas, figuras escultóricas, sino que también realizaron varias obras murales de manera colectiva. Es en sus murales en los que la LEAR se acercó más a los objetivos del TEAP y en los que mediante su realización logró concretar y expresar sus ideas.

OBRA MURAL

Es importante destacar las obras murales que se llevaron a cabo en la LEAR en una de las subdivisiones de la Sección de Artes Plásticas, entre las que se menciona la de pintura mural, que tuvo durante su breve periodo de existencia una intensa actividad. En ésta se impartía también un curso denominado “de *exceso de muros*”, que ofrecían a quienes no habían tenido la oportunidad de participar en la realización de pinturas murales.³³ Seguramente en él se incorporaba a los alumnos del TEAP, que eran los miembros de la LEAR inexpertos que desconocían las técnicas artísticas, pero que podían poco a poco aprender en la práctica con trabajos de menor importancia y de acuerdo con sus habilidades.

El proceso que se seguía pasaba por varias etapas: cuando esta subsección recibía una petición para decorar un muro se decidía primero si se realizaría o no dicha obra, luego se llevaba a cabo un concurso de proyectos para seleccionar al equipo de pintores que la realizaría. Posteriormente, se solicitaba un plano del local y de los muros para efectuar el cálculo del material y se enviaban los costos estimados de la obra en varias técnicas: fresco, temple o encáustica. Finalmente, se hacían los bosquejos y se sometían a la aprobación de la sección.

En la asamblea de mayo de 1936, Pablo O’Higgins, encargado de la Subsección de Pintura Mural, sugiere que se “sustenten conferencias y crítica frente a los muros pintados y que se publiquen [...]”

33 LEAR, “Asamblea de la Sección de Artes Plásticas”, 28 de marzo de 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

en *Frente a Frente*. Que los compañeros que ayuden en las pinturas murales sean remunerados”. No se localizó información posterior al respecto, pero seguramente de llevarse a cabo la propuesta de O’Higgins de emitir una crítica ante la obra, el resultado habría sido interesante, así como su idea de asalariar a los pintores cuya situación económica era la más de las veces precaria.

En las diferentes asambleas de la Sección de Artes Plásticas se mencionaban varios proyectos murales. Por ejemplo, en la sesión del 28 de marzo de 1936, la Confederación de Trabajadores de la Enseñanza solicitó que se realizara una pintura mural en la ciudad de Pachuca (Hidalgo), para lo cual nombraron a un artista de apellido Negrete. Sin embargo, posteriormente se informó que este proyecto no se llevaría a cabo. En la misma sesión de abril de 1936 se mencionaba otra solicitud de la Cooperativa de Camioneros de San Rafael, para la cual enviaron a dos pintores de apellido Gutiérrez y Fernández, pero para julio del mismo año aún no se resolvía dicho proyecto.

Tal parece que este tipo de comisiones eran frecuentes, pues solamente en la sesión de junio de 1936 citaban ocho contratos pendientes y el apellido de 11 de sus miembros para llevarlos a cabo: Ugarte, Rosas, Colson, Alarcón, Plancarte, Sánchez, Orozco V., Jaramillo, Ramírez e Hidalgo. En otros documentos se informaba sobre una obra mural para los electricistas, otra en un cuartel que pintaría Alfredo Zalce, otra en la Escuela Secundaria núm. 3 y una más en el salón de asambleas de la Sección 28 del Sindicato de Trabajadores Ferrocarrileros de la República Mexicana (STFRM) de Veracruz.³⁴ En la reunión del 20 de junio de 1936, comentaban que celebraron una junta para tratar sobre las comisiones y que no se había tomado ninguna decisión por falta de quórum. No se localizó mayor información sobre el desenlace de dichos planes.

El mural en la Escuela Nacional de Maestros fue un proyecto que presentaba un avance mayor que los anteriores, con fecha del 26 de marzo de 1937. Los artistas a cargo de su realización eran Leopoldo Méndez, Enrique E. Ugarte y Máximo Pacheco, quienes

34 Carta a E. Embleton, Sección 28 del STFRM, de Julio de la Fuente, secretario de la LEAR, México, 30 de marzo de 1937, Fondo Leopoldo Méndez.

solicitaron el material y especificaron el lugar en el que debía comprarse, conocido como la casa El Renacimiento “por ser la única importadora de los establecimientos productores Le Franc de París, Francia”. Se advierte además que “mientras no se envíe, el trabajo estará en suspenso y el personal dedicado al mismo percibirá emolumentos inútilmente”.³⁵

Tal parece que ya se había iniciado el procedimiento citado sobre la comisión de murales y se encontraba en realización la de los bosquejos y a punto de empezar la preparación de los muros. Si bien unos días más tarde (28 de marzo de 1937) en la asamblea de la sección de artes plásticas Leopoldo Méndez informó que: “hay ciertos actos de sabotaje en la pintura que se va a desarrollar en la Escuela Normal”, de modo que el proyecto se frustró.

Empero, cabe destacar que hubo otras tantas comisiones que sí lograron concretarse y llevarse a cabo. Por lo menos a la fecha se conocen seis obras como muestra de la labor mural realizada por los equipos de la LEAR. Se ejecutaron durante los años de vigencia de la liga en varios lugares a los que el pueblo tenía acceso, como el mercado Abelardo Rodríguez, o en donde se podía hacer proselitismo como el Centro Escolar Revolución o la Escuela Normal de Jalapa; o en lugares donde se reunían los trabajadores como los Talleres Gráficos de la Nación, la Confederación Michoacana del Trabajo, o la Casa del Agrarista.³⁶ Se hablará brevemente sobre la comisión a la LEAR, la selección de los artistas, la elaboración de los murales y la temática general que desarrollaron, de acuerdo con su orden cronológico.

Mercado Abelardo Rodríguez

Se concibió como un mercado moderno destinado no sólo a abastecer la demanda de la ciudad, sino también a difundir entre la pobla-

35 Carta al Secretario de Educación Pública, Departamento de Enseñanza Primaria y Normal del Prof. Ismael Rodríguez A. Director, México, 26 de marzo de 1987, Fondo Leopoldo Méndez.

36 Estos murales han sido localizados y registrados por el grupo del Seminario de Investigación del proyecto El Muralismo, producto de la Revolución Mexicana en América, dirigido por la doctora Ida Rodríguez Prampolini.

ción los ideales de la Revolución, y ofrecía servicios auxiliares como guardería y teatro anexos. La construcción se asignó al arquitecto Antonio Muñoz, quien respetó la sección colonial del antiguo Colegio de Indios de San Gregorio, que ocupaba con anterioridad el predio. En 1934 la inauguración del mercado, a la que acudieron Abelardo Rodríguez y Lázaro Cárdenas, fue un acontecimiento que se reseñó en la prensa de la época.³⁷

Los murales del mercado fueron una de las obras de mayor extensión realizadas por la LEAR. Sin embargo, no se localizó la solicitud en la cual se pide a la asociación que la ejecute. Autores como Mary Randolph atribuyen la comisión de los murales a Diego Rivera quien, debido a sus múltiples actividades, decidió pedir a varios de sus alumnos que la realizaran bajo su dirección.³⁸ No obstante, en las entrevistas efectuadas por Esther Acevedo, varios artistas participantes (Miguel Tzab, Pablo O'Higgins y Antonio Pujol) afirmaron que Antonio Mediz Bolio, entonces director del Centro Cívico del Departamento, inició los trámites sobre la decoración y se dirigió directamente a ellos.³⁹

Los murales se iniciaron en 1934, a finales de la administración del presidente Abelardo Rodríguez. Pablo O'Higgins, Antonio Pujol, Ángel Bracho, Miguel Tzab y Ramón Alva Guadarrama pintaron en esa época un total de 117 metros cuadrados, y posteriormente se formalizó la comisión mediante un contrato con fecha 11 de enero de 1935, en el que se establecía que Rivera supervisaría la obra y se solicitaba a los pintores una fianza de dos mil pesos para asegurar su realización.⁴⁰ Se escogió como tema de la decoración mural la producción y distribución de los alimentos y materias primas, así como la nutrición y sus efectos sobre la salud; aunque los artistas representaron también los problemas a los que se enfrentaba la cla-

37 La mayoría de los datos acerca de los murales del mercado Abelardo Rodríguez se obtuvieron de Elizabeth Fuentes Rojas, "El Abelardo Rodríguez, un mercado del pueblo y para el pueblo", 2000, pp.17-24.

38 Mary Randolph, "El monopolio de Rivera", *Art Front*, julio de 1935, citado en Alicia Azuela, *Diego Rivera en Detroit*, 1985, pp.12-13.

39 Esther Acevedo de Iturriaga, "Diego en el Mercado Abelardo Rodríguez", 1981.

40 Elizabeth Fuentes Rojas, "El Abelardo Rodríguez...", p. 22.

se trabajadora (véase foto 6). En la documentación de la LEAR, sin embargo, no se mencionan los datos anteriores, localizándose únicamente registros sobre la comisión del mural por parte del Departamento Central, fechada en febrero de 1935.

Foto 6. LEAR, Pablo O'Higgins, Proceso de la producción de alimentos, su vínculo con el intermediarismo y el monopolio, 1934, murales en el Mercado Abelardo Rodríguez (detalle).



Fuente: Fondo Leopoldo Méndez

La comisión consistía en decorar un área de tres mil metros cuadrados, a un precio de 13.50 pesos el metro cuadrado, en un lapso de dos años. Los pintores dividieron el trabajo en dos etapas: la primera, por realizarse en 1935, en la que se pintaría sólo la mitad de la superficie —1500 metros cuadrados—, y la segunda, en 1936, en la cual se concluiría. A pesar de ello, cuando se cumplió con la primera fase del trabajo, en marzo de 1936, Cosme Hinojosa, jefe del Departamento Central, no autorizó la renovación del acuerdo por causas de orden económico.⁴¹

41 Carta a Cosme Hinojosa, jefe del Departamento Central, de Silvestre Revueltas, presidente de la LEAR, Alfredo Zalce, responsable de la Sección de Artes Plásticas y Pablo O'Higgins responsable de la Subsección de Pintura Mural, México, 16 diciembre 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

La mayoría de los artistas que participaron en este proyecto eran miembros de la LEAR, y eran conscientes de la oportunidad que significaba ir más allá de los edificios gubernamentales y escuelas para llegar directamente a las masas trabajadoras, en un ambiente cotidiano, como les ofrecía el mercado. Así, este proyecto despertó gran entusiasmo entre los artistas. A los pintores O'Higgins, Pujol, Bracho, Tzab y Alva Guadarrama se unieron más tarde Raúl Gamboa y Pedro Rendón (quien se convertiría en representante del grupo). Además, desde el extranjero se sumaron las hermanas Marion y Grace Greenwood, así como Isamu Noguchi, quien además cumplió su labor gratuitamente (véase foto 7).⁴²

Foto 7. LEAR, *Frente a Frente*, 1936, Fragmentos de murales de Antonio Pujol y Pablo O'Higgins en el Mercado Abelardo Rodríguez.



Fuente: Fondo Leopoldo Méndez

42 Carta al secretario de Gobernación de Julio de la Fuente, secretario de la LEAR, México, 27 de abril de 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

En la entrada principal, situada en el norte del edificio, Raúl Gamboa y Miguel Tzab plasmaron *Los mercados o Historia de los mayas y los aztecas y del México colonial y actual*. En la entrada noreste, Marion y Grace Greenwood pintaron respectivamente *La industrialización del campo* y *La minería*, junto a las que Isamu Noguchi realizó, en esculto-pintura, la *Historia de México*. En la entrada sureste, Ramón Alva Guadarrama pintó *Las labores del campo*, último trabajo del artista antes de morir. En uno de los pasillos de ingreso en la parte sur del mercado se encuentran las *Escenas populares*, ejecutadas por Pedro Rendón, frente a *La influencia de las vitaminas*, de Ángel Bracho. En el vestíbulo de la entrada al teatro se encuentran las decoraciones de Antonio Pujol, *Los alimentos* y *Los problemas del obrero*, nuevamente con escenas de mineros. En el patio central, Pablo O'Higgins realizó *La lucha de los obreros contra los monopolios*.

La decisión de suspender el proyecto mural del mercado causó gran consternación entre los miembros de la LEAR; el acuerdo había sido sólo verbal y no contaban con un contrato escrito que los amparara. Solicitaron repetidas veces a Cosme Hinojosa discutir el problema, sin conseguirlo. Julio de la Fuente pidió la intervención directa del presidente de la república y le dirigió una carta con el fin de que les concediera audiencia para resolver el conflicto y poder así reanudar el trabajo.⁴³ Los miembros de la LEAR informaron a Cosme Hinojosa sobre su comunicación con el presidente Cárdenas y sobre el interés del mandatario porque se continuara con el trabajo mural. Sin embargo, no adjuntaron ningún documento que avalara su información. En abril del mismo año se publicó una "Protesta" por la actitud hostil del señor Cosme Hinojosa, al decidir paralizar los trabajos:

Aduciendo como pretextos que carece de la cantidad mínima necesaria.

La LEAR estima que los trabajos deben continuarse, pues de lo contrario significaría dejar trunca una obra que fue concebida en relación

43 Carta al presidente de la república, tren Presidente México Guadalajara, de Julio de la Fuente, secretario de la LEAR, 1 de marzo de 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

a la totalidad de la superficie mural escogida y obedeciendo un plan conjunto.

En las condiciones en que ha quedado la obra es sólo un fragmento sin unidad, perdiendo el proyecto su significación al no ser íntegramente desarrollado.⁴⁴

Por otro lado, expusieron sus ideas sobre la ideología contenida en la temática de la obra de gran significado social, educativo y revolucionario y por las ventajas de su localización en un lugar al cual acudían las masas populares.⁴⁵ Esta vez Cosme Hinojosa sí respondió a la carta del comité de la LEAR, pero con una negativa rotunda y lacónica en la que explicaba que “debido a las obras urgentes de urbanización en el Distrito Federal, que requieren una atención preferente, no fue posible incluir la obra mural en el Presupuesto de Egresos de 1937”.⁴⁶ La LEAR respondió públicamente con un artículo en su revista titulado “El Departamento Central, Inquisidor de la Nueva Arquitectura”, en el que criticó la postura del departamento, de rechazo a la arquitectura moderna y, por otro lado, declaró que la suspensión del mercado Abelardo Rodríguez mostraba a la institución como “enemigo de los trabajos de la cultura moderna y del progreso humano”.⁴⁷ Los artistas de la LEAR se dirigieron también al secretario de Educación Pública para manifestar el problema que afectaba la decoración del mercado. Además, propusieron que se ampliara la contratación con objeto de que se incluyera en el proyecto a los artistas mexicanos Fernando Gamboa y Leopoldo Méndez, reconocidos en el medio artístico revolucionario, así como a Isamu Noguchi.⁴⁸ Pedían específicamente que se renovara el contrato y se modificara la extensión del proyecto mural a mil metros cuadrados,

44 LEAR, “Protesta”, 1936, p. 23.

45 Carta a Cosme Hinojosa, jefe del Departamento Central..., 16 de diciembre de 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

46 Carta a la LEAR de Cosme Hinojosa, jefe del Departamento Central, México, 4 de enero de 1937, Fondo Leopoldo Méndez.

47 Juan O’Gorman, “El Departamento Central, inquisidor de la nueva arquitectura”, 1936, p. 22.

48 Carta al secretario de Educación Pública de la LEAR, s.f., Fondo Leopoldo Méndez.

entre otras razones, por su utilidad social, porque es un mercado público al cual concurre el pueblo trabajador.⁴⁹

En un telegrama dirigido al presidente Cárdenas, exponen el problema del mercado. A pesar de la seria preocupación que mostró la LEAR por la conclusión en la decoración mural del mercado, ésta no se produjo, de modo que se perdió parte del efecto unitario que presentaba el proyecto inicial. El Abelardo Rodríguez prosiguió sus actividades y su obra artística fue descuidada.

Fue hasta 1987, a raíz de los estudios efectuados sobre los daños causados por el terremoto de 1985, que el Centro Nacional de Conservación de Obras de Arte (Cencoa) del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) presentó un proyecto de restauración que ayudó a recuperar porciones de los murales que habían quedado ocultas por obras internas en el edificio, pero la restauración fue parcial y se excluyeron las obras de Ángel Bracho y Miguel Tzab.⁵⁰

Tal parece que uno de los mayores problemas para la recuperación de los murales fue el desacuerdo entre las autoridades sobre la responsabilidad de la conservación de las obras. Cabe destacar la movilización llevada a cabo por los locatarios del Abelardo Rodríguez, quienes en 1998 crearon un patronato para la restauración de los murales y su inclusión en las rutas turísticas del centro histórico capitalino.⁵¹ Una década más tarde, a finales de 2008, se firmó por el gobierno de la ciudad, las autoridades del centro histórico, el INBA y la delegación Cuauhtémoc, un presupuesto destinado a los trabajos de restauración de los murales, que iniciaron en enero de 2009.⁵² En marzo de 2011, Gabriela Gil, directora del Centro Nacional de Conservación y Restauración del INBA, estimó la conclusión de los trabajos en 2012, y anunció que entonces se presentaría una pro-

49 Documento dirigido al jefe del Departamento Central de la LEAR, s.f., Fondo Leopoldo Méndez.

50 Eliseo Mijangos de Jesús, "Estrategias para la recuperación de los murales", 2000, pp.177-183.

51 "Sobreviven en un mercado murales de discípulos de Diego Rivera", *El Universal*, 2007.

52 "Restauran el mercado Abelardo Rodríguez y el Teatro del Pueblo", *El Universal*, 2011.

puesta de mantenimiento para conservar en buen estado los murales restaurados.⁵³

Talleres Gráficos de la Nación

Los Talleres Gráficos de la Nación se construyeron en 1919 con el fin de aglutinar las publicaciones de las diferentes secretarías de un gobierno que requería de mecanismos de difusión de las ideas y proyectos revolucionarios. La institución ganó importancia con el paso de los años, y llegó a encargarse de la Editorial de Educación Pública, el *Diario Oficial* y las publicaciones de la Secretaría de Relaciones Exteriores, entre otras. A partir de 1933, sin embargo, y debido a la presión de la crisis nacional, se propone la autoorganización de los obreros de los talleres, la cual dio lugar a una cooperativa obrera en 1938. En palabras de Jesús Orozco Castellanos: “Este hecho relevante establece desde un principio el carácter de la entidad: Se asume como parte integrante del gobierno, como clase trabajadora y como institución genuinamente revolucionaria”.⁵⁴

La comisión del mural fue patrocinada por un grupo de trabajadores pertenecientes a la agrupación sindical de los Talleres Gráficos de la Nación. El 28 de enero de 1936 se celebró un convenio entre el sindicato y la LEAR, en el que se acordó la realización de un fresco con una extensión de 90 metros cuadrados, en la escalera principal del primer piso del edificio. Las condiciones que aceptaron los artistas están contenidas en cinco cláusulas, que a continuación se resumen:

La LEAR se compromete a ejecutar la pintura al fresco en un plazo de dos meses y medio [...]

La realización del trabajo se encomendará a un equipo de pintores de la LEAR, seleccionado por el jurado compuesto [...] por el Dir. de los

53 Alberto Acosta, “Atiende INBA arte en plaza”, *Reforma*, 2011, Banco Hemerográfico de la Universidad Pedagógica Nacional.

54 Jesús Orozco Castellanos, “Los Talleres Gráficos de la Nación”, 1990, pp.109-111

Talleres Gráficos [...] dos representantes del Sindicato de trabajadores de estos talleres [...] el presidente de la LEAR [...], el responsable de la Sección de Artes Plásticas y el de la sub-sección de pintura mural de la [...] LEAR mediante un concurso de proyectos.

El Sindicato [...] se obliga a [...] pagar de acuerdo a las estipulaciones [...] depositar en un banco el valor correspondiente al monto total de la obra. Efectuar semanalmente [*sic*] los pagos [...] Proporcionar [...] los materiales [...] para la realización de la obra [...]

Los trabajadores de albañilería y carpintería [...] serán pagados por el Sindicato. Se estipula como precio de la ejecución de la obra el de 10 pesos por metro cuadrado.⁵⁵

En la asamblea de la Sección de Artes Plásticas del 15 de febrero de 1936, se propuso el concurso de proyectos para decorar los talleres gráficos. En la sesión del mes siguiente se nombró una comisión formada por tres artistas, Guerrero Galván, Reyes Pérez y Chávez Morado, para efectuar una labor crítica sobre la obra mural. Finalmente se seleccionó un equipo formado por cuatro artistas: Leopoldo Méndez, Pablo O'Higgins, Alfredo Zalce y Fernando Gamboa (véase foto 8).

Los murales fueron integrados físicamente en los espacios irregulares asignados para contenerlos; los muros se cubrieron con escenas de las actividades que se llevaban a cabo en los talleres y a la respuesta de la prensa reaccionaria, a los que se añaden dos figuras monumentales de obreros. La obra recibió el título *Los trabajadores contra la guerra y el fascismo* y, con el fin de personalizarla, se eligieron los rostros de miembros del Consejo Proletario Técnico y de los trabajadores en su ambiente laboral, mientras que la reacción fue representada por camisas doradas y fascistas.⁵⁶

Mención aparte merece la representación de la corrupción sindical, ejemplificada en la figura del líder Luis Morones, protegido por la figura de un hombre con un puñal en la mano, quien torpemente

55 "Convenio entre los Talleres Gráficos de la Nación y la LEAR", *Murales*, 28 de enero de 1936.

56 Elizabeth Fuentes Rojas, "Murales de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios en los Talleres Gráficos de la Nación: Un historial accidentado", 1999, pp. 32-38.

tira una botella, las copas de licor y los billetes que aluden al medio vicioso en el que se desenvuelve. En la misma imagen aparecen algunos obreros con los ojos vendados. La escena alude a las declaraciones efectuadas por Plutarco Elías Calles en 1935, en contra de los derechos de los trabajadores, las cuales provocaron que sus seguidores, los cromistas —afiliados a la Confederación Regional del Trabajo— fueran desplazados de los sindicatos.⁵⁷

Foto 8. LEAR, *Frente a Frente*, 1936, fragmento del mural de Fernando Gamboa y Pablo O'Higgins en los Talleres Gráficos de la Nación.



Fuente: Fondo Leopoldo Méndez

El contenido político de los murales inquietó al presidente Cárdenas, quien para evitar conflictos mandó borrar la figura de Mo-

57 *Idem.*

rones. Inmediatamente, Silvestre Revueltas, presidente de la LEAR, y Julio de la Fuente, secretario de Acuerdos, enviaron al presidente un telegrama:

Tenemos conocimiento que por acuerdo de Usted será borrada parte pintura mural Talleres Gráficos Nación ejecutada por artistas de esta Organización [...] LEAR no desea crear conflicto alguno Gobierno [...] respecto unidad trabajadores teniendo en cuenta libertades ha conseguido pueblo y carácter revolucionario su Gobierno.

LEAR ha venido solicitando en diversas ocasiones una entrevista personal con Usted. Fin dar a conocer sus puntos de vista en relación progreso arte y literatura revolucionaria. Nos atrevemos solicitar quiera Usted detener si posible hecho borrar pintura y acceder concedernos esa entrevista para fijar puntos en relación función arte revolucionario, en la inteligencia que esta Organización no es intransigente en modo alguno pero este hecho sienta precedente importante para fines del arte revolucionario.⁵⁸

La LEAR manifiesta respeto al gobierno cardenista y participa su postura de solidaridad con sus logros, así como su deseo de dialogar sobre los temas que le conciernen: el arte y la literatura revolucionaria. Pide, en tono conciliatorio, se interrumpa la orden de alterar el mural y aclara de antemano su aceptación a la decisión del mandatario. Posiblemente la citada carta no obtuvo respuesta, pues O'Higgins se vio obligado a borrar el rostro de Morones —lo cual sentó así un precedente a la censura oficial en las obras de la LEAR— pero, por otro lado, la figura de un líder sindical anónimo, manipulador de la ignorancia de las masas obreras, siguió siendo identificada por el público con la de Morones.

Alfredo Zalce comentó que el bosquejo general de la obra lo realizó junto a Leopoldo Méndez, si bien Pablo O'Higgins, quien estuvo a cargo de la sección central, poseía varios anteproyectos. A Fernando Gamboa se atribuye la imagen de la justicia prostituida,

58 Carta nocturna al general Lázaro Cárdenas, presidente de la república mexicana, de Silvestre Revueltas, presidente de la LEAR, México, s. f., Fondo Leopoldo Méndez.

que se localiza en el ángulo superior izquierdo; Alfredo Zalce realizó al trabajador monumental en el poste, mientras que Leopoldo Méndez se ocupó del otro obrero monumental, con una máscara de gas.⁵⁹

En 1969 los Talleres Gráficos de la Nación se trasladaron y el edificio que albergaba el mural se puso en venta. Ante el peligro de demolición, el INBA planeó una limpieza general, y el desprendimiento al *strappo* para su traslado al Cencoa. La restauración fue parcial y en 1985 sólo se reporta el rescate de cuatro secciones, la de Fernando Gamboa y tres fragmentos de Pablo O'Higgins, que en 1989 se reinstalaron en el Archivo General de Notarías. En 1990, cuando se pretendía retomar la restauración, se reportó el extravío de un segmento de la obra y, posteriormente, el mismo archivo solicitó que el mural se trasladara de nuevo al centro de conservación. Actualmente, desde septiembre de 2007, las partes restauradas del mural se exhiben en el foro de la Facultad de Derecho de la UNAM, si bien aún faltan secciones que se planea incorporar.⁶⁰

Centro Escolar Revolución

En 1933 el presidente Abelardo L. Rodríguez mandó demoler la construcción del que fuera convento y colegio de San Miguel de Belén, cárcel municipal en 1862 y palacio penal en 1899. En estos extensos terrenos se decidió construir una escuela primaria para cinco mil alumnos, inaugurada el 20 de noviembre de 1934 con el nombre de Centro Escolar Revolución (CER).⁶¹ Las expectativas de influencia en los alumnos de este nuevo centro eran realmente ambiciosas, ya que se planeaba “modificar sus costumbres, su ideología, su modo de vivir en la sociedad”,⁶² en función de los postulados de la revolución. Con el fin de que el centro cumpliera cabalmente con

59 Elizabeth Fuentes Rojas, “Murales de la Liga...”, p. 35.

60 Teresa del Conde, “Murales en la Facultad de Derecho”, 2007.

61 Gustavo Casasola, *Seis siglos de historia gráfica de México*, vol. 5, 1969, pp. 3204-3205.

62 DDF, *Memorias del Departamento del Distrito Federal*, 1934, p. 89.

los propósitos de sus fundadores, se consideró importante vestir sus muros con frescos cuya temática aludiera a los ideales que se quería promover y estimular entre los discípulos, para lo cual se contactó a la SAP de la LEAR.

La decoración mural del CER fue aprobada por la LEAR en una asamblea efectuada el 18 de julio de 1936, si bien unos días más tarde Alfredo Zalce informó que en lo referente a este proyecto no se había arreglado nada y que Rivas Cid había saboteado el asunto. En abril de 1936 se nombró una brigada para pintar este centro educativo, formada por Roberto Reyes Pérez, Esperanza Muñoz Hoffman y Aurora Reyes —considerada la primera muralista mexicana—. Para julio de ese año aún no se emprendía dicho proyecto, y desde el CER se solicitaba a la LEAR que asignara a un grupo de los seis “mejores pintores” para llevar a cabo la obra mural”.⁶³ A pesar de los contratiempos, la factura de los murales se inició en 1936 y se concluyó un año más tarde. Las obras, que emplearon la técnica de fresco sobre bastidores metálicos, se ubicaron en los muros este y oeste del vestíbulo principal del CER (véase foto 9).

Foto 9. LEAR, Gonzalo de la Paz Pérez, Escuela socialista, 1937, mural al fresco, Centro Escolar Revolución.



Fuente: Fondo Leopoldo Méndez

63 Carta a la Sección de Artes Plásticas de la LEAR de Mariah Gutiérrez, secretaria general del Consejo Técnico, Centro Escolar Revolución, México, 24 de julio de 1936, Fondo Leopoldo Méndez.

En la *Historia general del arte mexicano* se agregan cuatro nombres más a la lista de los participantes: Raúl Anguiano, Gonzalo de la Paz Pérez, Ignacio Gómez Jaramillo y Everardo Ramírez.⁶⁴ Sin embargo, se han identificado sólo las siguientes autorías: Aurora Reyes, primera muralista mexicana, representa en *Atentado a los maestros rurales* el tema de la agresión cristera a los maestros por fomentar la educación laica y revolucionaria en las nuevas generaciones, tema que también tratará Antonio Gutiérrez en *Los cristeros*; Raúl Anguiano en *El fascismo, destructor del hombre y de la cultura*, *Las nuevas generaciones* y *Represión porfirista* enfrentan el caduco orden del dictador, sinónimo de represión al progreso y la libertad que debía traer consigo la Revolución. De manera similar, Ignacio Gómez Jaramillo en *Dictadura y represión* retoma esta representación polarizada del porfiriato como opuesto a la Revolución; Gonzalo de la Paz Pérez en *Alegoría del socialismo* y *El fascismo y el clero contra la cultura* representa la idealizada cultura socialista, y sus adversarios, el fascismo, la Iglesia y la burguesía. Por su parte, Everardo Ramírez en *Los maestros rurales* muestra el triunfo de la educación socialista y el fin de la amenaza cristera, así como en *Las religiones* muestra el declive de la influencia religiosa en la clase obrera.⁶⁵

En 2007 el Gobierno del Distrito Federal inició trabajos de remodelación en el CER para, de esta manera, mejorar el entorno y contribuir a la preservación de los vitrales de Fermín Revueltas y de los murales realizados por varios pintores.⁶⁶

Escuela Normal de Jalapa

El edificio fue inaugurado en 1936.⁶⁷ El secretario de Educación Pública encomendó a Francisco Gutiérrez, José Chávez Morado y Feli-

64 Raquel Tibol, *Historia general del arte mexicano. Época moderna y contemporánea*, t. VI, 1969, p. 330.

65 Esther Acevedo y otros, *Guía de murales del centro histórico de la ciudad de México*, 1984, pp. 60-64.

66 Ángel Bolaños Sánchez, "Invertirá GDF \$20 millones para remodelar el Centro Escolar Revolución", *La Jornada*, 2007.

67 Albert Beltrán, *Pintura y escultura en Veracruz 1910-1980*, 1980, p. 18.

ciano Peña,⁶⁸ miembros de la LEAR, la decoración de los murales de la escuela. Los tres pintores se encontraban en Jalapa, involucrados en las actividades de la escuela de arte y en la obra pictórica de la escuela normal.

La SEP, por medio de José Muñoz Cota, jefe del Departamento de Bellas Artes, comunicó a Francisco Gutiérrez que el 11 de junio se comisionó a la ciudad de Jalapa, Veracruz, “encargarse de la organización y atención de la Escuela de Arte para trabajadores”,⁶⁹ en la cual debía dedicar veinte horas a la semana de clase.⁷⁰ Un año más tarde Gutiérrez vuelve a ser comisionado como ayudante del profesor José Chávez Morado en la escuela de arte establecida en Veracruz.⁷¹ Otros documentos confirman que en aquel momento Feliciano Peña era director interino de la Escuela Popular de Arte de Jalapa.⁷²

Chávez Morado desarrolló su primer mural en un gran panel ubicado en el poniente del cubo de la escalera, con el tema de la lucha antiimperialista, mediante el cual denunciaba la explotación del petróleo nacional por potencias extranjeras y aludía al episodio de la ocupación estadounidense de Veracruz en 1914. Francisco Gutiérrez estuvo a cargo de la elaboración de los retratos de cuatro héroes que ilustraban hechos de la lucha por la libertad en diferentes etapas de la historia mexicana: Yanga, quien dirigió la sublevación de los esclavos negros en Veracruz en el año 1609; José María Morelos, quien sostiene un documento enrollado que simboliza el Acta de Independencia, fruto de sus campañas militares; Benito Juárez, presidente de la república, sostiene un papel en el que se lee “Cons-

68 José de Santiago, *José Chávez Morado. Su tiempo, su obra plástica*, 1988, p. 126.

69 Carta de José Muñoz Cota, jefe del Departamento de Bellas Artes, al jefe del Departamento Administrativo para solicitar pasajes y viáticos para Francisco Gutiérrez, México, 13 de mayo de 1936, Archivo del Departamento de Bellas Artes (en adelante, ADBA), Artes Plásticas.

70 Carta de José Muñoz Cota, jefe del Departamento de Bellas Artes, a Francisco Gutiérrez, México, 14 de mayo de 1936, ADBA, Artes Plásticas.

71 Carta de Víctor M. Reyes, jefe del Departamento de Bellas Artes, a Francisco Gutiérrez, México, 4 de marzo de 1937, ADBA, Artes Plásticas.

72 Carta de Rafael López Vázquez, jefe de la Sección del Departamento de Bellas Artes a Feliciano Peña, director interino de la Escuela Popular de Arte, Jalapa, 5 de julio de 1937, ADBA, Artes Plásticas.

titución y Reforma”, y Emiliano Zapata, líder militar durante la Revolución Mexicana, e impulsor de la reforma agraria.

Por su parte Feliciano Peña realizó un mural cuyo tema escogido fue la advertencia sobre la amenaza del régimen fascista. Peña concreta en este mural la ideología política de la LEAR, el empleo de la expresión artística plástica para exponer la doctrina fascista como el medio que emplea el capitalismo para destruir a los trabajadores y combatir la democracia internacional (véase foto 10).

Los murales de la Escuela Normal de Jalapa permanecieron expuestos tan sólo por tres años, ya que en 1940 el gobernador Jorge Serdán y el director del centro Manuel C. Tello censuraron el mural de Chávez Morado por considerar ofensiva la figura de una mujer desnuda. En consecuencia, todas las obras fueron cubiertas, y así permanecieron por más de dos décadas hasta que, en 1961, fueron redescubiertas por un grupo de estudiantes.⁷³

Foto 10. LEAR, Feliciano Peña, *Antifascismo*, 1936, mural en la antigua Escuela Normal de Jalapa.



Fuente: Fondo Leopoldo Méndez

73 José de Santiago, *José Chávez Morado...*, p.126.

En 1966 el edificio de la Escuela Normal de Jalapa, actualmente Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana, fue reconstruido y adaptado como villa deportiva, por lo que se pensó en rescatar los murales, que se restauraron parcialmente.⁷⁴ El mural de José Chávez fue restaurado en 1988.⁷⁵ En mayo de 1991 el doctor Salvador Valencia Carmona, rector de la Universidad Veracruzana, apoyó la labor de la maestra Mercedes de la Mora, quien se encargó de dirigir otra restauración.⁷⁶ Sin embargo, ésta no solucionó los problemas de base. No se han localizado datos de restauraciones posteriores. Actualmente estos murales se consideran parte del atractivo turístico de la ciudad, si bien en la prensa local se denuncia el abandono de los mismos.

Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo (CRMT)

Su mural se realizó en el exconvento de San Francisco, el que fuera primer convento de la antigua Valladolid, hoy Morelia. En la tercera década del siglo xx, cuando debido a la apertura ideológica del momento las agrupaciones de índole obrera pudieron reunirse y participar en la política, en el claustro del convento franciscano se estableció la CRMT. La necesidad de dar a su sede un aspecto afín a sus principios y actividades, tal vez como una forma de darse a conocer, llevó a la agrupación a contactar con la LEAR, que a su vez ofrecía sus recursos para la difusión del pensamiento obrero.⁷⁷

La información localizada y referida a este mural muestra que la LEAR envió una brigada para desarrollar una labor cultural:

74 Entrevista a la maestra Mercedes de la Mora por Larissa Pavliukóva, Jalapa, 1997.

75 José de Santiago, *José Chávez Morado...*, p. 126.

76 Entrevista a la maestra Mercedes de la Mora, citada.

77 La mayoría de los datos para este mural se obtuvieron de Elizabeth Fuentes Rojas, "Rescate de un...", pp. 39-44.

Un grupo de nueve de los pintores de la Sección de Artes Plásticas, se encargó de decorar con pinturas murales la biblioteca de la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo. Así mismo los pintores [...] prepararon como homenaje al pueblo de Michoacán dos retratos monumentales de 10 x 8 m de Isaac Arriaga, dirigente muy querido en ese estado y del general Lázaro Cárdenas.⁷⁸

La realización de los murales se inició en 1937, y se empleó la técnica al temple de caseína en 14 tableros. Orlando Suárez menciona la participación de Leopoldo Méndez, Raúl Anguiano, Alfredo Zalce y Santos Balmori.⁷⁹ Por su parte, Raquel Tibol agrega seis pintores más a esta lista: Pablo O'Higgins, Jesús Guerrero Galván, Fernando Gamboa, Roberto Reyes Pérez, Máximo Pacheco y Juan Manuel Anaya, además de subrayar la importancia de los murales *Revolución y contrarrevolución* de Anguiano, *La libertad* de Santos Balmori y los de Zalce y Méndez sobre la figura de Lenin.

Sólo se localizaron fotografías de tres murales en medios círculos, sobre las puertas de un salón abovedado. El primero muestra las figuras de un obrero, un campesino y un soldado unidos en la lucha, el cual se ha denominado *La trinidad de los trabajadores*, y se atribuye a Raúl Anguiano. Cabe mencionar que cuando la imagen del mural se reproduce en *Frente a Frente* su factura se atribuye al equipo de la LEAR (véase foto 111).⁸⁰ El segundo mural, de Santos Balmori, muestra una figura central que representa la libertad como un obrero que rompe sus cadenas, flanqueado por un militar y un campesino armado. El tercer mural, firmado al calce por la LEAR, muestra un grupo que representa la derecha radical, la esvástica nazi, las siglas de la Acción Revolucionaria Mexicana (ARM) (los Camisas Doradas), la Iglesia (identificada con la figura de un obispo), el símbolo de las logias masónicas y el imperialismo, y al frente las siglas de la Confederación Revolucionaria Obrera Campesina. Antonio Rodríguez describe dos lunetos más, uno en el que se muestra una

78 "Actividades de la LEAR. Viaje cultural a Morelia", *Frente a Frente*, núm. 4, julio de 1936, p. 19.

79 Orlando Suárez, *Inventario del muralismo mexicano. Siglo VII a.C.-1968*, 1972, p. 327.

80 LEAR, "Actividades de la...", p.19.

alegoría de América Latina oprimida por el clero, el imperialismo y los intelectuales mercenarios, y otro en el que Lenin señala al obrero y al campesino el camino a seguir.⁸¹

Foto 11. LEAR, *Frente a Frente*, 1936, fragmento del mural de Raúl Anguiano en la Confederación Michoacana del Trabajo.



Fuente: Fondo Leopoldo Méndez

De acuerdo con Xavier Tavera, cronista de la ciudad de Morelia, un arquitecto veracruzano de apellido Pensado se encargó entre 1972 y 1973 de la restauración del edificio del claustro de San Francisco. Sin embargo, como la intención prioritaria era rescatar la obra colonial, los trabajos de la LEAR ni siquiera se mencionan en las publicaciones de la época; los murales que se localizaban en los muros del antiguo refectorio, los frescos antifascistas, que estaban en la parte baja del edificio y el retrato de Lenin, que se encontraba en la parte alta, fueron destruidos con marro y cincel.⁸²

81 Antonio Rodríguez, *El hombre en llamas. Historia de la pintura mural en México*, 1970, p. 232.

82 Entrevista a Xavier Tavera, Morelia, Michoacán, 9 de abril de 1997.

Casa del Agrarista

En el lugar que hoy ocupa el teatro Galería Sergio Magaña se encontraba la quinta San Miguel. En 1887 se tomó la decisión de vender la propiedad y la española Manuela Chillarón, que era una religiosa conocida como la madre Purificación, fue la compradora. La propietaria dedicó el lugar a la construcción de dos edificios religiosos, un templo que dedicó a Nuestra Señora de la Salud y un convento de las Siervas de María, orden a la que Manuela pertenecía.

El destino de estos edificios religiosos se vio afectado en la tercera década del siglo xx, cuando el presidente de la república, Abelardo Rodríguez, aprobó que la enseñanza de la educación primaria fuera obligatoria y muchos edificios se convirtieron en centros de enseñanza. El presidente Lázaro Cárdenas retiró el culto católico en 1935 y cambió el destino de este lugar al convertirlo en la Casa del Agrarista, la cual contaba con los servicios necesarios para recibir a los campesinos que visitaban la ciudad de México. Por otro lado se proponían extender su atención con un consultorio externo a los proletarios que lo solicitaran, lo cual sería muy atractivo para el barrio.⁸³

Posiblemente fue en esta época cuando el pintor michoacano Jorge Vicario Román decoró el interior de la antigua capilla que se había convertido en el auditorio Emiliano Zapata con seis murales que terminó en 1936 (véase foto 12). En uno de sus muros está registrada su firma y las siglas de la LEAR. La temática de los murales está dedicada a la historia de México: la conquista, la independencia, la reforma, la Revolución, la Constitución de 1917, el Plan Sexenal, la agricultura, tierra y libertad. En 1981 el lugar fue destinado a auditorio con el nombre de Roberto Amoroso; en 1990 se convirtió en teatro y al año siguiente se le dio el nombre del dramaturgo mexicano Sergio Magaña y se inauguró con su obra *Santísima*.⁸⁴

83 Adrián Soto Villafaña, "Jorge Vicario Román", 2012, p. 239.

84 Datos proporcionados por José Luis Chamira, director del teatro, 1999.

Foto 12. LEAR, Jorge Vicario Román, *Independencia y Reforma*, mural en la Casa del Agrarista.



Fuente: Fondo Leopoldo Méndez

DISOLUCIÓN

Resulta difícil determinar la situación y las circunstancias que confluieron en la escisión de la LEAR. No se localizó ningún documento en el archivo que explique o exponga las causas que los orillaron a disolver la asociación. En el inciso dedicado a la SAP se ha podido constatar la importancia que tuvo la SEP para que las comisiones recayeran en el personal de la liga; un sinnúmero de actividades se llevaban a cabo gracias a esta institución, que les facilitaba su realización con ayuda económica, trámites burocráticos o simplemente les transmitía el mensaje y los ponía en contacto con otras asociaciones o instituciones que requerían su presencia. Sin embargo, este apoyo también los comprometía y los hacía perder fuerza.

Es preciso abordar una de las fallas que se señalaron desde el principio en la Sección de Artes Plásticas, debido a la inexperiencia de los jóvenes que ingresaban a la LEAR y quienes, al intervenir en las obras artísticas, hacían variar su calidad, no obstante que la mayor parte de las comisiones recaían en los artistas que ya tenían formación y hasta cierto reconocimiento. De hecho, la asociación pretendía atraer a intelectuales consagrados y a jóvenes en proceso de formación que pudieran proseguir con sus ideas. En realidad, propiciar el proselitismo era uno de los propósitos implícitos en sus actividades. Sin embargo, la admisión indiscriminada de miembros a la Sección de Artes Plásticas creó constantes polémicas entre ellos.

Ante dificultades de todo tipo la SAP, que había desempeñado uno de los papeles más importantes en la formación, desarrollo y orientación de la LEAR, decidió proseguir su camino aparte, con experiencias sumamente valiosas para la planeación de otra organización de artistas que respondiera a las demandas populares.

Se desconoce la fecha aproximada en la que se disolvió la LEAR, si bien en abril de 1937 recibió uno de los golpes más duros cuando un grupo de la SAP se separó y organizó una de las asociaciones más sobresalientes de artistas mexicanos: el Taller de Gráfica Popular. No obstante, el resto de sus miembros continuaron sus actividades todavía el siguiente año.

CONSIDERACIONES FINALES

En México, la trayectoria de las organizaciones de intelectuales que participaron en los proyectos culturales y educativos que buscaban comunicarse con las masas se inició en la época posrevolucionaria. Mediante estos grupos patrocinadores de diversas actividades colectivas se facilitó el libre acceso a la enseñanza, a la realización de ciclos de conferencias y conciertos, a la difusión de publicaciones y expresiones solidarias con los intereses de los trabajadores. La LEAR forma parte de estas agrupaciones que trataban de dar un sentido social a sus actividades. En realidad, en la sociedad mexicana de la

época, era tan importante su aspecto político como su dimensión cultural.

La SAP, estructurada mediante el TEAP, resultó sumamente innovadora y permitió llevar a cabo infinidad de actividades. Este sector de artistas desempeñó un papel preponderante en la asociación, ya que se ocupaba de organizar la enseñanza por medio de las comisiones que recibía y que manifestaba con una temática orientada hacia preocupaciones de tipo social. La integración de sus miembros en subsecciones de pintura, dibujo, escultura y grabado proporcionó gran variedad a su lenguaje plástico, el cual podía así responder a los requerimientos de apoyo de los trabajadores. Precisamente éste era el aspecto más importante en la relación del artista y el trabajador, y por el que se logró establecer el nexo más directo.

Asimismo, el sistema de enseñanza que patrocinó la LEAR por medio de su taller escuela resultó muy atractivo y aleccionador para los nuevos miembros que querían incorporarse a este sector, al ofrecer una enseñanza en vivo y compartir la experiencia con los artistas más reconocidos. No abundó precisamente en la realización directa de las obras, pero sí en la colaboración de todo el proceso de las mismas.

La SAP de la LEAR estuvo formada, pues, por varios artistas que no eran nuevos en el medio, y que tenían un antecedente de aprendizaje formal. La novedad consistía, más bien, en la prioridad que le dieron a la orientación sociopolítica en su obra, al pertenecer a la liga y apoyar sus propósitos. Si bien este grupo contaba con numerosos miembros, algunos en plena formación, no era usual que los principiantes participaran en las ilustraciones de revistas, periódicos o carteles, los cuales constituían los más importantes medios de difusión. De igual manera, las comisiones sobre murales fueron asignadas a los artistas que se distinguían en el conocimiento de la técnica y que podían tener la capacidad de dirigir y coordinar un grupo, entre los cuales podía incorporar a los miembros de la LEAR con menos experiencia.

Es en la obra mural en donde los miembros de la liga pudieron cumplir sus expectativas de su doble cometido como taller y como escuela, en donde podían llevar a cabo una labor proselitista por me-

dio de la enseñanza. Su producción de seis obras pictóricas de gran formato, realizadas en los cuatro años de la breve existencia de la LEAR, denota que ciertamente su trabajo fue consistente y tuvo relevancia en su época; su labor artística colectiva les permitió proyectar su ideología y consolidar su postura.

FUENTES Y REFERENCIAS

- Acevedo, Esther y otros, *Guía de murales del Centro Histórico de la ciudad de México*, México, Universidad Iberoamericana/Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1984.
- Acevedo Iturriaga, Esther, “Diego en el Mercado Abelardo Rodríguez”, *unomásuno*, México, 14 de agosto de 1981.
- Acosta, Alberto, “Atiende el INBA arte en plaza”, *Reforma*, 22 de marzo de 2011.
- Alfaro Siqueiros, David, Sin título, *Revista de Revistas*, México, 20 de octubre de 1935.
- Alfaro Siqueiros, David, “Manifiesto y programa para los Talleres Escuela de Plástica y Gráfica”, *News*, Nueva York, junio 1934.
- Alfaro Siqueiros, David, “American Artist School”, *News*, Nueva York, s.f. Archivo del Departamento de Bellas Artes, Artes Plásticas.
- Azuela, Alicia, *Diego Rivera en Detroit*, México, UNAM, 1985.
- Beltrán, Alberto, *Pintura y escultura en Veracruz 1910-1980*, Jalapa, Punto y Aparte, 1980.
- Bolaños Sánchez, Ángel, “Invertirá GDF \$20 millones para remodelar el Centro Escolar Revolución”, *La Jornada*, 30 de diciembre de 2007.
- Casasola, Gustavo, *Seis siglos de historia gráfica de México*, 6 vols., 2ª. ed., México, Gustavo Casasola, 1969.
- Conde, Teresa del, “Murales en la Facultad de Derecho”, *La Jornada*, 3 de octubre de 2007.
- Departamento del Distrito Federal, *Memorias del Departamento del Distrito Federal, 1933-1934*, México, DDF, 1934.
- El Universal*, “Restauran el Mercado Abelardo Rodríguez y el Teatro del Pueblo”, *El Universal*, 5 de noviembre de 2011.

- El Universal*, “Sobreviven en un mercado murales de discípulos de Diego Rivera”, *El Universal*, 27 de junio de 2007.
- Fondo Reservado del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas (Cenidiap), Fondo Leopoldo Méndez.
- Fuentes Rojas, Elizabeth, “El Abelardo Rodríguez, un mercado del pueblo y para el pueblo”, *Crónicas* [boletín]. *El muralismo, producto de la revolución mexicana, en América. Seminario de Investigación*, núms. 5-6, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, septiembre de 1999-agosto del 2000, pp. 17-24.
- Fuentes Rojas, Elizabeth, “Murales de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios en los Talleres Gráficos de la Nación: un historial accidentado”, *Crónicas*, núms. 3-4, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, septiembre de 1998-agosto de 1999, pp. 32-38.
- Fuentes Rojas, Elizabeth, “Rescate de un edificio colonial y destrucción de la obra mural contemporánea: una polémica de actualidad”, *Crónicas*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, núms. 1-2, enero-abril, 1998, pp. 39-44.
- Fuentes Rojas, Elizabeth, “La Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios: una producción artística comprometida”, tesis de doctorado en Historia, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1995.
- Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios, “Resumen del Congreso Nacional de Escritores y Artistas convocado por la LEAR”, *Frente a Frente*, núm. 8, México, marzo de 1937, pp. 22-24.
- Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios, “Actividades de la LEAR. Viaje cultural a Morelia”, *Frente a Frente*, núm. 4, México, julio de 1936, p. 9.
- Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios, “Inauguración del Taller-Escuela de Artes Plásticas, jueves 17 de octubre”, *Frente a Frente*, núm. 4, México, julio de 1936, p. 22.
- Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios, “Protesta”, *Frente a Frente*, núm. 2, México, abril de 1936, p. 23.
- Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios, “Actividades de la Sección de Artes Plásticas”, *Frente a Frente*, núm. 13, México, s.f., pp. 12-13.
- Mancisidor, Raimundo, “Variaciones sobre el anonimato”, *Frente a Frente*, núm. 10, México, 1937.

- María y Campos, Armando de, “El teatro mexicano de muñecos”, mecanuscrito, 1980, 57 pp. [contiene obras nacionales y extranjeras sobre el teatro guignol].
- Mijangos, Eliseo de Jesús, “Estrategias para la recuperación de los muros”, *Crónicas, El muralismo producto de la Revolución mexicana en América*, núms. 5-6, Seminario de Investigación, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, septiembre de 1999-agosto del 2000, pp. 177-183.
- O’Gorman, Juan, “El Departamento Central, inquisidor de la nueva arquitectura”, *Frente a Frente*, núm. 5, México, agosto de 1936, p. 22.
- Orozco Castellanos, Jesús, “Los Talleres Gráficos de la Nación”, México, Secretaría de Gobernación/Instituto Nacional de Administración Pública, 1990, pp. 109-111.
- Paredes, Mariano, “Actividades de la Sección de Artes Plásticas”, *Frente a Frente*, núm. 13, México, s.f.
- Prignitz, Helga, *El Taller de Gráfica Popular, 1937-1977*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes, 1992.
- Randolph, Mary, “El monopolio de Diego Rivera”, *Art Front*, julio de 1935, pp. 12-13.
- Rodríguez, Antonio, *El hombre en llamas. Historia de la pintura mural en México*, Londres, Thames and Hudson, 1970.
- Rodríguez Prampolini, Ida (coord.), *Muralismo mexicano 1920-1940. Catálogo razonado*, 3 vols., México, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Sala de Arte Público Siqueiros, Archivo Siqueiros.
- Santiago, José de, *José Chávez Morado. Su tiempo, su obra plástica*, Guanajuato, Gobierno del Estado de Guanajuato, 1988.
- Soto Villafaña, Adrián, “Jorge Vicario Román”, en Ida Rodríguez Prampolini (coord.), *Muralismo mexicano, 1920-1940*, 3 vols., México, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Suárez, Orlando, *Inventario del muralismo mexicano, siglo VI a.C.-1968*, México, UNAM, 1972.
- Tibol, Raquel, *Historia general del arte mexicano. Época moderna y contemporánea*, t. VI, México, Hermes, 1969.
- Tibol, Raquel, *Un mexicano y su obra: David Alfaro Siqueiros*, México, Empresas Editoriales, 1969.

Entrevistas

Entrevista a José Chávez Morado por Clara Moreno Cortés, ciudad de México, 1979.

Entrevista a la maestra Mercedes de la Mora por Larissa Paviloukova, Jalapa, Veracruz, 1997.

Entrevista a Javier Tabera por Elizabeth Fuentes, Michoacán, 9 de abril de 1997.

SEGUNDA PARTE
POLIFONÍAS

El Ateneo de Chiapas, 1940-1964. Aperturas en el camino hacia el despliegue de la cultura tuxtleca

*Julia Clemente Corzo**

INTRODUCCIÓN

Tuxtla Gutiérrez, capital del estado, vivió a partir de 1940 un movimiento cultural de gran relevancia: el Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas, cuyo grupo se componía de artistas y científicos, tanto originarios del estado como procedentes del interior de la república y del exilio español de esos años.¹

En los años cuarenta, las vías de comunicación entre Chiapas y la ciudad de México presentaban grandes dificultades.² No obstante, había personas que por su trabajo o estudios se desplazaban al centro del país y establecían contactos en otras atmósferas culturales, adquirirían otros conocimientos que les hacía pensar que podrían recrearlos en su tierra natal. Es posible que Daniel B. Robles Gordillo,³ fundador y presidente del primer Ateneo en 1940, fuera

* Facultad de Humanidades-Universidad Autónoma de Chiapas.

1 En 1940, arribaron al puerto de Coatzacoalcos, Veracruz, aproximadamente quinientos diez españoles, de los cuales cerca de ciento veinte llegaron a Chiapas y fueron distribuidos en cuatro ciudades del estado: Tapachula, Huixtla, San Cristóbal y Tuxtla Gutiérrez; "los de Chiapas en su mayoría eran comunistas". Véase María Mercedes Molina Hurtado, *Tierra bien distante*, 1993, pp. 37-38.

2 "Los jóvenes se iban a estudiar la licenciatura a México, era un gran sufrimiento, perdían su ambiente, tenían que adaptarse, sufrían mucho, la mayor parte ya no quería regresar cuando venía; para la mayoría, el viaje a México era muy largo". (Relata el biólogo Miguel Ángel Palacios Rincón, ateneísta, destacado profesor de educación media y superior; ocupó varios cargos en la función pública. Entrevistado el 17 de octubre de 2010.)

3 Daniel B. Robles Gordillo (1886-1966), originario de San Bartolomé de Los Llanos, hoy Venustiano Carranza, Chiapas; de profesión abogado, y que en su vida política ocupó los cargos de

uno de esos personajes, a todas luces conocido como una persona inquieta y culta en quien germinaron los ideales ateneístas, pues seguramente sabía de las propuestas del Ateneo de México,⁴ y de allí incubó la idea de crear un grupo de esa naturaleza y de ponerla en práctica en Chiapas, aprovechando su gran experiencia de vida. Esto sugiere que, a pesar de la distancia entre las regiones sureste y centro de la república mexicana, el ateneísmo era un movimiento cultural y, como tal, “viajaba”, impregnaba los imaginarios sociales y despertaba el interés de personas que poseían sensibilidad y deseos de recrear y continuar esta línea de pensamiento desde las culturas locales, como al parecer sucedió con el primer Ateneo presidido por el licenciado Robles, junto con otros personajes que participaron, también, en la segunda época.⁵

De este Ateneo prácticamente no existen registros o no se han realizado estudios sobre su quehacer, y cuando se han hecho se les ha dado poco valor, como cita un destacado maestro normalista en su discurso pronunciado en ocasión del homenaje ofrecido por el gobierno del estado en 1988 a los ateneístas de la generación del cuarenta y ocho, en alusión al primer grupo de los cuarenta: “El Ateneo que tuvo como presidente al Lic. Daniel Robles, de poca trascendencia en las letras chiapanecas”.⁶

diputado suplente por el séptimo distrito electoral del estado en el Congreso Constituyente de Querétaro (1916); agente del Ministerio Público Federal; diputado local; magistrado del Tribunal Superior de Justicia; consejero de los gobernadores Víctorico R. Grajales y Francisco J. Gutiérrez. Fue asimismo uno de los más reconocidos periodistas de su época en el ambiente local, ya que fue director de los periódicos *Luz del Alba* (1907) y *El Ideal de Chiapas* (1927), así como colaborador en el semanario *Renovación*. Varias obras publicadas (*Diccionario enciclopédico de Chiapas*, t. III, 2000, pp. 296-297).

- 4 El Ateneo de la Juventud inició en nuestro país una etapa trascendental de su cultura. Se creó en 1909 y cambió su nombre por el de Ateneo de México en 1912; militaron en él grandes intelectuales de la época de la Revolución, que de alguna manera dejaron huella en el Ateneo de Chiapas, ya que éste seguía los mismos ideales en cuanto a la creación de una nueva era de pensamiento en México. Véase Alfonso Caso, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña y otros, *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, 2000, p. 497.
- 5 Ellos fueron poeta Armando Duvalier Cruz Reyes, músico David Gómez y profesores Alberto Chanona, Mario Araujo, Manuel de J. Cancino, Eduardo J. Selvas y Jesús Agripino Gutiérrez. Véase Armando Duvalier, “Los poetas del Ateneo”, 1988, p. 47.
- 6 Eduardo J. Albores, “Breve reseña del Ateneo”, 1988, p. 56.

Sin embargo, otro ateneísta homenajeado en ese mismo acto conmemorativo, Armando Duvalier, al reconocer el primer Ateneo, cita:

Se nos ha olvidado hacerle un debido homenaje al fundador del Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas en 1940 que funcionó hasta 1945, es decir, trabajó toda la época del doctor Rafael Pascacio Gamboa, fue uno de los grandes propulsores de la cultura en Chiapas [...] El Lic. Belisario Robles [Daniel Bayardo Robles] fue el organizador del Ateneo, porque sencillamente él con sus amigos, los más destacados hombres de ciencia de esa época lo formaban; entre ellos se encontraban principalmente destacadas personalidades de esa época, tales como los profesores Alberto Chanona, Mario Araujo, Manuel de J. Cancino, Eduardo J. Selvas, Jesús Agripino Gutiérrez, Arq. Francisco D'Amico, Arq. Gabriel D'Amico, los maestros David Gómez, Arturo Gómez, Jesús Jiménez y otras personas que desconozco.⁷

Así, las palabras de Duvalier revelan que esta primera organización fue auspiciada por el gobernador Rafael Pascacio Gamboa (1940-1944), quien entre otros apoyos les concedió un local en cuyas paredes había “pinturas murales naturalmente de Palas Atenea, Pericles, Platón, Sócrates”.⁸ El Ateneo Nacional de México reconoció al grupo mediante el pergamino número 2, que lo acreditaba como miembro del Ateneo Nacional. Tal reconocimiento evidencia la comunicación que existía entre ambas organizaciones.

Durante este gobierno, las relaciones entre la presidencia ateneísta y el gobernador eran de mutuo acuerdo, de apoyo y confianza; el grupo contaba con un local propio para sus reuniones políticas y actividades culturales, gracias al respaldo del doctor Pascacio Gamboa. Relata el maestro Duvalier que esa casa había sido propiedad de Robles, pero se la vendió al gobierno del estado, que a su vez la donó al Ateneo. Sin embargo, durante la siguiente gestión, el gobernador Juan M. Esponda (1944-1947), quien tenía rivalidades

7 Armando Duvalier, “Los poetas del...”, p. 45.

8 *Idem.*

con Robles, le pidió a éste que desocupara el edificio con el pretexto de establecer en ese lugar el Jardín de Niños número 1.⁹ Tal acto marca la desaparición de esta primera organización, como el poeta Duvalier recuerda con un comentario de Robles: “Cuando vi que el zapapico estaba despedazando la cabeza de Palas Atenea, que estaba al frente de nuestro Ateneo, sentí un gran dolor en el corazón y tuve deseos de llorar”.¹⁰

Así terminó la primera época del Ateneo de Chiapas. Pocos años después comienza la segunda, que existe de diferente modo según los gobernadores en turno: de esplendor (1948-1952); de modificaciones y reacomodos (1952-1958), y de declive y transformaciones (1958-1964). En este trabajo hago énfasis en la época de esplendor, para lo cual utilizo un tejido conceptual y metodológico basado en la genealogía, cuya finalidad radica en la comprensión de los acontecimientos vistos en escenarios contextuados, en donde todas y cada una de las intencionalidades tienen el peso de los procesos sociales, culturales, económicos y políticos de la época que discurre, no en forma lineal, sino a saltos que trasponen los devenires. El estudio consiste en escuchar la historia para ver cómo se construyó un acontecimiento nacido de la intención política o de la pasión de los protagonistas; no se trata de investigar su origen, sino de concebir los acontecimientos en sus escenarios propios, cómo se desplazaron los ateneístas, qué representaron, cuál fue su singularidad y su discurso; su presencia y su ausencia en la vida cotidiana de la sociedad chiapaneca en general, y tuxtleca en particular. Incursiono en el ámbito de la subjetividad,¹¹ que posibilita llegar a la comprensión de los modos, medios e invenciones con los cuales los ateneístas produjeron conocimiento y, de alguna manera, los legaron a las siguientes generaciones, asegurando con ello su permanencia, a pesar del tiempo y sus implicaciones.

9 *Idem.*

10 *Idem.*

11 La subjetividad es la propiedad de las percepciones, los argumentos y el lenguaje basados en el punto de vista del sujeto, y por tanto, éstos se hallan influidos por los intereses y deseos particulares del mismo. Véase Fina Birulés, “Del sujeto a la subjetividad”, 1996.

Sugiero el concepto de escenario artístico para explicar los espacios en los que el artista cultiva y educa mediante la expresión del arte de su dominio.¹² Desde esta noción, describo e interpreto los acontecimientos que han quedado entre líneas en el discurso histórico oficial; el tejido cultural y político de la ciudad capital caracterizado por cambios sociales drásticos, sobre todo en las transiciones de los periodos gubernamentales.¹³

En este escenario el sujeto y el actor quedan enlazados entre sí, de tal manera que el primero, al tomar conciencia de sí mismo, deviene en actor,¹⁴ capaz de representar la compleja realidad social mediante su sensibilidad artística, misma que puede ser internalizada en los espectadores, trocando así el arte en un sutil o áspero instrumento de poder.¹⁵ En esta urdimbre, con el apoyo de fuentes primarias, interpreto el conocimiento local,¹⁶ consecuencia del talento creador de los artistas, así como del análisis y descubrimiento de los científicos que tendieron hacia el continuo proceso de educación en la reciente ciudad capital.

Las preguntas que planteo son: ¿de qué manera las condiciones históricas, políticas y sociales de Chiapas determinaron la creación de escenarios artísticos para que los ateneístas —sujetos-actores— generaran conocimiento local?; ¿cómo se dio el proceso de integración de los ateneístas sujetos-actores-espectadores?; ¿de qué manera el conocimiento local se articuló con las artes cultivadas por los ateneístas?

En el proceso de interpretación recurro a la hermenéutica, pues a través de sus hilos que van desde la periferia de lo vivido y de lo visto por la sociedad en su conjunto hasta el núcleo teórico, de lo no vivi-

12 A partir del concepto *escenario*, propuesto por Antonio Santoni, sugiero el de escenario artístico. Véase "Escenarios: una aportación dramática a la historia de la educación", 2001, pp. 21-32.

13 Peter Burke, "Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración", 2000, pp. 325-342.

14 María Esther Aguirre, "Sujeto y actor. Trazos en la geografía de dos conceptos", 2005, pp. 147-186.

15 John Kenneth, *Anatomía del poder*, 1990.

16 Clifford Geertz, "El arte como sistema cultural", 2004, pp. 117-146.

do, se constituye un instrumento de la acción que deja su impronta en los resultados; es decir, en el centro situamos el observatorio que pretende ver el todo y, desde su posición, interpreta y comprende los fenómenos sociales desde diversas partes y ángulos.¹⁷

VOCES Y NOTAS SOBRE EL ATENEO: UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Gran parte de lo que se sabe del Ateneo ha sido por medio de la oralidad de los miembros que sobreviven, así como de personas de la época que, sin ser ateneístas, dan cuenta de sus vivencias como espectadores del trabajo de este grupo de artistas y científicos en Tuxtla Gutiérrez.

A partir de 2010 renace el interés por redifundir la obra de esta agrupación a través de medios masivos de comunicación, como periódicos locales e internet.¹⁸ Se comenzó la tarea, quizá, porque el 27 de octubre de ese año ateneístas aún vivos se interesaron por salvaguardar su obra y nombraron cronista oficial al literato Mario Nandayapa.¹⁹ Por ello, los estudios todavía son escasos cuando se busca en los distintos repositorios nacionales y locales, así como en internet. Aun en estas circunstancias fue posible encontrar un libro, una colección, un artículo, una ponencia y dos tesis de licenciatura, que sin ser significativos para un estado de la cuestión, son notas primarias de este movimiento cultural que, a todas luces, fue trascendente para las artes y las ciencias en el estado.

17 Para explicar las relaciones entre las partes y el todo y viceversa, Edgar Morin propone el principio hologramático del paradigma de complejidad: "el menor punto de la imagen del holograma contiene la casi totalidad de la información del objeto representado [...] Aquello que aprehendemos sobre las cualidades emergentes del todo, todo que no existe sin organización, reentra sobre las partes". Véase *Introducción al pensamiento complejo*, 2005, p. 107.

18 Entre ellos: Julio Solís, "La carpeta artística 'Los motivos del Buril'", 2011; Sergio A. López Ruiz, "Historia: edificio de Rectoría de la UNICACH", 2011; Sara Regalado, "Mellanes rescata historia", 2011; Fabián Rivera, "Eliseo Mellanes, memoria viva", 2011; Mario Nandayapa, "Eliseo Mellanes, hombre generoso de altas sombras", 2011.

19 Alejandro Sánchez, "El Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas ya tiene cronista", 2010.

Héctor Cortés Mandujano²⁰ expone un acercamiento a la cuestión merced a una prosa elocuente en la que no importan, según el autor, las normas básicas en la construcción de documentos científicos, pero que hace una descripción novelada y matizada con giros poéticos que introducen al lector fácilmente al contexto del movimiento ateneísta, y logra que cada uno de los actores cobre nuevamente vida con el propósito de recrear las anécdotas y revitalizar sus personajes.

Aporta al conocimiento pormenorizado de diferentes facetas, no solamente del movimiento ateneísta y de sus integrantes, sino también de acontecimientos sucedidos en la capital del estado a fines del siglo XIX. Asimismo, retrata personajes populares, políticos, poetas y escritores destacados en la región y más allá de sus linderos. Describe, en forma breve, la producción editorial del Ateneo y del gobierno del estado.

La colección Premios Chiapas es una edición de cinco cuadernillos que conforman el volumen I dedicado a ateneístas distinguidos con este galardón, así como a los discursos que ellos pronunciaron al recibir el premio.²¹ Los otros estudios refieren la participación de ateneístas en la fundación del primer Ateneo, así como de la universidad pública en Chiapas; son dos tesis de licenciatura que aportan legados ateneístas sobre educación.

PANORAMA, PAISAJE, ESCENARIO

A mediados del siglo XX, el 30 de julio de 1948, se fundó oficialmente el Ateneo de Chiapas,²² el cual constituyó un movimiento cultural

20 "Narrador y dramaturgo, ha publicado varios libros. En 2004 ganó dos premios literarios: el Premio Nacional de Novela Breve Emilio Rabasa, con *Vanterros*, y el Premio Nacional de Novela Breve Rosario Castellanos, con *Aún corre sangre por las avenidas*": Consejo Estatal para la Cultura y las Artes (Coneculta), Festival Internacional de Letras Jaime Sabines.

21 Ateneístas galardonados: historiador Fernando Castañón Gamboa (1951); doctor Faustino Miranda (1953); escritora y poeta Rosario Castellanos (1958); poeta Jaime Sabines (1959), y maestro en artes plásticas Luis Alaminos Guerrero (1988). Véase Luis Alaminos, *Premios Chiapas*, 2004.

22 Uno de sus propósitos era "el estudio, fomento, difusión e investigación de toda disciplina artística en general, y en particular, la aplicación de los conocimientos derivados en beneficio

cuya obra ha sido poco sentida y conocida en los ambientes sociales y universitarios y que vale la pena investigar, pues aquellos artistas y científicos hablaban y escribían sobre el desarrollo de Chiapas e incluían aspectos de su historia, de su arquitectura, de su flora y de su fauna; de sus mitos y de sus ritos, en fin, de sus culturas. Algunos de los integrantes, desde su formación normalista, aportaron con sus propuestas una dimensión nueva en la educación escolar; mientras que la mayoría, en su producción cultural y científica, legó conocimientos que generaron de acuerdo con sus intereses y formación.

El ambiente histórico durante la fundación del Ateneo²³ se sitúa dentro de un panorama peculiar en el que los actores sociales aún no han resuelto sus conflictos de identidad,²⁴ representados por una población mestiza que empieza a situarse en espacios diferentes a los rurales, pero que al mismo tiempo distan mucho de tomar la categoría de urbanos en una naciente ciudad que se eleva al rango de capital por una decisión política, más que por sus cualidades. A raíz de esto, el estado se convierte en escenario de guerra civil entre dos ciudades: Tuxtla y San Cristóbal, que se disputan el título de capital:

Tuxtla, la sin fortuna y sin blasones, con un pueblo mayoritario de zoques, casi sin blancos, pero con muchos mezclados y que apenas si rebasaba el criterio de aldea, un buen día, en 1892, aparece como Capital del Estado, arrebatándole a San Cristóbal el tradicional mérito político de haber sido, por siglos, la capital de la provincia.²⁵

del desenvolvimiento social y económico de nuestro estado y república". *Estatutos del Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas*, 2 de septiembre de 1948.

23 El Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas se fundó el 9 de septiembre de 1948, aunque comenzó sus actividades el 7 de enero del mismo año. *Idem*.

24 Individuo y sociedad son procesos que sólo pueden comprenderse de manera conjunta. La relación del individuo con la sociedad se refiere al carácter de proceso de la identidad individual y de las relaciones individuo-sociedad, así como a sus reflexiones sobre el equilibrio entre identidad individual e identidad colectiva. Véase José María González, "El individuo y la sociedad", 1996, p. 19.

25 Eduardo J. Albores, "Breve reseña del...", p. 59.

En la primera década del siglo xx, en apariencia, el conflicto había terminado.²⁶ Sin embargo, los resultados del movimiento revolucionario en el ámbito nacional condicionaron reacomodos del poder en Chiapas que afectaron intereses de los grupos económicamente poderosos. Este conflicto desató otra guerra intestina en los valles centrales del estado,²⁷ que en Tuxtla Gutiérrez terminó por desplazar a los grupos más vulnerables, conformados principalmente por indígenas zoques, hacia las periferias de la incipiente ciudad.

El año 1940 marca un antes y un después en la vida estatal, pues con el gobernador Rafael Pascacio Gamboa (1940-1944) se transforma el paisaje de Tuxtla Gutiérrez mediante diversas acciones de infraestructura y equipamiento urbano, que se suceden en forma sincrónica o diacrónica, según el caso, dentro del propio panorama: por un lado, la construcción de vías de comunicación y de edificios con el fin de favorecer el desarrollo económico del estado,²⁸ acorde con la política nacional de industrializar el país;²⁹ por otro, en el terreno de la cultura y la educación, empezaron a despuntar las artes con la fundación del primer Ateneo, así como con la llegada de

26 En 1892, el gobernador Emilio Rabasa Estebanell trasladó los poderes de San Cristóbal de Las Casas a Tuxtla Gutiérrez, lo que desencadenó una pugna entre grupos conservadores (San Cristóbal) y liberales (Tuxtla Gutiérrez). La batalla se prolongó hasta 1937, cuando una comisión de chiapanecos se entrevistó con el general Lázaro Cárdenas para solicitarle que los poderes regresaran a San Cristóbal, petición negada por el entonces presidente de la república. Véase José María López Sánchez, *Aquel Tuxtla. Anecdótico histórico*, 1998.

27 En 1914 inicia un movimiento político denominado Mapache, conformado por hacendados de los valles centrales del estado que combatieron a los carrancistas llegados a Chiapas, quienes violentaron y saquearon sus propiedades, "profanando el mundo de las haciendas, y que fue derrotado cuando el gobierno tuvo que reconocer la fuerza de la *mapachada*". Véase Antonio García de León, *Resistencia y utopía*, t. 2, 1989, p. 44 y ss.

28 Entre las instituciones que se fundan están el Palacio Federal, el Hospital General, la Casa del Anciano, el Hogar Infantil, la Biblioteca Pública del Estado y el edificio que albergaría al Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas. Véase Ricardo A. Valenti, *Dr. Rafael Pascacio Gamboa. Breve intento biográfico*, s/d, p. 37.

29 En el ámbito nacional, Manuel Ávila Camacho se proponía industrializar el país aprovechando la coyuntura que ofrecía la Segunda Guerra Mundial; inicia el Programa Nacional de Alfabetización; se observa una tendencia cosmopolita con intelectuales como Alfonso Reyes, Rufino Tamayo, Pedro Coronel, Edmundo O'Gorman, entre otros, así como la importante presencia de los españoles republicanos que el presidente Cárdenas recibió un año antes, quienes fortalecieron las artes, las ciencias, la educación y formaron a otros intelectuales nacionales como Pablo y Enrique González Casanova. Véase José Agustín, *Tragicomedia mexicana*, t. 1, 2004, p. 20.

los exiliados españoles, particularmente el maestro Andrés Fábregas Roca, columna vertebral del segundo Ateneo.

Los barrios preferentes de la nueva capital fueron ocupados por personas acomodadas, profesionales, comerciantes y empleados de gobierno, quienes sin perder su condición mestiza trataron de consolidar su posición por medio del cumplimiento de sus expectativas y transformaron paulatinamente el paisaje con tendencias hacia lo moderno.³⁰

Sólo un aspecto quedaba suelto: la población de origen mestizo generaba complicaciones entre grupos indígenas y criollos, lo que provocaba conflictos sociales en un entorno de luchas y enemistades: algunas familias mestizas pobres se transformaban en pudientes pero no dejaban de ser descendientes del herrero, del sastre o de personas de oficio en general. Las pugnas iban desde la tenencia de la tierra, originalmente en manos de los grupos indígenas cada vez más depauperados, hasta querellas por el poder, situación que producía entre los grupos un humano conflicto entre el ser y el querer ser, en el que para destacar se podía pasar aun sobre el derecho de los otros, esgrimiéndose el concepto de clase social.³¹ Con el fin de enfrentar tales conflictos no existía otro camino que el de construir escenarios propicios para la restauración del tejido social en la capital.

Por otra parte, el gobierno de Francisco J. Grajales (1948-1952) fue oportuno para construir un escenario en el que se ataran los cabos rotos por las luchas fratricidas, por medio de lo que era común en los grupos sociales en conflicto: *las artes*.³² Había, pues, que des-

30 "La palabra *moderno* en su forma latina *modernus* se utilizó por primera vez en el siglo V para distinguir el presente, que se había vuelto oficialmente cristiano, del pasado romano y pagano. El término 'moderno', con un contenido diverso, expresa una y otra vez la conciencia de una época que se relaciona con el pasado, la antigüedad, a fin de considerarse a sí misma como el resultado de una transición de lo antiguo a lo nuevo". Véase Jürgen Habermas, "La modernidad, un proyecto incompleto", 1988, pp. 19-36.

31 "Para Marx, una clase es un grupo social con una función particular en el proceso de producción". Véase Peter Burke, *Historia y teoría social*, 2000, p. 73.

32 Aludo a las artes generadas en los ámbitos de la música autóctona y mestiza, la danza y la literatura, principalmente. Tomando en cuenta que el concepto *arte* ha variado según las épocas en que ha fluido, entre la idea antigua y moderna existen marcadas diferencias: "Antaño eran hombres que cogieron un puñado de polvos de colores y garabatearon las formas de un bisonte sobre las paredes de una caverna [...] no hay problema en que llamemos a estas acti-

tacar a los personajes que de alguna manera eran reconocidos por la comunidad como artistas o notables en la educación, la cultura y las ciencias.

SUJETOS Y ACTORES EN EL ESCENARIO ARTÍSTICO

El término escenario nos remite a pensar en espacios en los que se representan dos modos de acontecimientos: los naturales referidos a los ecosistemas, y los intencionales, creados por la necesidad humana de comunicar a los congéneres la forma como transcurren los hechos que al ser explicados y comprendidos han conformado acervos de conocimientos. Si estos escenarios se transforman en artísticos, entonces los actores también se convierten en sujetos cuya misión se encamina a introducir en la obra a los espectadores. Por este motivo, recurro a la noción de sujeto que

deviene objeto de su propia indagación, de su reflexión, sometido al ámbito de la conciencia [...]. Se plantea dentro de la lógica de la racionalidad, que es la que orienta su pensamiento, la que modela sus gestos, la que dirige sus pasos.³³

Asimismo, abordo la noción de actor, como el que actúa en un escenario, ocupa un lugar y, “al asumir la representación de un personaje, dota de sentido sus desplazamientos en la vida que muestra a los ojos del espectador”,³⁴ reafirmando su condición de sujeto, pues en un momento dado se ve transformado en actor y en espectador de su propia actuación.

En la puesta en escena el actor, como sujeto, se da cuenta de que interpreta a un personaje real o ficticio y asume el papel del perso-

vidades arte, siempre y cuando tengamos presente que esa palabra puede querer decir cosas diferentes en épocas y lugares diferentes y seamos conscientes de que el Arte con mayúscula no existe”. E. H. Gombrich, citado por Larry Shiner, en *La invención del arte. Una historia cultural*, 2004, p. 33.

33 María Esther Aguirre Lora, “Sujeto y actor...”, p. 150.

34 *Ibid.*, p. 163.

naje, al cual imprime características surgidas de su propia subjetivación, su sello personal, su modo de actuar.

Los contenidos de los hechos, a pesar de estar influidos por el imaginario del actor, pueden traer hasta el público una gran gama de textos y materiales de otros tiempos para representar sus percepciones y necesidades actuales.³⁵ La representación de otros acontecimientos, basados en la historia, pudo haber sido similar en contenido y propósito, aunque los personajes, el escenario y el tiempo sean diferentes. Es posible observar este fenómeno en una obra teatral puesta en escena en 1955 por el maestro Luis Alaminos Guerrero,³⁶ en la que se representó teatralmente la novela de B. Traven, *La rebelión de los colgados* (1936), cuyos ensayos en la sede del Ateneo, situado en la avenida central, coincidieron con manifestaciones de protesta social: un levantamiento que en ese mismo año sucedía en Tuxtla Gutiérrez, conocido como la “rebelión de los Pollinos”. Para la presentación de la obra se propuso el teatro al aire libre Bonampak, que ambientaba en forma natural el escenario, solicitud denegada debido al contenido social y político de la misma y al contexto que transcurría durante esa época; en consecuencia, fue

llevada al Centro Social, de todas maneras hubo gritos por parte del público a la hora de “mueran los federales”, que se dicen en escena, el público contestaba “que mueran”, la obra se cortó mucho antes de lo que pensábamos y tuvo pocas funciones.³⁷

35 “Metafóricamente hablando, lo que está tras el telón, es el reino oculto de lo inconsciente, en el que actores, técnicos y demás personas relacionadas con la producción son los personajes vivientes del sistema inconsciente, que dan orden y representan la esencia y la estructura de la obra que la audiencia no ve por estar tras el telón”. Véase Laura De Giorgio, “El teatro de la mente”, en línea.

36 Exiliado español, se formó como maestro en artes plásticas en la UNAM. En 1953 llegó a Tuxtla Gutiérrez para cumplir con un contrato de seis horas en la reciente Escuela de Artes Plásticas. Fue pintor, escritor, productor y director de teatro, actividades que combinó con la docencia en distintas escuelas. Merecedor de innumerables reconocimientos, entre los que destacan: primer lugar regional de la zona sur del Festival de Teatro del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), primer lugar del Festival de Otoño del INBA, Medalla Justo Sierra de la UNAM, Premio Chiapas 1988. Véase Luis Alaminos, *Premios Chiapas*, p. 10.

37 Luis Alaminos, “La actividad teatral...”, p. 31.

En el escenario artístico, los actores ya están atuendados, conocen perfectamente el guión, la partitura, el trazo, y dominan magistralmente su arte. Detrás de ellos se encuentra el director de la obra que debe cuidar el cumplimiento de todos los propósitos, intenciones y giros de la presentación creada por el autor.

En la puesta en escena de la vida cotidiana, todos representamos múltiples papeles y no es difícil que a la vez seamos actores y sujetos; directores, autores y espectadores de este complejo drama del vivir social. De aquí surgen las preguntas: en el escenario artístico, ¿quién es el autor y quién el director?, ¿quiénes son los actores y qué papel representan?, ¿a qué público va dirigida la puesta en escena?, ¿qué efectos causará en los espectadores, tanto en su fuero interno como en el colectivo?

Habrán, pues, que desplegar sus devenires dentro de escenarios que conformen un reparto magistral con representaciones reales o ficticias, que hagan entender al público cautivo o extenso que en la vida diaria representamos el comportamiento, las creencias, las emociones y los sentimientos de los que vivieron anteriormente a nosotros, como si ellos estuvieran encarnados en nuestras almas.

DESPLAZAMIENTOS ESCÉNICOS Y PODER

Por supuesto, el primer sujeto-actor, autor de la obra ateneísta, fue Francisco José Grajales Godoy,³⁸ ingeniero y general, hombre instruido y sensible, a quien en 1937 se designó agregado militar ante los ejércitos de Alemania, Austria y Checoslovaquia, comisión que desempeñó hasta 1939 y que le permitió estudiar y conocer los ambientes de las sociedades europeas. ¿De qué manera esta experiencia

38 Ingeniero constructor egresado del Colegio Militar, distinguido como estudiante y militar, luchó al lado del gobierno y por sus méritos fue condecorado y ascendido. Como profesor del Colegio Militar y de la Escuela Superior de Guerra de San Jerónimo Lídice, escribió varios textos académicos. Como producto de su ingenio, elaboró para el ejército un descifrador de claves de gran utilidad militar, por lo que fue condecorado por el gobierno. A su regreso de Europa continuó su brillante carrera militar, ascendió a general brigadier y ocupó la jefatura del Estado Mayor de la propia Defensa Nacional. Véase Dolores Camacho y Arturo Lomelí, *Francisco José Grajales Godoy, a caballo hacia la modernidad*, 2000.

influyó en el proyecto cultural ateneísta que durante su gobierno impulsó vigorosamente en Chiapas?

Independientemente de que el general Grajales fuera un destacado militar, provenía de una familia culta que, además, tenía un ideal que se manifiesta en el *Himno a Chiapas*, escrito por su padre, el cual propone la unidad de la sociedad chiapaneca: “que se olvide la odiosa venganza/ que termine por siempre el rencor/ que una sea nuestra hermosa esperanza y uno sólo también nuestro amor”;³⁹ pero ¿cómo hacer realidad este ideal? La propia experiencia de vida de Francisco Grajales le daría la respuesta. Así, como profesor del Colegio Militar y de la Escuela Superior de Guerra, y aun como investigador e inventor, se coloca en una posición distinguida dentro de la institución, que lo lleva a ser reconocido por las instancias políticas de la época, y que a su regreso de Europa lo invitan a ocupar importantes funciones dentro de la cúpula militar.

Es en el periodo de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) como presidente de México que se gesta el nombramiento de Francisco Grajales como gobernador de Chiapas. A decir de su familia, él era un hombre de éxito dentro de la política mexicana, entonces, ¿por qué aceptar gobernar un estado que escasamente conocía? El general respondía que deseaba servir a su estado natal. Es posible que se conjuntaran en él todas esas experiencias laborales, familiares, sociales y culturales que le permitieron tener acceso a la política de utilizar el arte como elemento para unificar a Chiapas que la sociedad no esperaba. Relata Elodia Cano Fernández: “A mí se me hace raro porque siendo militar pues son gente ruda, de otra forma, dura; él era una persona que gustaba mucho del arte, la música, él era muy exquisito, y mi tía, su esposa, lo apoyaba en todo”.⁴⁰

39 Estrofa del *Himno a Chiapas* que el poeta José Emilio Grajales compuso en 1913 y se entonó por primera vez el 8 de diciembre del mismo año con el fin de unificar a todos los municipios del estado, “después de los terribles acontecimientos entre las ciudades de San Cristóbal de Las Casas y Tuxtla Gutiérrez por la disputa de la sede de los Poderes del Estado en 1911”. La música es del teniente Miguel L. Vasallo. Véase Wikipedia en línea.

40 Sobrina del general Grajales, convivió en forma muy cercana con la familia del gobernador. La señora Cano formó parte del ballet Bonampak, actuó en la primera presentación después del tercer informe de gobierno el 1 de noviembre de 1951, así como en el Palacio de Bellas Artes en la ciudad de México en junio de 1952, entrevistada el 19 de febrero de 2013.

De esta forma, el ingeniero Grajales, al llegar a la gubernatura del estado, trató de integrar la política estatal a su formación humanista, como lo señala la siguiente nota periodística:

Una de las manifestaciones de cultura que más enaltece al gobierno del Sr. Gral. e Ingeniero Francisco J. Grajales, ante los ojos de los mexicanos y aun de los extranjeros, es la creación del Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas, centro de alta cultura que en su corto periodo de actividades ya ha dado frutos magníficos que son éxitos clamorosos de la ciencia y el arte, que han tenido resonancia más allá de nuestras fronteras.⁴¹

La visión que tenía la juventud del gobernador Grajales, en ese entonces, queda plasmada en lo que nos dice el ahora profesor y poeta Óscar Bonifaz, en su papel de espectador como estudiante preparatoriano:

Yo creo que ya era nato en él porque mucho antes de que fuera gobernador él incursionaba en la cultura y entonces no fue porque ya estaba de gobernador, simplemente ya era una cosa natural en él; incursionó en toda esta cuestión de música, poesía, todo lo que fuera cultural; él lo alentaba mucho y lo canalizaba.⁴²

En efecto, los talentos en las artes que poseía el gobernador posibilitaron que el inicio de su gobierno lo hiciera “presidiendo los primeros Juegos Florales Decembrinos, realizados con los auspicios del Ateneo”.⁴³ De esta forma, durante todo su gobierno apoyó la cultura de las ciencias y las artes, como lo expresó en su tercer informe de gobierno:

41 La nota se refiere específicamente al éxito del ballet Bonampak en su presentación en el Palacio de Bellas Artes de la ciudad de México. Véase Juan Silva, “Signos de cultura”, *Soconusco*, 31 de julio de 1952, p. 2.

42 Estudió filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Director de la Casa de Cultura en Comitán de Domínguez; fundador de la Casa de Cultura y primer director, ha recibido varios reconocimientos a su obra literaria publicada, entrevistado el 14 de noviembre de 2010.

43 Dolores Camacho Velázquez y Arturo Lomelí González, *Francisco José Grajales...*, p. 69.

Los hombres cultos de Chiapas, antes de lanzar sus miradas hacia el campo de la especulación pura, dirijan su atención a los problemas cardinales de su propio pueblo, buscando desentrañar de la historia y de su medio físico los fundamentos seguros de la prosperidad y el bienestar.⁴⁴

En aquel entonces un inquieto periodista, escritor y poeta, Armando Duvalier Cruz Reyes, miembro del primer Ateneo, fue el principal interesado en la formación de un grupo de personas destacadas en las artes y las ciencias. Inspirado en el Ateneo de México, recurre a esta propuesta para formar un ateneo en la ciudad capital del estado de Chiapas. Relata:

Una tarde me citó el General Grajales [cuando éste era candidato a gobernador] para desayunar en su casa; al llegar al otro día ahí estaba Gregorio Contreras [...]. En el desayuno nos dijo el General: deseo que ustedes se avoquen a la tarea de convocar a las personas convenientes para hacer el Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas. El Lic. Gregorio Contreras que vivía en México me dejó por razón natural toda la tarea a mí, me dediqué a hacer una relación de los intelectuales más connotados de Tuxtla Gutiérrez [...], principié a mandar invitaciones para reunirnos tal día y tal fecha y en esa reunión se procedió a organizar el Ateneo.⁴⁵

Los dos personajes (Duvalier y Contreras) formaron parte de la primera mesa directiva de la institución.⁴⁶ El grupo ejecutivo ya estaba organizado; sin embargo, faltaba el director de la organización: Rómulo Calzada,⁴⁷ personaje con reconocimiento social, integrado

44 "El Gobernador Grajales concluyó su Brillante Informe [tercero]", *Juventud*, 8 de noviembre de 1951, p. 2.

45 Armando Duvalier, "Los poetas del...", p. 47.

46 La mesa directiva estuvo conformada por Gregorio Contreras, presidente; Alberto Gutiérrez, vicepresidente; Daniel Robles, tesorero; José Casahonda Castillo y Armando Duvalier Cruz Reyes, secretarios, Dolores Camacho y Arturo Lomelí, *Francisco José Grajales...*, p. 65.

47 Rómulo Calzada (1914-1956) nació en Solosuchiapa, Pichucalco, Chiapas. Abogado y periodista, fue director de Asuntos Económicos, director de la revista *Ateneo* y presidente de la mesa

al gabinete de gobierno por el general Grajales: “un hombre que fue el vector del destino para sacudir la modorra de la vida cultural y encaminarla, con el mecenazgo oficial de Don Pancho, hacia ese renacimiento artístico y cultural que ahora se ve como una pieza de museo”.⁴⁸

Ésta fue una oportunidad de oro propiciada por la voluntad política y la mediación del economista Calzada, que ensambla a muchos hombres valiosos de la sociedad chiapaneca para conformar una organización de personas cultas, amalgama de voces mestizas influidas por el pensamiento occidental.

Hacia el interior del grupo ateneísta el poder se desplazaba en círculos concéntricos en los que la pertenencia era el sustrato principal, mismo que era respaldado por la producción y la propuesta. Era, por lo tanto, un escenario dinámico en el que todos los círculos interactuaban: literatos, músicos, pintores, grabadores, poetas, entre otros y, cuando era necesario, el sistema se abría a la sociedad interesada en los aspectos culturales. Cita José Falconi:

La Dirección General de Educación Pública del Estado, de acuerdo con el programa cultural del C. gobernador Constitucional, tiene la firme convicción de que es necesario un órgano publicitario en donde se recojan las distintas manifestaciones literarias del terruño, así como un departamento editorial para dar a conocer muchos trabajos que por falta de recursos económicos de sus autores están condenados a permanecer inéditos o a perderse definitivamente.⁴⁹

Esta institución cultural, al igual que todas las dependencias de trabajo político, social y económico, obedecía a las directrices del Ejecutivo del estado. Tal parecía un mecanismo de *poder compensa-*

directiva de 1951-1952. Apoyó a otro candidato al gobierno del estado dentro del mismo partido político en un “ejercicio democrático” que por primera vez el Partido Revolucionario Institucional realizaba en Chiapas. No obstante, reconociendo su cultura, capacidad de gestión y don de gente, el general Grajales lo llamó para que colaborara con él. Fue pieza clave entre el gobernador y el grupo ateneísta. Véase José María López Sánchez, *Aquel Tuxtla. Anecdótico...*

48 Carlos Ruiseñor Esquina, “Chiapas era una fiesta”, 1988, p. 20.

49 Véase “Presentación”, *SUR*, 1949.

torio en el que hay un intercambio de beneficios;⁵⁰ es decir, el poder instituido lograba sus propósitos por medio de una concertación con los artistas y científicos del Ateneo, a cambio de jerarquía, posición, reconocimiento y prestigio:

Con el anhelo de estimular estas manifestaciones en nuestra apartada Entidad, el Sr. Grajales creó el Premio Chiapas, de cinco mil pesos que se otorgaría cada año al autor de la obra científica o artística de más mérito; siendo el primero en obtener este premio el señor Profesor Fernando Castañón Gamboa [distinguido historiador y ateneísta], por su entusiasta labor de investigaciones científicas.⁵¹

Estas características de verticalidad en las relaciones de poder no fueron las únicas, también existieron relaciones horizontales determinadas por el peso del conocimiento, la información y la reputación de algún artista o científico notable que, bajo los mecanismos del *poder condicionado*,⁵² influyeron en las decisiones del mandatario, dando lugar a relaciones de poder transversales y dinámicas,⁵³ tal como se observa en el testimonio anterior en el cual los ateneístas y el gobernador convinieron en la creación del Premio Chiapas, siendo ellos los premiados. Así se observa cómo vuelve a circular el poder.

Aquel que cumplía mejor con las expectativas del gobierno obtenía mejores posiciones políticas y sociales. Esto no fue una relación simple, puesto que en otras ocasiones el poder ejercido por la cúpula

50 El poder compensatorio "ofrece al individuo una recompensa o pago lo suficientemente ventajoso o concordante para que él (o ella) renuncie a perseguir su propia preferencia a cambio de la recompensa [...] logra la sumisión por la promesa o realidad de un beneficio". Véase John Kenneth, *Anatomía del poder*, pp. 29-30.

51 Juan Silva, "Signos de cultura", 1952, p. 5.

52 El poder condicionado es "producto de una continuidad interminable de persuasión objetiva y visible que ha llevado al individuo, en el contexto social, a creer que es inherentemente correcto". John Kenneth, *Anatomía del poder*, p. 45.

53 No de manera horizontal ni vertical, tampoco de dominio de un grupo sobre otro, porque el poder circula, no se localiza en un solo lugar ni lo ejercen sólo unos cuantos: "El poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos". Véase Michel Foucault, *Microfísica del poder*, 1992, p. 144.

estatal representaba características de *condignidad*,⁵⁴ lo cual hacía que el ateneísta que no respetaba las indicaciones dadas por el mandatario recibiera un castigo, como le sucedió a uno de ellos:

Cuando en la provincia no se tiene un periódico valiente, una tribuna honrada desde la cual pueda uno decir su verdad, como está pasando en Chiapas, necesita uno buscar el refugio de un periódico de comentario que tenga el nombre y el prestigio que ya tiene [...] Además, como cuando fui funcionario del gobierno del Estado, las páginas de su interdiario dieron asilo a varios artículos míos, creo que ahora pueden tener cabida mis trabajos, máxime que pueden ser más libres y espontáneos que cuando tenían que ceñirse en cierta forma a determinado criterio.⁵⁵

Estas formas de poder, al combinar sentidos y direcciones, posibilitan la percepción de la circularidad, hecho que se puede “objetivar” cuando la intención del mandato retorna al mandatario. En su tercer Informe de Gobierno, el gobernador Grajales explica la apertura de espacios para el enaltecimiento y la proyección de las culturas y artes del estado hacia el mundo, y la participación que en ello tienen “los trabajadores intelectuales, en la técnica, en la ciencia y en el arte. Es responsabilidad de esos trabajadores servir a su pueblo y es obligación intransferible del Gobierno aprovechar esa fuerza creadora en las mejores condiciones de productividad”.⁵⁶ Por lo cual establece:

Algo así como un pacto de honor se ha concertado entre nosotros y los miembros actuales del Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas: el Gobierno los acoge para ofrecerles el escenario y el equipo adecuados a su trabajo espiritual, reconociéndoles autonomía funcional y absoluta

54 El poder condigno “se extiende al poder que se ejercita por cualquier forma de acción adversa a su amenaza, e incluye multas, expropiación de propiedad, reproche verbal y condena conspicua por otros individuos o por la comunidad”. John Kenneth, *Anatomía del poder*, p. 30.

55 Carta que dirige el ateneísta Jesús Agripino Gutiérrez Hernández al director gerente del periódico *Atisbos* en la ciudad de México, fechada el 8 de septiembre de 1953. (Agradezco a la familia el haberme facilitado una copia mecanografiada de este documento).

56 “El Gobernador Grajales concluyó su Brillante Informe”, *Juventud*, p. 2.

libertad de pensamiento, en cambio les pide nada más que su actividad se canalice primero y fundamentalmente hacia la investigación de conocimientos prácticos que sirvan al progreso de nuestra Entidad.⁵⁷

La participación del Ateneo era intensa en los campos de las ciencias y de las artes porque se consideraba “un organismo oficial del gobierno, un grupo oficializado que tenía sus propias reglas, pero que era subsidiado por el gobierno y fungía como el Instituto de Cultura de ese gobierno”.⁵⁸ Al respecto, se ha definido a los ateneístas como intelectuales orgánicos, pues: “ocuparon todos los espacios de poder posibles, los administraron y premiaron desde ellos a quienes ellos mismos reconocían, validaban, pero ofrecían ciencia y arte al pueblo”.⁵⁹ Sin embargo, el intelectual orgánico es el que tiene como base:

la formación técnica, que le sirve para formar el nuevo tipo de intelectuales, un constructor, organizador, persuasor, que debe llegar de la técnica-trabajo a la técnica-ciencia y a la concepción humano-histórica, sin la cual permanece especialista y no se vuelve dirigente.⁶⁰

Su formación humana y política lo sensibiliza para participar con y para el pueblo. Por el contrario, los beneficios del poder estatal que recibía el grupo los identifica como intelectuales tradicionales, toda vez que intelectual tradicional es el literato, el filósofo, el artista que ha tomado como mecenas al Estado, y que por tal condición su producción cultural es difundida dentro de los medios de comunicación oficiales y, regularmente, a favor del gobierno, por lo que, según Gramsci, dejan de ser “los verdaderos intelectuales”:

57 *Idem.*

58 Testimonio de Andrés Fábregas Puig, citado por Héctor Cortés Mandujano, *Chiapas cultural. El Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas*, 2006, p. 90.

59 *Idem.*

60 Tomado de Wikipedia, “Antonio Gramsci”, 2012, en línea.

El Departamento de Prensa y Turismo acaba de editar la obra *Fuego en la nieve* del profesor Eliseo Mellanes Castellanos, distinguido catedrático de nuestra escuela. Se trata de una colección de Hai Kais, moderna forma de expresión poética que el autor ha cultivado con buen éxito. El libro cuenta de 116 páginas [...] Tanto por su presentación como por su valioso contenido literario, se considera como uno de los mayores éxitos editoriales dentro del plan de divulgación cultural del Gobierno del Estado.⁶¹

Para Rosario Castellanos, los ateneístas fueron simplemente intelectuales:

El hombre culto gracias a la lucidez de su mente y al rigor de la disciplina, se apropia de las conquistas del espíritu, asimila la tradición cultural y la convierte en la sustancia propia donde el saber ya no es un adorno, algo externo y adjetivo. Es el núcleo alrededor del que se integra la persona, el íntimo manantial del que brotan todos los pensamientos y todos los actos.⁶²

El escenario estaba montado. Era un honor pertenecer a esa asociación y era también un signo de prestigio. Ellos fueron los primeros maestros de renombre del Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH), y llevaron como bandera la fundación de la primera universidad pública de los tiempos modernos en Chiapas.⁶³

61 "Ya está a la venta *Fuego en la Nieve*", *Ideal*, 12 de julio de 1952, pp. 1-2.

62 Rosario Castellanos, "La misión del intelectual", núm. 1, 1992, p. 21; conferencia presentada por la autora en el seno del Ateneo como requisito de ingreso al grupo.

63 En el prólogo de su libro *Curso de lógica*, 1962, p. 6, el maestro Eliseo Mellanes escribe: "servir a los estudiantes de la provincia mexicana y en especial a los jóvenes del Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas, gloriosa escuela que va llegando a la madurez intelectual y está en marcha su metamorfosis: la Universidad del Sur".

Las creaciones artísticas generadas por los ateneístas expresaban una concepción de la vida circunscrita a un tiempo y espacios específicos; más allá de su procedencia, se inclinaron por la investigación y puesta en práctica de las manifestaciones culturales de la región chiapaneca. Así, se ocuparon de recuperar el conocimiento local por medio de las artes que constituyen sistemas culturales significativos pues, de acuerdo con Geertz, están situados en marcos locales de conocimiento y forman parte general de la vida cotidiana. Pero, ¿cómo articular las artes con el contexto de un modo de vida particular? El mismo autor afirma:

Otorgar a los objetos de arte una significación cultural es siempre un problema local; sin importar cuán universales puedan ser las cualidades intrínsecas que le otorga su poder emocional, el arte no significa lo mismo en la China clásica que en el Islam clásico.⁶⁴

Por ello, el interés de los ateneístas no estaba solamente en la técnica, sino en una sensibilidad característica anclada en su contexto social. Esto quiere decir “que estudiar una forma de arte significa explorar una sensibilidad, que una sensibilidad semejante es esencialmente una formación colectiva y que los fundamentos de esa formación son tan amplios y profundos como la existencia social”.⁶⁵

De manera que las artes cultivadas por estos artistas respondían a un conocimiento local, a una conexión fundamental entre el arte y la vida colectiva: los colores verde, azul, amarillo y rojo, usados en el ballet Bonampak, representan el quetzal, ave sagrada venerada por los mayas; buena parte de la poesía se inspira en la región porque recrea la subjetivación del ambiente en los chiapanecos;⁶⁶ los grabados convierten con sus trazos la complejidad de las formas

64 *Conocimiento local. Ensayos...*, p. 120.

65 *Ibid.*, p. 122

66 “El reconocido poema *Canto a Chiapas* [del ateneísta Enoch Cancino] tiene significación amplia en el ánimo colectivo de distintas generaciones de chiapanecos, partícipes y testigos de tan singular vigencia en el transcurso de los últimos cincuenta y nueve años”. El poema obtu-

de los paisajes, las personas y los animales en imágenes con las que evocamos los orígenes ancestrales. La música de marimba, por su parte, nos sitúa en el mestizaje cultural.⁶⁷

El conocimiento local también fue una importante fuente de investigación para otras áreas de conocimiento: flora y fauna; economía, demografía y agricultura; historia... cuyos resultados se difundieron, entre otros medios, por la revista *Ateneo*.

Pero el conocimiento local no se aisló del universal, su articulación fue posible, por ejemplo, durante el programa organizado con motivo de la entrega del edificio donado por el gobernador al Ateneo. Para la ocasión, se interpretó música europea en marimba, lo que provocó la expresión de Rómulo Calzada: “solamente la palabra de Jesucristo sería más elocuente, después de haber escuchado a esta marimba”.⁶⁸ La melodía era *Rapsodia húngara núm. 6* de Franz Liszt, pieza musical cuya universalidad se tornaba local al interpretarse con un instrumento propio.

De igual modo, ateneístas procedentes de España o de diversas ciudades mexicanas articularon su cultura con el conocimiento local; descubrieron y difundieron, junto con los oriundos, significados de su quehacer científico y artístico en razón de la vida que les rodeaba. Esta diversidad de aportaciones, ¿de qué manera contribuyó en la educación de los niños y jóvenes en la ciudad capital del estado, a partir de que su vida cultural se movía en diversos escenarios de educación formal o informal, social o familiar? Ellos promovían la sensibilidad y el intelecto de la niñez y de la juventud gracias a los múltiples medios de las artes,⁶⁹ cuyas estrategias didácticas podían

vo el premio principal en la VII Feria del Libro efectuada en la capital del país en 1951. Véase Consejo Estatal para la Cultura y las Artes, “Del autor del ‘Canto a Chiapas’”, 2008.

67 El mestizaje cultural ocurrió entre africanos traídos por los frailes en la primera mitad del siglo XVI y los naturales de Chiapas: “aquí los negros hallaron condiciones propicias, el mismo clima, las mismas o parecidas maderas, animales o plantas, las mismas penas”. Véase César Pineda del Valle, *Fogarada, Antología de la marimba*, 1990, p. 23.

68 *La Voz del Sureste*, 28 de agosto de 1950, p. 6.

69 Me refiero a los aspectos físicos por medio de los cuales las formas, los colores, los sonidos, los movimientos, paulatinamente toman significado despertando diversas emociones que modifican en forma temporal o permanente las formas de percibir el entorno, y transmiten respuestas sensibles a lo percibido en la puesta en escena.

ser conferencias, exposiciones plásticas, publicaciones, recitales literarios, obras de teatro, conciertos, danza, certámenes poéticos y demás, que circulaban en los escenarios artísticos establecidos por el propio grupo: la sede de los ateneístas, paraninfo del ICACH, el Centro Cultural Francisco I. Madero, el teatro al aire libre Bonampak, la Escuela de Artes Plásticas, el museo de arqueología, el jardín botánico, el zoológico, el museo de historia natural y las escuelas primarias, secundarias, normales, preparatorias, entre otros.⁷⁰

En estos espacios efectuaron “la tarea educativa o reeducativa como un resultado reflejo”;⁷¹ es decir, actividades que no estaban programadas y normadas para la educación formal favorecieron la educación de la sociedad tuxtleca, sin que los ateneístas tuvieran conciencia de ello, pues su quehacer cultural se encauzaba

a estimular a aquellos intelectuales que escribían sobre el complejo desarrollo de Chiapas y a los valores provincianos que vegetaban en su medio. Plumas locales, nacionales e internacionales que investigaran sobre la problemática local, principalmente poetas, pintores, escultores y literatos de toda índole que con pensamientos magníficos decían su mensaje; o, embrujadas manos en el pincel o en el buril que mostraba a Chiapas en lo que ha sido capaz de hacer o de representar en el futuro.⁷²

La tarea de educar no solamente era de los normalistas ni requería de un título de maestro, sino que formaba parte inherente a la práctica del oficio, toda vez que había interés en la preservación y difusión de *lo propio*. Ellos avizoraban pérdida de sensibilidades y conocimientos,⁷³ por eso en sus discursos orales y escritos exhor-

70 Los escenarios de la educación, en su sentido más amplio, constituyen el lugar donde se lleva a cabo el proceso educativo; es decir, los diferentes espacios sociales, formales e informales, públicos y privados, son escenarios formativos que se transforman en escenarios artísticos, en la enseñanza y el aprendizaje de las artes. Véase Antonio Santoni, “Escenarios, una aportación...”, 2001, pp. 21-32.

71 *Ibid.*, p. 29.

72 Eduardo J. Albores, “Breve reseña del...”, p. 55.

73 Para Fina Birulés, si bien se afirma que la subjetividad mengua, el tiempo para hablar de ella persiste en un contexto atravesado por la modernidad en donde hombres y mujeres experimentan cambios, crecimiento, aventuras, alegrías y, simultáneamente, padecen amenazas,

taban al cuidado de la naturaleza, del patrimonio cultural, de los legados. Los maestros normalistas, que formaban parte de la planta docente escolar o de la jerarquía educativa, promovían actividades de formación artística a través de la música, la poesía y la danza. De igual forma, los maestros de teatro, pintura, grabado, dibujo y escultura compartían sus saberes y experiencias artísticas en la Escuela de Artes Plásticas. En sí, poetas, narradores, historiadores, todos participaban en la tarea educativa en los escenarios tanto escolares como en los artísticos que ellos cultivaron.

En estos procesos formativos se educaba la sensación de los niños y jóvenes como una capacidad de concretar creativamente una idea;⁷⁴ algunos de ellos fueron receptivos y llegaron a conformar otros grupos, como La Espiga Amotinada.⁷⁵

El Ateneo tiene un comienzo pero aún no se ha escrito su final, si bien como organización cultural prácticamente desapareció al término del gobierno de Samuel León Brindis (1958-1964) que, a decir del ateneísta Eliseo Mellanes, los invitaba a su casa para “hacer un cenáculo”:

Samuel León Brindis sí fue un buen impulsor de la cultura y de la educación; él promovió que el arte siguiera evolucionando, principalmente como rector que fue del ICACH, en esa época se hicieron algunas pinturas así como murales e impulsó la cultura literaria por medio de

agresiones, afectaciones de toda índole; es decir, la modernidad que une a la humanidad, paradójicamente, la desune, fragmenta, desintegra. Las sociedades se han desarrollado a un alto costo: han cambiado las viejas formas de vida “por una pérdida irreversible del anclaje en la tradición”. Véase “Del sujeto...”, p. 224.

74 La sensación se educa de múltiples y variadas formas en la vida cotidiana, de manera que “el paso del tiempo educa nuestra sensación y la convierte en sensibilidad para determinados fenómenos—acontecimientos, colores, formas”. Véase Valeriano Bozal, *Mimesis. Las imágenes y las cosas*, 1987, p. 26.

75 Este grupo estuvo conformado por Juan Bañuelos, Óscar Oliva, Eraclio Zepeda, Jaime Labastida y Jaime Augusto Shelley. Los primeros tres, chiapanecos, vivieron su infancia en Tuxtla Gutiérrez y fueron alumnos de ateneístas. Ellos irrumpieron “en la década de los sesenta con una propuesta abiertamente impugnadora de las normas poéticas y los valores dominantes en el México del paso de los años cincuenta a los sesenta, y haber creado una poesía arraigada en su circunstancia histórica y en el mundo cotidiano, colectivo y en crisis”. Patricia Cabrera López (coord.), *Una inquietud de amanecer. Literatura y política en México, 1962-1987*, 2006, p. 73.

ensayos literarios que hacía en su casa; ahí se reunían poetas, se reunían escultores, amigos de él y deportistas, fue un gran impulsor de la cultura y de la educación; continuó con el Premio Chiapas, porque algunos gobiernos se olvidaron.⁷⁶

La participación en la casa del gobernador era libre, más por interés individual que colectivo. No obstante, en 1962, Javier Espinosa Mandujano,⁷⁷ como presidente del Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas (ACACH), asistió a la entrega del Premio Chiapas que se otorgaba al distinguido ateneísta Eliseo Mellanes Castellanos.⁷⁸

Estos indicios muestran que el ACACH existía más de manera oficial que por razones del colectivo: “materialmente ya se había disgregado, podemos decir que con toda esa trascendencia el Ateneo continuó en el ICACH, pero ya no como un grupo general sino como un grupo escolar de educación superior”.⁷⁹

Así, en los años sesenta, varios de los ateneístas integraron su quehacer artístico y científico con la academia en el ICACH, en donde su labor rebasaba la docencia, como se expresa en un periódico de la época: “Alberto Chanona y Agripino Gutiérrez asesoran a estudiantes

76 Entrevistado en su domicilio el 13 de noviembre de 2010.

77 “Egresado de la antigua Escuela de Derecho de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, hizo estudios de especialización en la Universidad de Roma y en el Instituto Gramsci de aquella ciudad, dedicados a la metodología de la historia de África y Asia, que han determinado sus mayores preocupaciones [...] Promotor incansable de la cultura, es el impulsor principal de la refundación del Ateneo”. Revista *Ateneo*, segunda época, Tuxtla Gutiérrez, octubre de 2012, p. 195.

78 Nació en Tuxtla Gutiérrez en 1920. Maestro normalista, escritor y poeta; catedrático en numerosas instituciones educativas; director de la Biblioteca Pública del estado, del Museo Regional de Arqueología e Historia de Chiapas, y de Educación Pública del estado; jefe de la sección editorial durante la administración del gobernador Grajales; corresponsal del diario *Novedades*; jefe de redacción de la revista *Chiapas* y del periódico *Patria Chica*; director de los periódicos *Alborada* (1938-1940), *Antorcha y Futuro* (1941), *La Provincia* (1943-1946), *El Estado* (1947-1948) y *Lyra* (1955); colaborador en los diarios *Chiapas Nuevo*, *El Estudiante*, *Brecha Nueva*, *Es! Diario Popular*, *El Normalista*, *La República en Chiapas* y *Número Uno*, y en la revista *Amanecer*, de Tuxtla Gutiérrez. Miembro del ACACH, del Bloque de Obreros Intelectuales, Sociedad Nacional de Periodistas y Escritores Mexicanos, Asociación Mexicana de la Prensa, Seminario de Cultura Mexicana, y de la Asociación de Escritores y Poetas Chiapanecos. Premio Chiapas 1962. Véase *Diccionario enciclopédico de Chiapas*, t. III, 2000, pp. 64-65. Ha recibido numerosos reconocimientos entre los que destaca la Medalla Rosario Castellanos en 2006. Cronista honorario de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Vasta obra literaria publicada.

79 Maestro Eliseo Mellanes Castellanos, entrevistado el 19 de noviembre de 2010.

de la secundaria diurna para gestionar preparatoria nocturna”.⁸⁰ El ICACH fue una fortaleza para los ateneístas, y con el tiempo se convirtió en un espacio para la transformación de la práctica colectiva en una acción individual enfocada a las asignaturas que impartían y que de alguna manera los convirtió en excelentes profesores: “Luis Alaminos, director de teatro del ICACH, representará a Chiapas en el concurso nacional en Bellas Artes en la Ciudad de México [...] la pieza teatral con la que competirán es la tragicómica *Luces de Carburo*”.⁸¹

Ahora las acciones colectivas del ACACH se transformaron en un plus de la cátedra, pero también algunos de los ateneístas alentaron las prácticas culturales sociales, en forma esporádica, como la organización de concursos:

El día último de este mes es la fecha en la que fenecerá el término para recibir las obras del concurso que convocó el Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas, con el tema de la Pila Colonial de Chiapa de Corzo, ya que en este año se celebra el IV centenario de su construcción que fuera obra del sacerdote Fray Rodrigo de León. Las ramas que abarca este concurso serán de grabado, historia, poesía y artes plásticas.⁸²

La influencia de los ateneístas se extiende más allá de los años sesenta; con el apoyo de algunos gobiernos se siguió impulsando la cultura y otorgando el Premio Chiapas. Sus ideales han continuado con las acciones de los últimos miembros que aún viven y con la propuesta del nacimiento de una tercera época.⁸³ En palabras del ateneísta Eliseo Mellanes:

ese movimiento cultural que nació con Rómulo Calzada y la Generación del Ateneo siguió trascendiendo en los demás años, y en mi

80 *El Ahuizote*, núm. 123, 24 de septiembre de 1953, p. 2.

81 *El Ahuizote*, núm. 243, 22 de abril de 1955, p. 2.

82 “Concurso estatal del Ateneo”, *El Ahuizote*, núm. 1794, 21 de noviembre de 1962, pp. 2 y 4.

83 En octubre de 2012 se presentó la revista *Ateneo*, segunda época, a iniciativa del licenciado Javier Espinosa Mandujano, quien ha logrado reunir a un nutrido grupo de estudiosos de las artes y las culturas representantes de municipios de Chiapas, de otras regiones de México y de otros países. Véase revista *Ateneo*, segunda época, Tuxtla Gutiérrez, octubre de 2012.

concepto, todavía hay proyección de aquellos tiempos que se traduce ahora en las exposiciones que vemos en distintos centros culturales, en las conferencias, en las mesas redondas y en la atención que se le da a los niños en ponerlos en contacto con los grandes autores de la literatura y estimulándolos para que ellos también ensayen sus propias creaciones [...] Un movimiento cultural plural vigoroso y trascendental, y tal vez, el movimiento cultural más vigoroso, más plural y más trascendental que hubo en el siglo xx y cuya trascendencia todavía llega hasta nuestros días.⁸⁴

CONCLUSIÓN

A más de sesenta años del movimiento cultural ateneísta, sus legados todavía pesan en la cultura de Chiapas. Sus integrantes sobresalen no sólo como miembros de un grupo que proyectó la imagen artística del estado, sino como ejemplos en su vida personal y en su desempeño social.

El ACACH inició y se mantuvo en pro de la creación, preservación de la cultura y la expansión del conocimiento hasta ese entonces poco difundido. Se constituyó en un momento histórico en el que existían condiciones propicias de un estado en crecimiento; voluntad política y necesidad de la expresión del intelecto en un tejido en el que el poder se ejercía, a veces, en forma circular y en otras, vertical. Así, la gestión del gobierno del general Grajales fue excepcional; posteriormente, ninguna otra administración ha ponderado la importancia que tiene el cultivo de las artes en la formación de los niños y jóvenes, y de la sociedad en general. No obstante, sus contribuciones en las artes no alcanzaron a llegar, o lo hicieron de manera insuficiente, a la población mayoritaria en la capital y en los municipios de Chiapas, con excepción de San Cristóbal, Comitán, Villaflores y Tapachula. Paradójicamente, los ateneístas nutrieron su pensamiento de las culturas originarias del estado, sin devolver a éstas sus saberes transformados en creaciones artísticas.

84 Entrevistado el 19 de noviembre de 2010.

Éste es un acercamiento a la importante realidad del ACACH con la vitalidad e intelecto de quienes lo conformaron. Sin duda, falta mucho por investigar, pues cada uno de ellos requiere de un estudio propio para descubrir, entre el tejido de su producción y de su vida, sus aportaciones a las ciencias y a las artes del Chiapas en crecimiento. Científicos, unos; artistas, los otros; educadores todos, construyeron la vitalidad de un estado que, en la actualidad, empieza a destacar dentro de la vida nacional con nuevas promesas surgidas que se alimentaron del ejemplo de los maestros.

FUENTES Y REFERENCIAS

- Aguirre, Lora, María Esther, “Sujeto y actor. Trazos en la geografía de dos conceptos”, en María Esther Aguirre (coord.), *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación/Plaza y Valdés, 2005, pp. 147-186.
- Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad- UNAM/Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación/Plaza y Valdés, 2005.
- Agustín, José, *Tragicomedia mexicana*, t. 1, México, Planeta, 2004.
- Alaminos, Luis, *Premios Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Secretaría de Educación/Universidad Autónoma de Chiapas, 2004.
- Alaminos, Luis, “La actividad teatral en la época del Ateneo“, en *Homenaje a la Generación del Ateneo*, Tuxtla Gutiérrez, Instituto de Seguridad Social de los Trabajadores del Estado de Chiapas/Gobierno del Estado, 1988, pp. 29-35.
- Albores, Eduardo J., “Breve reseña del Ateneo”, en *Homenaje a la Generación del Ateneo*, Tuxtla Gutiérrez, Instituto de Seguridad Social de los Trabajadores del Estado de Chiapas/Gobierno del Estado, 1988, pp. 55-61.
- Archivo Particular de la familia Gutiérrez Hernández.

- Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas, *Estatutos del Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Talleres Iconográficos del Gobierno del Estado, 2 de septiembre de 1948.
- Ateneo*, segunda época, Tuxtla Gutiérrez, Centro Comercializador de Impresos del Sur, octubre de 2012.
- Birulés, Fina, “Del sujeto a la subjetividad”, en Manuel Cruz (comp.), *Tiempo de subjetividad*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Bozal, Valeriano, *Mimesis: las imágenes y las cosas*, Madrid, Antonio Machado, 1987.
- Burke, Peter, *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 2003, pp. 325-342.
- Burke, Peter, *Historia y teoría social*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2000.
- Cabrera López, Patricia (coord.), *Una inquietud de amanecer. Literatura y política en México, 1962-1987*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/Plaza y Valdés, 2006.
- Camacho, Dolores y Arturo Lomelí, *Francisco José Grajales Godoy: A caballo hacia la modernidad*, Tuxtla Gutiérrez, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas, 2000.
- Caso, Alfonso, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Carlos González Peña, José Escofet y José Vasconcelos, *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México, UNAM, 2000.
- Castellanos, Rosario, “La misión del intelectual”, *Ateneo*, núm. 1, Tuxtla Gutiérrez, 1992, pp. 17-26 [ed. facs. del núm. 7 de la revista de 1957].
- Centro de Información y Documentación, Colección Jesús Agripino Gutiérrez Hernández, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Clemente Corzo, Julia, Alberto F. Garzón y Rincón y Agustín López Cuevas, “Genealogía de un movimiento cultural y educativo: Ateneo de Chiapas”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), *II Encuentro Internacional Abrir historias. Historiografía y formación artística*, IISUE-UNAM/Universidad EAFIT de Medellín, Colombia, 2012.
- Consejo Estatal para la Cultura y las Artes, “Del autor del ‘Canto a Chiapas’”, 2008, en línea en <<http://www.conecultachiapas.gob.mx/noticias/leer.php?id=1673>>.

- Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas, “Festival Internacional de Letras Jaime Sabines, del 27 de octubre al 10 de noviembre, en línea en <http://www.conecultachiapas.gob.mx/file_jaime_sabines/?Participantes:H%E9ctor_Cort%E9s_Mandujano>, consultado el 14 de noviembre de 2011.
- Cortés Mandujano, Héctor, *Chiapas Cultural. El Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Secretaría de Educación-Talleres Gráficos, 2006.
- Diccionario enciclopédico de Chiapas*, t. III, Tuxtla Gutiérrez, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes /Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Gobierno del Estado de Chiapas, 2000.
- Duvalier, Armando, “Los poetas del Ateneo”, en *Homenaje a la Generación del Ateneo*, Tuxtla Gutiérrez, Instituto de Seguridad Social de los Trabajadores del Estado de Chiapas/Gobierno del Estado, 1988, pp. 45-51.
- García de León, Antonio, *Resistencia y utopía*, t. 2, México, Era, 1989.
- Garzón y Rincón, Alberto y Julia Clemente Corzo, “Preludio universitario”, en *Universidad Autónoma de Chiapas, Edición especial 35 aniversario*, Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chiapas, abril de 2010, pp.15-25.
- Geertz, Clifford, *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós, 2004.
- Giorgio, Laura de, “El teatro de la mente”, en <www.deeprancenow.com>.
- González, José María, “El individuo y la sociedad”, en Manuel Cruz (comp.), *Tiempo de subjetividad*, Barcelona, Paidós, 1996, pp. 19-38.
- Habermas, Jürgen, “La modernidad, un proyecto incompleto”, en Hal Foster, Jürgen Habermas, Jean Baudrillard y otros, *La posmodernidad*, México, Kairos, 1988, pp. 19-36.
- Kenneth, John, *Anatomía del poder*, México, Diana, 1990.
- López Ruiz, Sergio Alejandro, “Historia: edificio de Rectoría de la UNICACH”, *Todos por Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, 10 de octubre, 2011, en <<http://www.todosporchiapas.com/2011/10/historia-edificio-de-rectoria-de-la-unicach/>>, consultado el 22 de diciembre de 2011.
- Mateo Ferrer, María, “Los fundamentos estéticos del nacionalsocialismo”, *Acta Poética 24-2*, otoño de 2003, en <www.revistas.unam.mx/

- index.php/rap/article/download/.../28560-57979-1PB-2-PDF>, consultado el 8 de enero, 2012.
- Mellanes, Eliseo, *Historia de Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Secretaría de Educación/Gobierno del Estado de Chiapas, 1982.
- Mellanes, Eliseo, *Curso de Lógica*, Tuxtla Gutiérrez, Gobierno del Estado/ Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas, 1962.
- Molina Hurtado, María Mercedes, *En tierra bien distante*, Tuxtla Gutiérrez, Gobierno del Estado/Instituto Chiapaneco de Cultura, 1993.
- Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 2005.
- Nandayapa, Mario, “Eliseo Mellanes, hombre generoso de altas sombras”, *Cuarto Poder*, Tuxtla Gutiérrez, 6 de noviembre de 2011, en <www.cuarto-poder.com.mx>, consultado el 14 de enero, 2012.
- Pérez Arreola, Rocío Nalleli, “Educación liberadora en *Mujer que sabe latín* de Rosario Castellanos”, tesis de licenciatura en Pedagogía, Tuxtla Gutiérrez, Facultad de Humanidades-Universidad Autónoma de Chiapas, 2011.
- Regalado, Sara, “Mellanes rescata la historia”, *Cuarto Poder*, Tuxtla Gutiérrez, 17 de mayo de 2011, en <www.cuarto-poder.com.mx>, consultado el 10 de enero de 2012.
- Rivera, Fabián, “Eliseo Mellanes, memoria viva”, *Cuarto Poder*, Tuxtla Gutiérrez, 26 de diciembre de 2011, en <www.cuarto-poder.com.mx>, consultado el 8 de enero de 2012.
- Roque Vázquez, Luis Alberto y Jairo Tovilla Hernández, “La educación en la propuesta cultural del Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas”, tesis de licenciatura en Pedagogía, Tuxtla Gutiérrez, Facultad de Humanidades-Universidad Autónoma de Chiapas, 2008.
- Ruiseñor Esquinca, Carlos, “Chiapas era una fiesta”, en *Homenaje a la Generación del Ateneo*, Tuxtla Gutiérrez, Gobierno del Estado/Instituto de Seguridad Social de los Trabajadores del Estado de Chiapas, 1988, pp. 19-26.
- Sánchez, Alejandro, “El Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas ya tiene cronista”, *Noticias*, Tuxtla Gutiérrez, 27 de noviembre de 2010, en <<http://www.noticiasnet.mx/portal/arte-cultura/literatura/ateneo-ciencias-artes-chiapas-ya-tiene-cronista>>, consultado el 8 de diciembre de 2011.

- Santoni Rugiu, Antonio, “Escenarios: una aportación dramática a la historia de la educación”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 21-32.
- Solís, Julio, “La carpeta artística ‘Los motivos del Buril’”, *El Péndulo de Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, 30 de septiembre, 2011, en <<http://pendulodechiapas.com.mx/cultura/3799-la-carpeta-artistica-los-motivos-del-buril>>, consultado el 27 de febrero de 2012).
- Valenti S. y A. Ricardi, *Dr. Rafael Pascacio Gamboa. Breve intento biográfico*, Tuxtla Gutiérrez, s/d.
- Wikipedia, “Historia de Tuxtla Gutiérrez”, en <http://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_Tuxtla_Guti%C3%A9rrez>, consultado el 18 de noviembre de 2011.

**Danzar para la salud.
Surgimiento de las casas de la asegurada del Instituto
Mexicano del Seguro Social, ca. 1943-1960**

*Roxana Guadalupe Ramos Villalobos**

que yo en México estoy a mi contento,
donde, si hay salud en cuerpo y alma,
ninguna cosa falta al pensamiento.

Bernardo de Balbuena

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la actividad dancística profesional ha alcanzado avances técnicos importantes que en el ámbito de la danza clásica se traducen en que los bailarines llegan a lograr amplias extensiones en piernas, un gran número de giros y sorprendentes saltos. Asimismo, la metodología para la enseñanza profesional de la danza es cada vez más pulida en aras de alcanzar dicho dominio técnico. Surge entonces la necesidad del estudio de otras didácticas para la transmisión de la danza a grupos de personas que no persiguen un fin profesional. Es decir, a jóvenes, adultos, adultos mayores e incluso personas con capacidades diferentes, quienes desean practicar danza con fines terapéuticos, lúdicos, recreativos, de socialización, o simplemente para el cuidado y mantenimiento de la salud.

Si bien este enfoque se observa como una nueva necesidad, en realidad no lo es, ya que a lo largo de la historia ha habido experiencias en las cuales la danza se ha transmitido con otros fines. Dos ejemplos son la enseñanza de la danza en la educación básica, espacio en el cual se enseña danza a niños y jóvenes con el fin de comu-

* Centro Nacional de Investigación e Información de la Danza José Limón, del Instituto Nacional de Bellas Artes.

nicar valores culturales, difundir la cultura o subsanar desigualdades y marginación,¹ y el caso de la práctica y la enseñanza de la danza en las Casas de la Asegurada (CA) del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (1956-1958), como parte de un programa de seguridad social para elevar el nivel de vida de la población (véase foto 1).

Foto 1. Ejercicios de danza en un taller de Casa de la Asegurada.



Fuente: IMSS, *Casa y Club de la Asegurada*, México, Departamento de Prestaciones Sociales y Divulgación del Instituto Mexicano del Seguro Social, 1958.

1 Véase María Esther Aguirre Lora, "Artistizar al ciudadano, despliegue de un territorio en la modernidad (ca. 1920-1940)", en este mismo volumen.

Esta última experiencia es significativa debido a que aunque la danza en las CA se enseñaba mediante talleres,² se formaron sujetos-históricos³ que posteriormente la ejercieron de manera profesional, e incluso fueron contratados como maestros por el IMSS⁴ o por otras instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Con base en este panorama surgen algunas preguntas: ¿cuáles fueron las condiciones económicas, políticas y culturales que permitieron que el IMSS se convirtiera en un lugar privilegiado para la difusión cultural y práctica dancística enfocada en amplios sectores de la población?, y ¿cuáles fueron las características del trabajo dancístico que se realizó durante el periodo en cuestión en las CA?

Para realizar este trabajo se revisaron libros y documentos de otros estudiosos, y se encontró que las comunidades interesadas son dos: la que estudia al IMSS, la seguridad social y las prestaciones sociales sin referirse a la danza, y la preocupada por el trabajo dancístico del seguro social.

La primera se localiza en la UNAM y en el IMSS, y la segunda, en los centros especializados de danza, como la Biblioteca del Centro Nacional de las Artes, el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (Cenidi) y la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. En ellas encontré 25 documentos, entre libros, cuadernos, revistas y tesis relacionados con el tema: a) 12 textos pertenecen a la colección Danza del Cenidi. Una vida en la Danza, y hacen referencia a 23 bailarines y un músico que en algún momento de su vida trabajaron en el IMSS como maestros de danza o como músico acompañante de las clases de danza. Estos cuadernos están escritos desde una perspec-

2 Actividad educativa organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal para impartir cierto tipo de aprendizaje a determinados subgrupos de la población, ya sean adultos o niños.

3 Aquel que es constructor de historia y algo más que "autor", pues por medio de su producción deviene creador. María Esther Aguirre Lora, "Recuerdos y epopeyas: aproximaciones a la memoria de la educación", 2001, p. 62. Su oficio (en este caso, orientador de actividades artísticas) contribuye a dibujar las imágenes que se resguardan en la memoria colectiva, de la educación dancística mexicana.

4 Los profesores de danza en el IMSS son nombrados como orientadores de actividades artísticas.

tiva histórica y son biográficos, b) siete libros estudian el origen y desarrollo del IMSS y hacen referencia a las prestaciones sociales que la institución da a sus trabajadores. Entre la gama de prestaciones se mencionan las actividades deportivas y artísticas, pero la práctica dancística apenas si se señala, c) sólo seis textos están relacionados con la danza en el IMSS y son los siguientes:

- Un artículo en revista que consiste en la transcripción de la conferencia que dio la profesora Esperanza Jiménez de Pomar, quien fuera coordinadora nacional de danza del IMSS en la década de los sesenta; en aquél se relata su labor en la difusión de la danza durante la apertura de las CA.
- *La danza moderna mexicana 1953-1959. Antología hemerográfica*, de Raúl Flores Guerrero, donde se encuentra un artículo sobre el trabajo dancístico de dicha institución.
- El libro *El ballet de cámara y sus antecedentes (1957-1963)*, de Tulio de la Rosa, escrito desde una perspectiva histórica y en el que el autor narra el trabajo realizado por el taller de danza clásica del IMSS de 1957 a 1959.
- El libro *Danzas y bailes tradicionales*, del maestro Rodolfo Múzquiz, coordinador nacional de danza del IMSS en la década de los setenta, en el cual se da un panorama general del inicio de la danza en el IMSS y la descripción de algunas danzas y bailes de México.
- La tesis de Mónica Bustamante Martínez y de Adriana Castrejón Samperio acerca de la vida y obra de la maestra Socorro Bastida, en donde se narra el trabajo que ésta llevó a cabo como coordinadora nacional de danza en el IMSS durante la década de los ochenta.
- *Zapata sin bigote*, de Adriana Malvido es una novela biográfica acerca de la vida y obra de Guillermo Arriaga, director del Conjunto Folklórico del IMSS en 1964; en este libro se relatan algunas anécdotas de la gira que el conjunto efectuó por Europa y Asia en ese año.

Además de consultar en la UNAM, en el IMSS y en los sitios especializados antes citados obtuve información del Centro Único de Información Ignacio García Téllez, ubicado en la planta baja de la Unidad de Congresos del Centro Médico Nacional Siglo XXI de la ciudad de México. Allí consulté el archivo de prensa, hemeroteca o síntesis informativa de 1956-1976, consistente en 60 tomos y 44 cajas y obras de la época y legislación del IMSS, y efectué 12 entrevistas a informantes calificados, entre ellos, al maestro Manuel Lome, de quien retomo algunos comentarios para este documento.

Los ejes en que estructuro este capítulo son: la *emergencia* del IMSS; el estudio de una de sus *prácticas* de previsión social y de difusión del conocimiento, y el aprendizaje de la danza.

EL IMSS Y LA PRÁCTICA DANCÍSTICA EN MÉXICO

En este apartado se busca dilucidar cuáles fueron las condiciones que propiciaron el surgimiento del IMSS y señalar algunos acontecimientos importantes que marcaron el rumbo de la práctica dancística en nuestro país durante los años treinta y cuarenta, en el entendido de que ningún proceso es sencillo sino, al contrario, implica fuerzas, estrategias de lucha, conformación del saber y producción de discursos.

Dicho planteamiento tiene que ver con una genealogía: “percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona, [...] captar su retorno, [...] reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar”.⁵ Se trata de dar cuenta de “la constitución de los saberes, de los discursos, de los dominios de objeto, etc., sin tener que referirse a un sujeto que sea trascendente en relación al campo de los acontecimientos o que corre en su identidad vacía a través de la historia”.⁶ Se trata de buscar (*Herkunft*) la *procedencia*, las desviaciones más ínfimas, los cálculos

5 Michel Foucault, “Nietzsche, la genealogía, la historia”, 1992, p. 7.

6 Michel Foucault, “Verdad y poder”, 1992, pp. 191-192.

que nos llevan a actuar de tal o cual manera, y la *emergencia* (*Entstehung*) que pondrá de relieve el momento de enfrentamiento entre fuerzas y el instante en que la fuerza se vuelve contra sí misma, debilitándose y dividiéndose en el combate. “La emergencia es, pues, la entrada en escena de las fuerzas; es su irrupción, el movimiento de golpe por el que saltan de las bambalinas a la escena”.⁷

Mientras que la *emergencia* es el punto en el que se enfrentan las fuerzas, la *procedencia* ubica la intensidad del instinto y las posibles huellas que deja sobre un cuerpo. Se busca, entonces, la respuesta a cómo las cosas han llegado a ser lo que son, por qué las cosas son y por qué tienen la consistencia que dicen tener.

Emergencia del IMSS

En México, durante los primeros años del siglo xx la situación de los trabajadores era incierta porque muchos de ellos trabajaban desde su infancia en actividades riesgosas para su integridad física.⁸ Los grupos más desprotegidos desde el punto de vista de la seguridad social eran los campesinos, las mujeres que participaban en la producción industrial, los empleados de la construcción, metalurgia y los hombres en edad avanzada que seguían trabajando; tal inseguridad contribuyó a que los trabajadores se organizaran en grupos formales para expresar su descontento; ése fue el caso de Cananea, Sonora, en 1906, y Río Blanco, Veracruz, en 1907.

Durante la Revolución Mexicana se acrecentó la inconformidad y las peticiones llegaron hasta Francisco I. Madero. Algunas de las huelgas que se suscitaron fueron la de los tranviarios, costureras, empleados postales, alijadores, ferrocarrileros, mineros, trabajado-

7 Friedrich Nietzsche, *La gaya ciencia*, 2001, p. 17.

8 La población mexicana estaba constituida por 14 760 000 habitantes. De ellos, 5 400 000 eran improductivos, 4 673 000 estaban dedicados a labores domésticas, 3 560 000 eran peones de hacienda y 723 000 laboraban en industrias manufactureras, artesanías, trabajos a domicilio y oficios varios; también había 275 000 comerciantes y 95 000 personas que se dedicaban a la minería y actividades anexas. Todos ellos desarrollaban su labor sin protección alguna ni seguridad social. Véase *50 años cumpliendo. IMSS: Una historia compartida 1943-1993*, 1993, p. 1.

res del ramo textil, telefonistas. El 4 de octubre de 1914, los dirigentes de la Casa del Obrero Mundial organizaron una manifestación y le entregaron a Venustiano Carranza, primer jefe del ejército constitucionalista, un escrito en el que pedían protección y mejora de las condiciones laborales de la clase obrera.

La respuesta del Congreso Constituyente fue legislar a favor de ellos y, a partir de 1917, el Estado asumió compromisos en materia social, expresados en los artículos 3, 73 y 123.

El artículo 3 menciona la necesidad de garantizar la gratuidad de la enseñanza primaria impartida en los planteles públicos; el 73 señala la necesidad de aplicar medidas sanitarias preventivas en los casos de epidemias, invasión de enfermedades exóticas, alcoholismo y drogadicción, y el 123 se refiere a la seguridad social en el trabajo y subraya que “toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil”, y en la fracción XI detalla los rubros en que los trabajadores quedan protegidos; es decir, en accidentes y enfermedades profesionales y no profesionales, maternidad, jubilación, invalidez, vejez y muerte, así como los casos en que, conforme a la ley, los familiares de los trabajadores cuentan con asistencia médica y medicinas. Se menciona también que se establecerán centros para vacaciones, tiendas económicas, habitaciones baratas, en arrendamiento o venta, conforme a los programas previamente aprobados.⁹

Este régimen trajo como consecuencia la reapertura de centros de trabajo fabril, como “ferrocarrileros, mineros, petroleros, azucareros y cordeleros”,¹⁰ un incremento en el número de inmigrantes del campo a los centros urbanos, y un crecimiento en la demanda de beneficios sociales.

Para subsanar esta demanda, así como la situación laboral y económica, en 1919 se formuló un proyecto de Ley de Trabajo para el Distrito y Territorios Federales que proponía el establecimiento de cajas de ahorro con el fin de obtener fondos de ayuda para los obreros casados. No obstante, la problemática laboral continuó durante la gestión de Álvaro Obregón y se redactó el primer Proyecto de

9 Artículo 123 Constitucional, apartado A, fracción XXIX y apartado B, fracción XI.

10 *50 años cumpliendo...*, p. 16.

Ley del Seguro Social que no se concretó; en consecuencia, en 1925 se elaboró el proyecto de Ley Reglamentaria del Artículo 123 de la Constitución que determinó que los patrones deberían garantizar la atención médica y el pago de indemnizaciones por accidentes y enfermedades profesionales. Esto desencadenó aún más la necesidad de una Ley del Seguro Social.

Antes de que se autorizara la Ley del Seguro Social hubo varios intentos por concretarla; uno fue en 1932, cuando el Congreso de la Federación concedió facultades al Poder Ejecutivo para que en un plazo de ocho meses la expidiera. Sin embargo, no se tuvo éxito. Otro en 1935, cuando Lázaro Cárdenas envió a los legisladores un proyecto de ley en el que se encomendaba la prestación del servicio a un Instituto Nacional de Seguros Sociales, con aportaciones y administración tripartita y que incorporaba a todos los asalariados tanto industriales como agrícolas, pero tampoco se concretó; uno más, en 1938, cuando su autor, Ignacio García Téllez, retomó la experiencia de las anteriores y elaboró una propuesta más.¹¹

Finalmente, la Ley del Seguro Social se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el 19 de enero de 1943 durante el sexenio del general Manuel Ávila Camacho (1940-1946), en el cual se buscó fortalecer la economía. Algunas de las estrategias educativas fueron preparar a los individuos para el trabajo eficiente y productivo; por ello, se abrieron instituciones educativas privadas y se lanzaron nuevas campañas de alfabetización.

El magisterio rural se agrupó en la Confederación Nacional Campesina (CNC), y el personal del sistema educativo nacional, en el recién creado Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La educación que se impulsó fue la que estaba más relacio-

11 Ignacio García Téllez (1897-1985). Abogado y político mexicano. Fue secretario de Gobernación y rector de la UNAM. Efectuó sus estudios en la Escuela Nacional de Jurisprudencia de la Universidad Nacional. Formó parte de la comisión que elaboró el Código Civil de México y fue gobernador de Guanajuato en 1923. El 1 de diciembre de 1934 el presidente de México, Lázaro Cárdenas del Río, lo nombró titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Como secretario de Gobernación, participó en la expropiación petrolera del 18 de marzo de 1938. Al terminar el periodo presidencial de Cárdenas, Manuel Ávila Camacho lo nombró secretario de Trabajo y Previsión Social y, de 1944 a 1946, fue director general del IMSS.

nada con la modernización del país, y se favoreció el arte popular, siempre que no se dissociara del arte y la cultura universales.

Para impulsar la educación extraescolar y estética, en 1941 se creó la dirección correspondiente, integrada por los departamentos de Bellas Artes, Acción Juvenil, Bibliotecas, Editorial y Publicidad.

Otra característica del gobierno avilacamachista fue el auge industrial y la búsqueda de unidad nacional, por medio de lo cual se pretendía erradicar las divisiones políticas con el apoyo de diversas organizaciones, como fue el caso de la Secretaría General de la Confederación de Trabajadores de México, dirigida por Fidel Velázquez, que se sujetó a los dictados del gobierno; el ascenso del Departamento de Trabajo a Secretaría y la creación del IMSS,¹² definido como “organismo público, descentralizado, con personalidad y patrimonio propios”,¹³ al que se le asignó el propósito de “garantizar el derecho a la salud, la asistencia médica, la protección de los medios de subsistencia y los servicios sociales necesarios para el bienestar individual y colectivo”¹⁴ de sus derechohabientes y al que pocos días después de su apertura, el 6 de abril de 1943, se le autorizó la creación del sindicato que lleva el nombre de Sindicato Nacional de Trabajadores del Seguro Social.¹⁵

El primer director del IMSS fue Vicente Santos Guajardo, que estuvo al frente de la institución del 19 de enero al 31 de diciembre de 1943 y le siguió Ignacio García Téllez, quien tomó posesión del puesto el 1 de enero de 1944. Seis meses después, el 20 de junio de 1944, en el Zócalo de la ciudad de México, García Téllez afrontó

12 El IMSS inició actividades el 22 de enero de 1943 con la cantidad de 100 mil pesos que recibió del gobierno federal por acuerdo del secretario de Hacienda y Crédito Público. Sus oficinas se instalaron en el número 10 de la calle 16 de Septiembre, donde rentó 15 despachos. El primer jefe del servicio médico fue el doctor Gaudencio González Garza, asignado el 16 de enero de 1943. El secretario de Trabajo y Previsión Social fue Ignacio García Téllez, el director del IMSS, Vicente Santos Guajardo (al frente del IMSS del 19 de enero al 31 de diciembre de 1943), los representantes obreros Francisco Macín, de la Confederación de Trabajadores de México y Reynaldo Cervantes Torres, de la Confederación Regional Obrera Mexicana.

13 Ley del Seguro Social, nueva ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, 21 de diciembre de 1995, artículo 5, p. 25.

14 *Ibid.*, artículo 2, p. 25.

15 *Ibid.*, pp. 27-29.

una manifestación que organizó el Frente Nacional Proletario por la implantación del seguro social.

Los inconformes desafiaron a los agentes de tránsito; hubo heridos y detenidos. Esta situación dejó ver que la constitución de dicha dependencia en un principio fue problemática. Los obreros, contra lo que se esperaba, la rechazaron, pues consideraban muy altas las cuotas que tenían que aportar. Los patrones, por su parte, se negaban a pagarlas. Paulatinamente, las resistencias se mitigaron y los diferentes grupos de trabajadores aceptaron afiliarse, a fin de recibir los beneficios que se les prometían.

García Téllez concluyó su gestión como director del IMSS en 1946 y su lugar lo ocupó Antonio Díaz Lombardo.¹⁶

Práctica dancística en México

En los últimos años de la década de los treinta la danza en México ya era reconocida y admirada, contaba con prestigio y legitimación. Bailarinas como Loie Fuller, Isadora Duncan y Ruth Saint Denis ocupaban un lugar preponderante. Si bien seguía en boga el género revisteril, a los artistas e intelectuales les llamaba la atención la danza moderna por su cercanía con la metáfora poética; por otro lado, la danza clásica continuaba en los foros de nuestro país y se conocían bien el furor y la calidad de los ballets rusos de Diaghilev.

Desde la aparición de estos últimos en 1909, los danzarines, coreógrafos, intelectuales, artistas y empresarios dancísticos no pudieron soslayar su éxito; los distinguían especialmente la limpieza en la ejecución de sus bailarines, la conjunción de artistas de diferentes áreas en una obra dancística y su nueva propuesta artística y estética, con la que habían cuestionado el academismo rígido de la danza clásica.

Con las formas dancísticas señaladas coexistía el furor folclorista y los bailes foráneos, el tango, la rumba, las danzas españolas, el

16 Antonio Díaz Lombardo fue director del IMSS del 1 de diciembre de 1946 al 30 de noviembre de 1952.

orientalismo y el exotismo. De esta confluencia de formas, géneros y estilos se benefició la práctica dancística. Además, para ese momento la danza ya no era vista como una representación baladí, sino que había adquirido el rango de espectáculo serio y, “más que un espectáculo, se consideraba un arte”.¹⁷

En 1932 se inauguró la primera escuela pública de danza en México con el nombre de Escuela de Danza dependiente del Departamento de Bellas Artes y de la SEP, misma que en 1937 adquirió la denominación de Escuela Nacional de Danza, mientras era dirigida por las hermanas Nellie y Gloria Campobello. Dicha institución contaba con una planta docente que conocía de danza clásica, española, folclórica y moderna.

Con respecto al trabajo mostrado por ejecutantes extranjeros, entre 1934 y 1940 visitaron México tres bailarinas que impulsaron la profesionalización de la danza en el país: la francesa Nelsy Dambré (madame Dambré) y dos bailarinas estadounidenses protagonistas de la incipiente danza moderna: Anna Sokolow y Waldeen von Falkenstein, quienes recibieron apoyo de los intelectuales, artistas y promotores culturales.

Durante la década de los cuarenta la Escuela Nacional de Danza tomó la decisión de formar una compañía de danza que se inclinó por la clásica, con lo cual abandonaron la propuesta inicial de la escuela, que era experimentar con las técnicas dancísticas nuevas para generar una propuesta diferente surgida del estudio de las necesidades de movimiento y de las danzas y costumbres de los pueblos de México. La compañía de danza clásica llevó el nombre de Ballet de la Ciudad de México, asociación civil que vivió sus años más gloriosos entre 1943 y 1947, cuando presentó tres exitosas temporadas dancísticas en el Palacio de Bellas Artes.

El 30 de diciembre de 1946 se autorizó la ley que creó el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura y al año siguiente, en febrero de 1947, se inauguró la Academia de la Danza Mexicana (ADM),

17 Martín Luis Guzmán, “La danza y el arte de Troy Kinney”, citado en Sophie Bidault de la Calle, *Nellie Campobello: una escritura salida del cuerpo*, 2003, p. 163.

dependencia que se constituyó como escuela en 1955¹⁸ y que pasó a ser la segunda escuela pública y profesional de danza dependiente del INBA. Este señalamiento es importante porque varios bailarines y docentes egresados de la ADM pasaron a formar parte del IMSS como bailarines o como orientadores de actividades artísticas durante la apertura de las CA.

CASAS DE LA ASEGURADA

La década de los cuarenta resultó favorable para la creación del IMSS porque en esos años el país buscaba su consolidación y para ello fundó instituciones educativas y culturales. Más tarde, en la década de los cincuenta, dio paso a la apertura de las CA con fundamento en los artículos 107 y 128 de la Ley del IMSS de 1943, gracias a los cuales se pudo configurar con mayor precisión el régimen de seguridad social a partir de 1956.

El artículo 107 señala que dentro de las funciones principales del IMSS se encuentra la de “difundir conocimientos y prácticas de previsión social”.¹⁹ Una de tales prácticas es la enseñanza de la danza en las CA.

El artículo 128 es importante porque indica que la institución invertiría “en la adquisición, construcción y financiamiento de hospitales, sanatorios, casas de maternidad, dispensarios, laboratorios y demás edificios para usos del Instituto”,²⁰ lo que posibilitó la inversión en infraestructura para el funcionamiento de las CA.

Con esta reglamentación se pretendió cubrir el mayor número de necesidades humanas y así elevar los niveles de vida económico, social y cultural de la población trabajadora.

Para entender dicho proceso hay dos nociones importantes: *seguridad social* y *práctica*. La primera, según el *Informe sobre el seguro social y sus servicios conexos* (o Informe Beveridge) que presentó

18 Josefina Lavalle y Alejandra Ferreiro, “50 años de la Academia de la Danza Mexicana”, 1997, p. 4.

19 IMSS, *Exposición de motivos y Ley del Seguro Social, Reglamento y Decreto presidencial*, 1943, p. 67.

20 IMSS, artículo 128, en *Ley del Seguro Social*, 1943.

William Beveridge el 20 de noviembre de 1942, se define como “el mantenimiento de los ingresos necesarios para la subsistencia”, y la meta del plan de seguridad social es “acabar con la indigencia en cualesquiera circunstancias”.²¹

Las *prácticas* son el resultado de las acciones de los individuos. Es por medio de las prácticas como el individuo se inserta en un ámbito del conocimiento y como puede conocer. Las *prácticas* pueden entenderse como “modo de obrar y de pensar, que da clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto”.²² Se entiende que la relación entre los sujetos es un constante enfrentamiento que, lejos de determinar los objetos, constituye *prácticas* y es gracias a ellas que nos relacionamos los unos con los otros.

Entre las *prácticas* de previsión que el IMSS puso en marcha se encuentra la difusión y enseñanza de la danza, tomando en cuenta que las prácticas que realiza el ser humano conducen a un reordenamiento de acontecimientos que pueden llamarse conocimiento. El *conocimiento* se entiende como un efecto o un acontecer, mas no como una facultad y mucho menos como una estructura universal, es decir, “el conocimiento es siempre una cierta relación estratégica en la que el hombre está situado”,²³ y obedece a la situación y configuración bajo las cuales se ubicarán determinados elementos tales como la voluntad, el sujeto y su conciencia.²⁴

Bajo el precepto de seguridad social y de prácticas de previsión social el 27 de enero de 1956 se inauguró la primera CA en San Bartolo Naucalpan, y la segunda, en febrero del mismo año, en Tizapán.

21 *Ibid.*, p. 152. En el entendido de que dicha definición no puede ser única, debido a que en ella subyacen una doctrina, un contenido filosófico y un pensamiento social que varían de acuerdo con cada país y con las exigencias y necesidades económicas y sociales, aunque coinciden esencialmente en satisfacer las necesidades sociales básicas y fundamentales para la vida colectiva.

22 Michel Foucault, “Foucault”, 1999, p. 367.

23 Michel Foucault, “La verdad y las formas jurídicas”, 1999, p. 30.

24 El conocimiento, lejos de ser unívoco y universal, tiene un carácter perspectivo, significa un determinado corte en un pliegue del saber. Por lo tanto, no hay un ser en sí incognoscible, sino actividad, prácticas que conducen a un reordenamiento de acontecimientos que pueden llamarse conocimiento. Mediante su actividad, el sujeto se apropia de las cosas, de los objetos y ejerce una fuerza indiscutible sobre éstos.

El presidente de la república era Adolfo Ruiz Cortines y el director del IMSS, Antonio Ortiz Mena.

Entre las primeras decisiones que Ruiz Cortines tomó estuvo la de frenar la carestía y restaurar el poder adquisitivo de la población. Con ese fin, abarató el precio del frijol y del maíz, y fortaleció la Compañía Exportadora e Importadora Mexicana (CEIMSA), que más tarde se volvió Consejo Nacional de Subsistencias Populares (Conasupo) y restringió el gasto del gobierno, situación que en 1953 ocasionó que el crecimiento económico disminuyera. Tal situación lo llevó a cambiar de estrategia, lo que, en términos económicos, consistió en fomentar el ahorro del gasto público, mantener bajos salarios, búsqueda de créditos exteriores, apertura a las inversiones extranjeras y estabilidad en los precios y en la paridad del peso. Esta última se consiguió a partir de la devaluación del peso ante el dólar de 8.65 a 12.50 y que se mantuvo hasta la década de los setenta.

Con lo anterior se logró que la situación general en México pasara por una fase de relativa tranquilidad y se hablara, a partir de 1954, del “desarrollo estabilizador”, también conocido como “equilibrio”, aunque la deuda externa fuera ya en 1958 de 626 millones de dólares.

Para ganar legitimidad, el gobierno de Ruiz Cortines hizo algunas concesiones como otorgar derechos políticos a las mujeres. El interés de apoyarlas prosperó a partir del momento en que Ruiz Cortines envió una iniciativa de ley para reformar el artículo 34 de la Constitución con la finalidad de reconocer el derecho de ellas al voto, lo que ocurrió el 17 de octubre de 1953. Congruente con esta política, el IMSS abrió las CA. Con éstas se buscaba fortalecer la seguridad social en México y apoyar a las mujeres, al darles cursos de capacitación relativos a higiene, vestido, casa y recreación, a fin de mejorar su nivel de vida.

La prensa mexicana de aquel momento recogió las palabras de Antonio Ortiz Mena con respecto a los derechos de la mujer y a la creación de las CA:

La mujer mexicana debe enfrentar los problemas de México, estar social y políticamente activa en todo momento y ser un factor “inteli-

gente e ilustrado” para intervenir de una manera constructiva en la resolución de estos problemas. El IMSS, interpretando la esencia del pensamiento presidencial, ha puesto los medios para lograr estos propósitos: las Casas de la Asegurada, cuyos cursos se inician, como parte de un programa de seguridad social de grandes alcances. [...] Toca a las mujeres de México sacar el mejor provecho de ellos.²⁵

Durante la apertura de las CA, Francisco J. Macín, presidente del Comité de Vigilancia del IMSS, en representación de Antonio Ortiz Mena, director general del IMSS, dijo:

En estos nuevos establecimientos que servirán de sede a los numerosos clubes que ya funcionan organizados por el IMSS [...] se darán a conocer sistemas que permitan la aplicación fácil de las reglas de la economía doméstica en todos sus aspectos, preparación utilitaria y social, así como los detalles del aprendizaje de corte, mecanografía, artes menores y formas de obtener mayores ingresos en la economía de cada uno de los hogares de las aseguradas.²⁶

Como resultado de lo anterior, en cada clínica del IMSS se abrió una CA, a fin de que las mujeres tuvieran acceso a:

conferencias, proyecciones cinematográficas, clases de costura, corte, confección, belleza y cocina, magníficos baños con regaderas, salones de plancha, etc. Todo destinado a crear hábitos superiores de vida y una mejor preparación para la lucha cotidiana.²⁷

La modalidad educativa que las CA ofrecen, desde aquel entonces, son talleres, enmarcados como educación no formal, entendida como aquella “que no concluye con titulaciones reconocidas y otorgadas según las leyes educativas promulgadas por los estados, desde

25 *Novedades*, 30 de noviembre de 1956, Archivo de Prensa del IMSS.

26 *Siempre*, 1 de febrero de 1956, pp. 58-59, Archivo de Prensa del IMSS.

27 *Cronos*, mayo de 1956, Archivo de Prensa IMSS.

los certificados de enseñanza primaria o básica hasta la titulación de doctor”.²⁸

Entre los talleres que se podía elegir se cuenta alfabetización, primeros auxilios, canto, música, teatro, danza folclórica, danza moderna, danza clásica, pintura, teatro guignol.

Algunos rasgos de la actividad artística mexicana y sentido de la práctica dancística en las CA

En 1945, al finalizar la segunda guerra mundial, los países del mundo se separaron en dos grandes bloques, el capitalista, liderado por Estados Unidos y el socialista, guiado por la Unión Soviética. Esta situación generó tensión internacional por el temor de un nuevo conflicto mundial bélico. Muchas de las naciones de los países llamados del tercer mundo tuvieron que someter su actividad internacional, política y económica a uno de los bloques contendientes, alineándose con uno según la ideología predominante en sus gobiernos. Dentro de este contexto, México se alineó con el bloque de los países capitalistas, postura que Ruiz Cortines mantuvo durante su gobierno y que trajo como consecuencia que el pensamiento oficial mexicano se desplazara hacia la ideología estadounidense. Al respecto, Lorenzo Meyer señala:

De ahí en adelante no se volvería a oír hablar en círculos oficiales del “socialismo mexicano”, aunque el vocabulario gubernamental tampoco se esforzó en destacar la naturaleza puramente capitalista del desarrollo. Se prefirió, en cambio, hacer referencia a una “economía mixta”, cuya definición precisa no se dio, pero que se suponía que recogía los mejores elementos de los dos grandes sistemas económicos que se disputaban la hegemonía mundial: el socialismo soviético y el capitalismo enmarcado por el Estado de bienestar.²⁹

28 Antonio J. Colom Cañellas, “Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal”, 2005, pp. 10-11.

29 Lorenzo Meyer, “De la estabilidad al cambio”, 2000, p. 902.

Lo anterior condujo a que mientras en su discurso, Adolfo Ruiz Cortines incluyó “su compromiso ideológico con la Revolución Mexicana y las consiguientes referencias a la soberanía nacional, la no intervención o el nacionalismo”,³⁰ el arte y la cultura se abrieron al mundo y se empezó a asimilar las corrientes internacionales.

En el cine, Luis Buñuel filmó dos películas extraordinarias, en 1953, *La ilusión viaja en tranvía* y, en 1955, *Ensayo de un crimen*. En la literatura, el Fondo de Cultura Económica publicó en 1954 *El llano en llamas*, de Juan Rulfo y al año siguiente *Pedro Páramo*. Juan José Arreola ya había publicado su libro *Confabulario* y se desempeñaba como editor, tarea que le permitió dar cabida a obras de Julio Cortázar, Elena Poniatowska, Fernando del Paso, José Emilio Pacheco, José de la Colina y Carlos Fuentes. Este último publicó su libro de cuentos *Los días enmascarados* y en 1958 su novela *La región más transparente* la cual, desde el principio, obtuvo excelentes comentarios no sólo en México sino en Estados Unidos y Europa.

Al final de la década de los cincuenta apareció el suplemento cultural *México en la Cultura* del periódico *Novedades*, dirigido por Fernando Benítez. En él participaron, entre otros, Octavio Paz, Juan José Arreola, Carlos Fuentes y Elena Poniatowska.

Otros escritores importantes que publicaron en ese momento fueron Josefina Vicens (*El libro vacío*), Rosario Castellanos (*Balún Canán*), Luis Spota (*Casi el paraíso*), Sergio Galindo (*El bordo*) y Emilio Carballido (*El norte*); en la poesía, Jaime Sabines, Jaime García Terrés (*Las provincias del aire*), y Tomás Segovia (*Apariciones*), Eduardo Lizalde y Marco Antonio Montes de Oca.

En el ámbito dancístico, en 1953 el director del INBA era Andrés Iduarte,³¹ el jefe del Departamento de Danza, Ángel Salas, y el director de la ADM, Santos Balmori. A esta última institución pertenecía el grupo dancístico Ballet Mexicano, que en ese año estrenó *Zapata*.³² Se hace mención de ella porque desde el primer momento fue

30 Olga Pellicer de Brody y Esteban L. Mancilla, “El entendimiento con los Estados Unidos y la gestación del desarrollo estabilizador 1952-1960”, 1988, p. 93.

31 Sustituido en ese puesto por Manuel Álvarez Acosta a mediados de 1954.

32 Coreografía y libreto de Guillermo Arriaga, música de José Pablo Moncayo y escenografía de Miguel Covarrubias.

un éxito y porque Guillermo Arriaga en 1964 llegó a ser el director del Conjunto Folklórico del IMSS. Raúl Flores Guerrero, uno de los críticos más importantes de la época, señaló:

es la primera realización plena de la danza moderna mexicana, a la vez que la más auténtica expresión viril hasta ahora lograda en la historia de la danza contemporánea. [...] En el ballet de Guillermo Arriaga, Zapata está logrado ya, plenamente, como símbolo, de tal manera que el mito, con toda su poética fuerza, pasa a ser una realidad artística emocionante y sentida. [...] El ballet ha cumplido su función, sin alardes ni estridencias, la danza y la música se han identificado plenamente, [...] todos los elementos constitutivos del ballet, por esenciales, han sido más directos en su impacto. Un ballet como éste, en realidad, bien vale por toda una temporada.³³

En 1955 el Departamento de Danza del INBA se reestructuró y los resultados se concretaron, en 1956, de la siguiente manera: a) se nombró como nueva directora de la ADM a Margarita Mendoza López y se diseñaron dos carreras, la de bailarín de danza moderna y la de bailarín de danza regional, con una duración de cinco años cada una; b) se abrió convocatoria para la audición de los bailarines que conformarían el Ballet de Bellas Artes, con la intención de integrar una sola compañía;³⁴ c) se creó la Compañía de Danzas Autóctonas y Regionales dirigida por Marcelo Torreblanca, que además de presentarse en diferentes foros del país y del extranjero tendría como misión impartir cursos a maestros; d) se continuó con el Teatro de masas, y e) se anunció la construcción de un edificio con condiciones adecuadas para la danza en la Unidad Artística y Cultural del Bosque, atrás del Auditorio Nacional.³⁵

33 Raúl Flores Guerrero, "Tres opiniones sobre la nueva temporada de danza mexicana", 1990, pp. 32-34.

34 En ese momento dentro de la danza oficial existía el Ballet Contemporáneo, dirigido por Guillermo Keys; el Ballet Mexicano, guiado por Ana Mérida y Guillermo Arriaga, y el Ballet Nacional, que recibía subsidio del INBA.

35 Margarita Tortajada Quiroz, *Danza y poder*, 1995, pp. 277-280.

En 1957, en la ADM, el puesto de director lo ocupó Raúl Flores Guerrero y con motivo del décimo aniversario de la fundación de la academia se llevó a cabo un festival conmemorativo en el Teatro del Bosque, en el que se presentaron el Ballet Contemporáneo, el Ballet Nacional y la Compañía de Danzas Autóctonas y Regionales, dirigida por Marcelo Torreblanca.³⁶ Este último llegó a ser coordinador de danza folclórica del IMSS en 1964.

En 1957 surgió, por iniciativa de Guillermo Arriaga, el Ballet Popular de México que contó con apoyo y reconocimiento oficial del INBA. El ballet se presentó ante maestros del IMSS y dieron funciones en el Auditorio de la Unidad de Santa Fe.

Durante la gestión de Álvarez Acosta al frente del INBA la actividad dancística tuvo un fuerte apoyo, el cual se vio reflejado en las siguientes actividades: se difundió la danza tanto en periódicos como en revistas; el departamento de danza contó con asesores de distintas áreas artísticas, entre ellos, Juan Rulfo, Luis Cardoza y Aragón, Ricardo Martínez de Hoyos y José Reyes Meza, además de otros artistas que trabajaron en las obras coreográficas, para las que elaboraron escenografía, música y libretos. La oficina de Danza Foránea se le encomendó a Magda Montoya, quien promovió a partir de 1956 la creación de escuelas de danza en San Luis Potosí, Morelia, Guadalajara, Zacatecas y Jalapa; en 1958 la ADM se abrió en la Unidad Artística y Cultural del Bosque, y se promovió el Teatro de Masas a cargo de Ángel Salas, que se presentó en diversos espacios, entre ellos el Auditorio Nacional, que formaba parte de la Unidad Artística y Cultural del Bosque.

Para el Teatro de Masas trabajó un gran número de bailarines profesionales y coreógrafos de la danza moderna y folclórica. Los coreógrafos que tuvieron mayor participación fueron Marcelo Torreblanca y Luis Felipe Obregón, así como representantes de la danza moderna. Algunas de las obras presentadas en el estadio de la Ciudad Universitaria, el Auditorio Nacional y diversos festivales del país y el extranjero fueron *Cuauhtémoc* (1950), *Quinto sol* (1953),

36 "Décimo aniversario de la Academia de la Danza Mexicana", *El Universal Gráfico*, 13 de abril de 1957, citado en Margarita Tortajada Quiroz, *Danza y poder*, p. 319.

Xochihuitl (1953), *El mensajero del sol* (1957, 1959), *Estampas de la Revolución* (1956, 1959) y *La hora de la libertad* (1960).

En 1953 Guillermo Keys montó comedia musical y entre aquellas obras se cuentan *Yo, Colón; Viaja el amor* (1953) y *Orfeo en los infiernos* de Offenbach (1954). En 1954 también se formó el Ballet Concierto de México, primera compañía profesional de ballet clásica, dirigida por Nelsy Dambre, Sergio Unger y Felipe Segura, que sirvió de impulso y ejemplo para la integración de otras compañías de danza clásica, como el Ballet de México, que se integró por Sonia Castañeda, Cora Flores, Federica Sodi, Enriqueta Padilla, Yolanda Rodríguez, Alicia Pineda, Rosie García, Minnie de la Garza, Sonia Alcántara, Francisco Araiza, Fidel González, Julio Martínez, Alfonso Dardo y Armando Chavarri. Con escenografía de López Mancera y vestuario de Julio Chávez, el Ballet de México se presentó en diversos foros entre 1956 y 1960.

Con respecto al IMSS, en los talleres de las CA se enseñó danza clásica, moderna y regional, y esta última se transmitió a través de un proceso de academización, espectacularización y exhibición,³⁷ a fin de fomentar entre los mexicanos un sentimiento de identidad nacional³⁸ y, con el fruto de la *práctica*, organizó funciones para difundir los talleres que impartía y realzar los festejos administrativos y políticos en los que participaba.

37 Se entiende como academización la enseñanza de danzas y bailes cuya coreografía, carácter, indumentaria, significado y demás elementos han sido modificados e inventados para su transmisión y que en conjunto se denominan danza folclórica; generalmente es ejecutado por parejas y no requiere formas complejas de organización. Amparo Sevilla y otros, *Danzas y bailes tradicionales del estado de Tlaxcala*, 1985, pp. 8-9.

38 "La ciudadanía, a través de su interacción con las instituciones formales e informales de su Estado-nación y la consecuencia que dichas interacciones le originan, va desarrollando un relativo apego hacia ellas. La manera como siente este proceso forma lo que denominamos el sentido de pertenencia hacia las instituciones de su país, es decir, su grado de identidad nacional, la cual se manifiesta como expresiones de solidaridad, satisfacción de los productos de la misma, sentido comunal hacia símbolos de inclusividad nacional, orgullo de reconocerse con un pasado y un presente histórico compartidos, fijación y reconocimientos estéticos a las formas y perspectivas del territorio, devoción, admiración y sentimiento hacia los productos de la cultura originaria y, aun más, complacencia ante las organizaciones que favorecen la vida y las relaciones colectivas." Raúl Béjar Navarro y Héctor M. Capello, *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacional*, 1990, p. 94.

En ese sentido, la danza fue una “herramienta educativa” y un “órgano de control social”³⁹ mediante la cual se transmitían valores y símbolos con los que el mexicano debía identificarse; tal es el caso de la bandera nacional, monumentos de personajes de la historia, el himno nacional, imágenes milagrosas, el vestido de tehuana o charro, Adelitas, soldados, campesinos de la Revolución; es decir, símbolos todos que permiten diferenciar a México de otros países.

Asimismo, el IMSS aprovechó de la danza su papel funcional como propiciadora del equilibrio social, debido a que seguramente se conocía “que las condiciones básicas para una existencia social ordenada dependen de la transmisión y conservación de los sentimientos culturalmente deseables”.⁴⁰

Por ello, se buscó “crear hábitos superiores de vida” y, en ese sentido, se utilizó la danza como una herramienta de socialización y como válvula de seguridad aprovechando su “valor terapéutico” y de prevención, por medio del cual el ser humano puede sentirse “liberado de emociones contenidas”.⁴¹

Para democratizar la cultura, el IMSS intentó acercarse al pueblo y abrió talleres de danza clásica y moderna, y los grupos que surgieron se presentaron en teatros del IMSS, mercados, jardines y explanadas durante los festejos de la institución o en funciones organizadas ex profeso para el público en general (véase foto 2).

El IMSS preparó espectáculos masivos tal como lo hacía el Teatro de Masas y mezcló danza, teatro, coros, y en ellos dio mensajes relacionados con la seguridad social.

Desde el punto de vista formativo, el seguro social aprovechó la metodología para la enseñanza y práctica dancísticas probadas por bailarines y maestros profesionales preparados en el INBA y contrató docentes y coreógrafos que poseían una formación sólida, como Marcelo Torreblanca, Guillermo Arriaga, Sonia Castañeda, Helena Jordán, Miguel Vélez, entre otros muchos, y les asignó responsabi-

39 Paul Spencer, “Interpretaciones de la danza en la antropología”, 2006, pp. 6-9.

40 *Ibid.*, pp. 9-12.

41 *Ibid.*, pp. 3-6.

lidades no sólo como maestros o docentes, sino que los colocó en puestos clave, como lo era la coordinación nacional de danza.

Al mismo tiempo, el IMSS dio cabida a bailarines y profesionales de la danza formados en sus aulas, quienes trabajaron como orientadores de actividades artísticas, bailarines o coreógrafos.

En resumen, el IMSS contó con el apoyo político y presupuestal del gobierno, que asumió la responsabilidad de la educación artística y la difusión cultural.

Foto 2. Ensayo en el taller de danza moderna. Casa de la Asegurada.



Fuente: IMSS, *Casa y Club de la Asegurada*, 1958

Con base en lo anterior la práctica dancística en esa institución rápidamente alcanzó un lugar privilegiado, y sus espacios se consi-

deraron sitios centrales de práctica y difusión que dieron cabida a que la enseñanza de las artes se llevara al pueblo y se entretajara lo académico y lo no académico, lo culto y lo popular. Es decir, el IMSS, con su carácter de institución descentralizada, se alineó al gobierno, y se presentó ante el pueblo como una institución protectora, igual que una madre amorosa que resguarda a sus hijos y les da todo lo que necesitan.

Práctica dancística en las CA

Lo antes dicho se concretó en las siguientes actividades dancísticas, organizadas por las CA entre 1956 y 1958 y que consistieron en: a) pláticas, b) funciones de danza c) espectáculos masivos y d) presentaciones con bailarines profesionales.

Los encargados de coordinar las actividades fueron Esperanza Jiménez de Pomar,⁴² coordinadora nacional de danza, y el señor Eduardo Alonso Escárcega, jefe del Departamento de Acción Cultural.

De su ingreso al IMSS la maestra Pomar cuenta:

Había terminado seis años en la escuela de folclor y seis años de clásico en la escuela del Departamento del D.F. y quería poner mis conocimientos en práctica. Entonces me encontré con Eduardo Alonso Escárcega, que estaba como director de actividades artísticas del Seguro Social, donde estaba formándose el Departamento de Culturas Populares. Allí me quedé y proyecté todo lo relacionado con la danza durante 17 años. Para entonces, todo el mundo me conocía como Pomar, aunque me apellidó Jiménez.⁴³

42 Esperanza Jiménez de Pomar estudió danza clásica y folclórica en la escuela del Departamento del Distrito Federal. Trabajó para el Departamento de Culturas Populares, para el IMSS, el Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud (CREA), la SEP y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (CONACULTA), y en 1995 se incorporó al Sistema Nacional de Creadores. Isaura Corlay, "Esperanza Pomar", en *Una vida dedicada a la danza 1996*, 1996, pp. 72-73.

43 *Idem*.

La primera encomienda que se le dio a la maestra Pomar fue promover los talleres de danza, y para ello organizó festivales; comenzó en la Clínica 8 de Atizapán de Zaragoza y en la CA núm. 6 ubicada en San Pablo, cerca del barrio de la Merced.

En la Clínica 8 contó con 40 muchachas obreras de una fábrica de hilados. Las autoridades del IMSS le dieron escasos 14 días y en ese corto periodo logró montar “dos jarabes de Jalisco y dos de Veracruz y [...] un baile de Brasil con un vestuario colorido”.⁴⁴

En otras ocasiones, para promover los talleres se bailaba en la plataforma móvil de un camión cerca del lugar donde iba a quedar la CA:

La idea era que los jóvenes disfrutaran de estas prácticas de divertimento para alejarlos del vicio y de la drogadicción. También se hablaba del vestuario de las danzas, de los pueblos que visitaríamos para investigar más danzas, vestuario y música. Los planes eran muy ambiciosos. Por fin llegó el día esperado. Era el año de 1956 cuando tuvo lugar la apertura de las Casas de la Asegurada. Fueron días de entrega completa a una idea, como es la cultura de los trabajadores mexicanos, en especial de las nuevas generaciones.⁴⁵

Los resultados favorables no se hicieron esperar: “al año de preparación [...] ya podíamos contar con un número cuantioso de muchachas y muchachos que bailaban. [...] tan bien preparados que se hacía necesario pensar en hacer guiones de mayor apertura artística para llevarlos como espectáculos de gran magnitud”.⁴⁶

Los resultados se debieron seguramente a que los estudiantes de danza tenían una práctica constante, espacios en donde podían presentarse y excelentes maestros. Los primeros docentes de danza que contrató el IMSS para las CA fueron:

44 *Idem*.

45 Esperanza Jiménez de Pomar, “Mis experiencias sobre la danza folklórica mexicana. Una historia de vida”, 2000, p. 18.

46 *Ibid.*, p. 19.

Rafael Morones, Oliva Pérez, Guillermina Islas, Isabel Meyer, Ofelia González, Marcia Michel, Lulú Balaguer, Yolanda Barajas, [...] Carlos Casados, Edgardo Guevara, José Luis Guevara, Miguel Velez, Benjamín Gutiérrez, Silvio Aguilar, Ramón Benavides, Consuelo Utrera, Liberta Estrella, Rodolfo Múzquiz, [...] Jorge Gutiérrez Escoto, Aurora Rodríguez Quezada, Graciano Ramos, Federico Vidales Aguirre, Hilda Rodríguez Peña y Anastasio Serrano.⁴⁷

La mayoría de ellos estudiaron en la ADM, eran bailarines profesionales y contaban con una formación sólida. Más adelante, el IMSS contrató a maestros procedentes de otras entidades educativas como la Escuela Nacional de Educación Física y la Escuela Nacional de Maestros, ya que en ellas se impartía la asignatura de danza folclórica (véase foto 3). El maestro Múzquiz comentó:

Cuando empezamos a estudiar en la ADM nos dijeron van a estar tres años y después ustedes ya pueden trabajar [pero], al terminar los tres años en la ADM nos dijeron, en el aspecto práctico, ustedes están perfectamente bien, pero en el teórico les falta, [...] música, historia del arte, laboratorio, investigación [...]. En total estuvimos ocho años y después de ocho años ya se abrió una puerta, una posibilidad, el seguro social. Entonces dijimos: ¿qué tenemos que hacer en el seguro social, si es una institución de medicina? Fue extraordinario descubrir el seguro social. Miguel Vélez y yo estuvimos ocho años en la ADM. Y él decía: “no cabe duda que el movimiento dancístico más fuerte lo hicimos los primeros egresados de la ADM; no fuimos más de 10, Miguel Vélez, Silvio Aguilar, Consuelo Utrera, Aurora Rodríguez, Jorge Gutiérrez Escoto, Graciano Ramos, Estrella Pantoja, Rosita Sánchez Galán y Rodolfo Múzquiz. Yo creo que tenía mucha razón.”⁴⁸

Con respecto a la difusión, el IMSS además de dar funciones para el pueblo organizó pláticas con los siguientes temas: qué es danza, bai-

47 Rodolfo Múzquiz, *Bailes y danzas tradicionales*, 1988, p. 55.

48 Entrevista a Rodolfo Múzquiz por Roxana Ramos, ciudad de México, 15 de mayo de 2009, inédita.

le, tradición, folclor, danza ceremonial, etc. Los ponentes fueron Gloria Suárez Reyes de Ruiz y Virginia Rodríguez de Mendoza, así como “los maestros [...] de danza folclórica Jorge Gutiérrez Escoto, Aurora Rodríguez Quezada, Graciano Ramos, Federico Vidales Aguirre, Hilda Rodríguez Peña, Anastasio Serrano”⁴⁹ y Marcelo Torreblanca.

Las pláticas se abrieron a otras especialidades dancísticas; el 14 de febrero de 1956 ofreció una conferencia y bailó, a las 19:30 horas, en el Teatro del IMSS —ubicado en Paseo de la Reforma número 476—, la bailarina Kathleen Oliver, de la Real Academia de la Danza de Londres. El espectáculo estuvo auspiciado por el British Council.⁵⁰

Foto 3. Ejecutantes de danza folclórica pertenecientes a una Casa de la Asegurada.



Fuente: IMSS, *Casa y Club de la Asegurada*, 1958

49 *Idem*.

50 *El Nacional*, 11 de febrero de 1956, Archivo de Prensa del IMSS.

Los primeros bailarines preparados por el IMSS participaron en diversos festejos administrativos y políticos de la institución; se tiene registro de la apertura de la primera CA, cuyo festejo se realizó el 30 de noviembre de 1956 en el Palacio de Bellas Artes. Ese día se presentó el cuadro *Feria de Jalisco*. La ceremonia la encabezó Antonio Ortiz Mena, director del IMSS, y al respecto la prensa mexicana señaló: “Como digno remate del acto inaugural de los cursos de las Casas de la Asegurada, fue presentado un hermoso mosaico mexicano con danzas autóctonas de gran colorido, interpretadas por elementos del Seguro Social”.⁵¹

Para marzo de 1957 había 32 CA en el Distrito Federal, el Estado de México, Sonora, Chihuahua, Jalisco, Morelos y Veracruz. A ellas acudían aproximadamente treinta mil mujeres y se esperaba abrir 20 CA más en los siguientes meses.

Según informe de Mauricio Ocampo Ramírez, jefe del departamento de Prensa y Difusión del IMSS, para 1957 la institución contaba con “la creación de grupos de danza moderna con más de 400 bailarinas; 45 grupos de danza regional integrados por 10 mil jóvenes; 750 personas se dedican al arte dramático y se editan 14 periódicos que reflejan la vida de los clubes”⁵² (véase foto 4).

Como parte de los festivales masivos, el 28 de julio de 1957, a las 10:00 horas y con los socioalumnos de la CA número 11,⁵³ el IMSS organizó un festival en el Auditorio Nacional, cuyo programa estuvo integrado por *Tres historias*, *Sembrando*, *Cuadro michoacano*, *Entre piñatas*, *La vida en el mercado* y el ballet *Huitzilopochtli* con recopilaciones y música del profesor Plutarco J. Barreiro y argumento y coreografía de Rodolfo Múzquiz Fuentes.⁵⁴ El espectáculo tuvo lugar con motivo de la ceremonia que organizó el IMSS para la realización de un matrimonio colectivo en el que 400 parejas de asegurados se casaron

51 *Novedades*, 30 de noviembre de 1956, Archivo de Prensa del IMSS.

52 *Excélsior*, 2 de marzo de 1957, Archivo de Prensa del IMSS.

53 Para el año de 1956, la CA núm. 11 ofrecía servicio a 60 mil derechohabientes de la zona norte de la ciudad de México.

54 Rodolfo Múzquiz, *Bailes y danzas*, p. 55.

por lo civil. Dicha estrategia tenía que ver con la expansión del IMSS y la necesidad de conocer el número de derechohabientes.

Dicha experiencia se repitió en 1958, cuando se casaron 500 parejas. Como espectáculo se presentó nuevamente el ballet *Huitzilopochtli* y se estrenó *Alborada*, ballet cuya temática era la seguridad social.⁵⁵

Foto 4. Ejercicios de expresividad en taller de danza. Casa de la Asegurada.



Fuente: IMSS, *Casa y Club de la Asegurada*, 1958

55 *Idem.*

A su vez, durante el año de 1957 el IMSS inauguró en Lomas de Santa Fe la llamada Ciudad de los Obreros, que se pensó para dar habitación a 15 mil personas.

Algunos grupos dancísticos profesionales que se presentaron en la Unidad Santa Fe en octubre de 1957⁵⁶ fueron el Ballet Mexicano, integrado por Ana Mérida, Guillermo Arriaga, Lucero Binnquist, Argentina Morales, Beatriz Navarro y Miguel Araiza; en mayo y julio de 1958,⁵⁷ el Ballet Popular de México, dirigido por Guillermo Arriaga, y el taller de danza clásica de Helena Jordán.⁵⁸

Para 1958 el número de CA en todo el país había crecido debido a que en cada clínica había una CA. Según cifras del propio IMSS, el número de participantes en los cursos era de cien mil.⁵⁹

Para finales del sexenio, en septiembre de 1958 el IMSS reportó en su informe lo siguiente:

A favor de la mujer se fundaron: 73 Casas para la Aseguradas en las que 107 mil mujeres [que] reciben enseñanzas prácticas, servicios y prestaciones en beneficio del hogar; 364 Clubes de Aseguradas, 36 Misiones Médico Sociales, 45 Centros de Iniciación Cultural y 23 Centros de Extensión para las no aseguradas.⁶⁰

56 "Presentando el estupendo ballet Zapata", *El Popular*, 26 de octubre de 1957, citado en Margarita Tortajada, *Danza y poder*, p. 338.

57 *Novedades*, 20 de noviembre de 1958, Archivo de Prensa del IMSS.

58 Helena Jordán inició sus estudios dancísticos con madame Dambre. Después estudió con Waldeen von Fankelstein y más tarde con Ana Mérida. En 1947 ingresó a la ADM. Como bailarina interpretó obras de coreógrafos mexicanos y extranjeros de su época, entre ellas, *Pasacalle y Fuga*, de Humphrey; *Sueño y presencia*, de Arriaga y *Los cuatro soles*, de José Limón. Durante el periodo que trabajó para el IMSS formó el primer Taller de Danza y organizó festivales dancísticos con la participación de los grupos dancísticos más importantes de aquel momento. En 1969, Antonio Rodríguez, jefe del Departamento de Difusión Cultural del Instituto Politécnico Nacional, le ofreció el Departamento de Danza. Paralelamente, Jordán continuó con su trabajo coreográfico, en el que destacan *Entre sombras anda el fuego*, *Polifonía y Fantasía cromática y fuga*, *Romeo y Julieta*, *Ángeles inmóviles o Sonetos*, *Personna*, *Ofrenda a Isadora* y *El arco y la flecha*. Su capacidad organizativa le permitió realizar otros homenajes a personalidades importantes de la danza como José Limón, Igor Stravinski, Sonia Castañeda y Santos Balmori. Cristina Mendoza, "Helena Jordán y el impulso creativo", 1990, pp. 47-50.

59 IMSS, *Casa y Club de la Asegurada*, 1958.

60 *Últimas Noticias*, 1 de septiembre de 1958, Archivo de Prensa del IMSS.

Cuando López Mateos quedó al frente de la presidencia de la república nombró en el IMSS a nuevos funcionarios: director general, Benito Coquet; subdirector general administrativo, Jorge González Durán; subdirector general técnico, Jesús Reyes Heróles; jefa del Departamento de Prestaciones Sociales, Margarita García Flores, y al frente del Sindicato Nacional de Trabajadores del Seguro Social, Gastón Novelo.

Al salir del IMSS, a Antonio Ortiz Mena se le designó secretario de Hacienda y Crédito Público, según López Mateos, “por haber logrado establecer los servicios del Seguro Social en los 29 Estados de la República”.⁶¹

Margarita García Flores, como jefa de Prestaciones Sociales del IMSS, declaró que una de sus metas era:

la expansión de los servicios de las CA, en beneficio de mujeres de escasos recursos que no son derechohabientes y que viven en las zonas de influencia de dichas Casas. Se está elaborando un Programa de Trabajo que comprende enseñanza de sistemas de corte, costura, bordado, confección de ropa, etc., para implantarlo precisamente en beneficio de las mujeres que no son derechohabientes y que por sus condiciones de vida están requiriendo urgentemente de una oportunidad para alcanzar una etapa superior [...] se está estudiando el ampliar el programa de labores con otras actividades, tales como lavandería, tintorería, etc., y en general, todo aquello que es necesario para que la mujer logre una vida mejor y para atender mejor sus propios hogares.⁶²

En 1959, en los periódicos de mayor circulación apareció el siguiente desplegado:

Instituto Mexicano del Seguro Social. Departamento de Prestaciones Sociales.

Apertura de Inscripciones en las Casas de las Aseguradas.

61 *Novedades*, 19 de diciembre de 1958, Archivo de Prensa del IMSS.

62 *ABC*, 29 de diciembre de 1958, Archivo de Prensa del IMSS.

El Departamento de Prestaciones Sociales del IMSS informa que las inscripciones de las mujeres aseguradas y beneficiarias, en las CA, se llevarán a cabo durante los días del 26 de enero al 7 de febrero de las 16:00 a las 21:00 horas. Las Casas de la Asegurada impartirán los siguientes cursos y servicios:

Educación médico-higiénica: primeros auxilios y educación médico-higiénica; orientación sanitaria, higiene y seguridad en el trabajo.

Materias especiales: cocina, nutrición y repostería; corte y confección; formación familiar; tejido, bordado, juguetería, decoraciones y tejido a máquina; educación física y cultura de belleza.

Materias artístico-culturales: danza regional; danza clásica y moderna; música (coros infantiles y de adultos. Cultura musical); arte dramático; teatro guignol.

Materias culturales y adiestramientos en trabajo y seguridad social: iniciación cultural (cursos de alfabetización); educación básica fundamental (nociones fundamentales de ciencias naturales, geografía, de historia patria, de historia universal y de civismo).

Las mujeres inscritas en las Casas de las Aseguradas disfrutarán de los siguientes servicios: organización de cooperativas de consumo y de producción; bolsa de trabajo y ayuda mutua; excursiones; jiras [*sic*] culturales y de orientación social; salón de lectura; salón de revistas y periódicos; conciertos musicales populares y clásicos; exhibiciones de danza moderna y popular; espectáculos teatrales; salón de artes plásticas; asesoría jurídica sobre seguridad social; regularización del estado civil; concursos sobre artes domésticas; estancia infantil.

Los requisitos que se exigirán son los siguientes:

Presentar su credencial de asegurado o beneficiaria; b) ser mayor de 15 (quince) años; c) tener ubicada su vivienda en la zona de influencia de la CA que corresponda y, d) entregar 3 (tres) fotografías tamaño credencial.⁶³

63 *El Universal*, 27 de enero de 1959, Archivo de Prensa del IMSS.

Finalmente, para 1959 el IMSS contó en el Distrito Federal con trece CA, ubicadas en los siguientes domicilios:

Casa de la Asegurada núm. 1: Burdeos núm. 27, colonia Juárez	Casa de la Asegurada núm. 2: Pino núm. 224, colonia Santa María la Ribera
Casa de la Asegurada núm. 3: Calzada de Guadalupe núm. 207, La Villa	Casa de la Asegurada núm. 4: Guardería Beatriz Velasco de Alemán. esq. Vértiz y Obrero Mundial, colonia Vértiz
Casa de la Asegurada núm. 5: Lago Chalco núm. 29, colonia Anáhuac	Casa de la Asegurada núm. 6: San Pablo núm. 68, La Merced
Casa de la Asegurada núm. 7: Xocotla núm. 17, Tlalpan	Casa de la Asegurada núm. 8: Alpina núm. 10, colonia Tizapán
Casa de la Asegurada núm. 9: Domicilio provisional: Av. Revolución y Calle 7, colonia San Pedro de los Pinos	Casa de la Asegurada núm. 10: Toribio Medina núm. 73, colonia Algarín
Casa de la Asegurada núm. 11: Donizetti y Caruso, colonia Xhipódromo de Peralvillo	Casa de la Asegurada núm. 12: Avenida México núm. 1222, Contreras
Casa de la Asegurada núm. 13: Donceles núm. 74, Centro Histórico	

A MODO DE CIERRE

La creación de las CA del IMSS, de 1956 a 1958, fue resultado de varios años de lucha, incluso previos a la fundación del instituto, con la finalidad de beneficiar al pueblo y específicamente a la mujer mexicana.

El interés por organizar proyectos para la mujer estuvo relacionado con el derecho al voto, autorizado a partir de 1953. Desde ese momento, se impulsaron programas en su beneficio y el IMSS tomó en sus manos dicho reto al abrir en cada clínica una CA. Para 1958 se contaba con 73 casas que impartían cursos de primeros auxilios, cuidados materno-infantiles, higiene, dietética, alimentación, cocina, corte, costura, confección, cultura de belleza, decoración, juguetería, actividades deportivas y artísticas, y, entre estas últimas, arte dramático, música, coros y danza.

En cuanto a la práctica dancística, el IMSS abrió talleres guiados por maestros de danza con una formación sólida adquirida en escuelas del INBA.

Los espacios que el IMSS remodeló o construyó para la práctica dancística contaron con las condiciones idóneas; es decir, estaban equipados con duela, espejos, barras y las clases de danza contaban con la participación de músicos-pianistas acompañantes, entre ellos,

los maestros Plutarco G. Barreiro, Hoyos y la maestra María Elena Espriu, orientadores de actividades musicales, quienes tocaban muy bien, todo lo que uno les pedía. [...] La danza de la pluma es muy compleja, tiene sus bemoles; pues el maestro Barreiro la estudió y en unos cuantos días ya la tenía lista.⁶⁴

Foto 5. Inscripción de una mujer derechohabiente en una Casa de la Asegurada.



Fuente: IMSS, *Casa y Club de la Asegurada*, 1958.

64 Entrevista a Manuel Lome por Roxana Ramos, ciudad de México, 27 de febrero de 2013, inédita.

La infraestructura teatral que construyó el IMSS no sólo estuvo destinada a la práctica del teatro, sino también a la de la danza. Algunos de los teatros disponibles para el trabajo dancístico fueron el Reforma, Xola, Santa Fe y Tepeyac, en los que se organizaron temporadas dancísticas dirigidas a todo público con la participación de grupos profesionales y surgidos del IMSS.

Como resultado del impulso que el IMSS dio a la danza en las CA se formaron bailarines que, tiempo después, se dedicaron de manera profesional a la docencia o a la interpretación.

La danza estuvo presente en festejos políticos y administrativos de la institución y en las campañas de difusión para promover los talleres que se iban a impartir.

Como parte de la campaña de difusión se organizaron a) pláticas, funciones dancísticas y espectáculos masivos, entre los últimos destacan dos ballets, *Huitzilopochtli* y *Alborada*, ambos con coreografía de Rodolfo Múzquiz que se presentaron en los festejos de los matrimonios masivos que organizó la institución, y b) las funciones de danza folclórica, moderna y clásica que se llevaron a cabo en diferentes teatros de la institución, tanto por grupos profesionales, como por alumnos preparados por maestros del IMSS. Esto significa que el IMSS retomó actividades y estrategias artísticas y metodológicas de la danza profesional mexicana y las adaptó para el espacio institucional.

Por tanto, puede decirse que durante los últimos años de la década de los cincuenta y los primeros de la siguiente el IMSS conformó la infraestructura a través de la cual se dio a conocer como una institución interesada en la enseñanza-aprendizaje de la música, el teatro, las artes plásticas y la danza, y como promotora y difusora de actividades artísticas, las cuales se utilizaron como estrategia para la educación y recreación, y para la obtención de mayores recursos económicos por parte de las familias mexicanas, debido a que algunos practicantes de danza que iniciaron su formación en el IMSS más tarde se dedicaron de manera profesional a ella.

Es evidente que con dicha legislación se subsanó, de cierta forma, la demanda de seguridad social que los trabajadores venían expresando desde varias décadas atrás ante la pobreza que el pueblo

de México vivía, por lo que representó un importante paso en la reforma social impulsada por los movimientos populares, y en política exterior una mejora, ya que México, antes de esto, había aparecido en el continente americano como una de las entidades atrasadas en relación con la seguridad social.⁶⁵

Foto 6. Casa y Club de la Asegurada, núm.9.



Fuente: IMSS, *Casa y Club de la Asegurada*, 1958

FUENTES Y REFERENCIAS

Aguirre Lora, María Esther, *Miradas, estilos, recuerdos*, México, Centro de Estudios sobre la Educación-UNAM/Fondo de Cultura Económica, 2001.

65 Instituto Mexicano del Seguro Social, *50 años cumpliendo...* p. 25.

- Archivo de Prensa, Hemeroteca o Síntesis Informativa del IMSS. Divulgación y Publicidad. Periodo de 1956-1976 [consistente en 60 tomos y 44 cajas].
- Béjar Navarro Raúl y Héctor M. Capello, *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacional*, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM, 1990.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Bidault de la Calle, Sophie, *Nellie Campobello: una escritura salida del cuerpo*, México, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón /Instituto Nacional de Bellas Artes, 2003.
- Centro de Documentación Ignacio García Téllez, México, bajos de la Unidad de Congresos del Centro Médico Nacional Siglo XXI.
- Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (Cenidi) del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA).
- Colom Cañellas, Antonio J., “Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal”, *Revista de Educación*, núm. 338, Madrid, 2005.
- Coquet, Benito, *La seguridad social en México*, México, Instituto Mexicano del Seguro Social, 1964.
- Corlay Isaura, “Esperanza Pomar”, en *Una vida dedicada a la danza 1996*, México, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón/Instituto Nacional de Bellas Artes (Cuadernos del Cenidi-Danza, 32), 1996.
- Diario Oficial de la Federación*, 2 de agosto de 1956.
- Flores Guerrero, Raúl, “Tres opiniones sobre la nueva temporada de danza mexicana”, suplemento *México en la Cultura*, de *Novedades*, 22 de noviembre de 1943, en Raúl Flores Guerrero, *La danza moderna mexicana (1953-1959)*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes (Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época), 1990.
- Foucault, Michel, “Foucault”, en *Estrategias de poder*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Foucault, Michel, “La verdad y las formas jurídicas”, en *Estrategias de poder*, Barcelona, Paidós, 1999.

- Foucault, Michel, “Nietzsche, la genealogía, la historia”, en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1992.
- Foucault, Michel, “Verdad y poder”, en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1992.
- Instituto Mexicano del Seguro Social, *Casa y Club de la Asegurada*, México, Departamento de Prestaciones Sociales y Divulgación del Instituto Mexicano del Seguro Social, 1958.
- Instituto Mexicano del Seguro Social, *Exposición de motivos y Ley del Seguro Social, Reglamento y Decreto presidencial*, México, IMSS, 1943.
- Instituto Mexicano del Seguro Social, *50 años cumpliendo. IMSS: una historia compartida 1943-1993*, México, Casasola, 1993.
- Instituto Mexicano del Seguro Social, *Ley del Seguro Social*, México, IMSS, 1995.
- Instituto Mexicano del Seguro Social, *Ley del Seguro Social*, México, IMSS, 1956.
- Instituto Mexicano del Seguro Social, *Ley Mexicana del Seguro Social*, México, IMSS, 1943.
- Jiménez de Pomar, Esperanza, “Mis experiencias sobre la danza folklórica mexicana. Una historia de vida”, en *Memoria del V Encuentro de educación dancística dedicado a la danza folklórica*, realizado del 22 al 26 de marzo de 1999, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Bellas Artes, 2000.
- Lavalle, Josefina y Alejandra Ferreiro, “50 años de la Academia de la Danza Mexicana”, separata de *Educación Artística*, año 5, núm. 17, abril-junio, 1997.
- Mendoza, Cristina, “Helena Jordán y el impulso creativo”, en *Una vida dedicada a la danza 1990*, México, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón/Instituto Nacional de Bellas Artes (Cuadernos del Cenidi-Danza, 22), 1990,
- Meyer, Lorenzo, “De la estabilidad al cambio”, en *Historia general de México*, México, El Colegio de México, 2000.
- Pellicer de Brody, Olga y Esteban L. Mancilla, “El entendimiento con los Estados Unidos y la gestación del desarrollo estabilizador 1952-1960”, en *Historia de la Revolución Mexicana*, vol. 23, México, El Colegio de México, 1988.

- Múzquiz, Rodolfo, *Bailes y danzas tradicionales*, México, Instituto Mexicano del Seguro Social, 1988.
- Nietzsche, Friedrich, *La gaya ciencia*, Madrid, Colofón, 2001.
- Sevilla, Amparo, Hilda Rodríguez y Elizabeth Cámara, *Danzas y bailes tradicionales del estado de Tlaxcala*, 2ª. ed., Puebla, Premia Editora-La Red de Jonás (Cultura Popular 8), 1985.
- Spencer, Paul, “Interpretaciones de la danza en la antropología”, en Hilda Islas (selec. y est. introd.), *Antologías. Investigación social e histórica de la danza en contextos no escénicos*, México, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón/Instituto Nacional de Bellas Artes, 2006.
- Tortajada Quiroz, Margarita, *Danza y poder*, México, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón/Instituto Nacional de Bellas Artes (Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época), 1995.

De lo representativo a lo indicativo.
 Los trabajos escolares en la Escuela Nacional
 de Música de la UNAM, ca. 1950-1960

*Alberto Rodríguez**

INTRODUCCIÓN

Las nuevas vertientes de la historiografía de la educación han enriquecido el camino de las investigaciones sobre los fenómenos educativos, al aportar en sus formas de hacer historia un sentido interpretativo, analítico y crítico.¹ La historia cultural, como parte de estas vertientes, ha sostenido un interés particular por el conocimiento, al que han ubicado como centro de atención, tomando en cuenta sus transformaciones en el devenir histórico.

En este sentido, a partir de los trabajos escolares como fuente histórica, pretendemos incursionar en las prácticas discursivas² que regulan la escolarización. Estos trabajos representan un espacio de relaciones complejas que se entrecruzan con directrices que forman

* Facultad de Estudios Superiores, Aragón-UNAM.

- 1 Si bien es cierto que surgen preocupaciones por las innovaciones llevadas a cabo en este campo, éstas contribuyen a reorientar los procedimientos y criterios de rigor en la investigación historiográfica de la educación, fundamentalmente con la pretensión de mirar al sujeto, despojarlo de su sentido ahistórico; es decir, como lo manifiestan Mirian Jorge Warde y Marta María Chagas, la localización simbólica de la construcción del sujeto y de sus prácticas. De ellos, véase "Política y cultura en la formación de la historia de la educación en Brasil", 2003, p. 103
- 2 Antonio Nóvoa considera que "El lenguaje no puede verse únicamente como una rúbrica retórica. Necesita ser tomado como un texto que redefine las subjetividades e identidades, que adscribe reglas y comportamientos, que configura significados y convicciones. Leer un texto es comparable a leer una práctica discursiva." Antonio Nóvoa, "Textos, imágenes, y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación", 2003, p. 68.

parte de la cultura escolar, como campo disciplinar,³ metodologías, identidades, institución, normatividad, entre otras. Cabe hacer mención que considerar los trabajos escolares como fuente histórica implica ubicarlos en el contexto de las prácticas escolares y escritas, culturales y sociales de su época.⁴

Se ha llevado a cabo un acercamiento al estado del conocimiento tras revisar diversos repositorios y bibliotecas especializadas. De los resultados obtenidos podríamos destacar que no se ha encontrado referentes sobre este particular; es decir, sobre los trabajos escolares. La producción más cercana se encuentra relacionada con libros de texto, manuales y cuadernos escolares.⁵ Sin embargo, estas exploraciones contribuyeron a esclarecer los aspectos teóricos y metodológicos utilizados.

En el caso de la presente investigación, los trabajos referidos son los de los estudiantes de la materia de folclor de la Escuela Nacional de Música (ENM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el lapso que comprende las décadas de los cincuenta y los sesenta.⁶ En este marco se abren las siguientes preguntas:

- 3 El campo, desde el enfoque de Bourdieu, se refiere a un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), en el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida por un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia. Véase *El campo científico*, p. 131.
- 4 Véase Antonio Viñao Frago, "Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos", 2007, pp. 114-117.
- 5 Al respecto, se han desarrollado diversas investigaciones como las realizadas por los proyectos: Manes (Investigación sobre manuales escolares), Emmanuelle, HISTELEA (Historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina), RELEE (Redes de estudio en lectura y escritura), entre otros; además, el análisis de estos manuales se ha extendido considerablemente, lo cual lleva a afirmar a Agustín Escolano que en los últimos años se ha iniciado en diversos países un programa de investigaciones definido bajo la rúbrica de la *manualística*.
- 6 Estas décadas son consideradas como un momento coyuntural en el que se llevan a cabo importantes transformaciones y rupturas en las disciplinas sociales, como en la antropología, en la sociología, y particularmente en el folclor, así como en las metodologías para la investigación y la enseñanza. Abarcar este periodo también responde al interés por darle continuidad al trabajo realizado "Nacionalismo y folklore en la Escuela Nacional de Música" de la UNAM que abarcó las décadas de los treinta y los cuarenta, publicado en María Esther Aguirre Lora

¿Por qué el trabajo escolar como fuente histórica representa un recurso para develar la cultura escolar de la ENM durante estas décadas? ¿Qué nos dicen los trabajos escolares de las subjetividades del estudiante de folclor de la ENM? ¿Qué muestran estos trabajos sobre los principios institucionales y académicos que condicionaron el folclor como campo de saber?

El capítulo se estructura a partir de los siguientes ejes: el primero, los trabajos escolares: fuentes históricas de la educación, conduce a la ubicación del trabajo escolar como un recurso para la investigación historiográfica en educación; en el segundo, remembranzas: los trabajos escolares en la ENM, se trata de ubicar los trabajos de los estudiantes en ese periodo de 1950-1960, al recuperar sus antecedentes vinculados con el plan de estudios, la materia y los maestros de folclor de la ENM; el tercero, los trabajos escolares y la cultura escolar, constituido por obertura: identificación y presentación, y los trabajos escolares: develaciones del folclor en la ENM, pretende acercarnos a la cultura escolar de esta institución, particularmente a las subjetividades del estudiante y al sentido que adquiriría en este contexto la asignatura de folclor.

LOS TRABAJOS ESCOLARES: FUENTES HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN

Las formas de investigar en historia de la educación derivadas de la historia social y cultural revitalizan los temas e incorporan nuevas formas de examinarlos, como en el caso del énfasis puesto en la materialidad de las prácticas, objetos y usos que conduce a otras fuentes, no consideradas como tales desde otros enfoques, y a nuevos acercamientos y formas de interrogarlas. Entre los objetos materiales considerados no sólo como fuentes de información historiográfica, sino que tienen interés en cuanto objetos, en el doble significado de objeto de investigación y objeto material,⁷ destacan los “textos

(coord.), *Preludio y fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, 2008.

7 Véase Mirian Jorge Warde y Marta María Chagas de Carvalho, “Política y cultura...”, p. 107.

escolares”, entre los que se encuentran libros de texto, manuales escolares, publicaciones periódicas y, por supuesto, los trabajos de los estudiantes. Estos últimos como fuentes históricas posibilitan acercarnos a lo que se ha llamado cultura escolar,⁸ que abarca los escenarios que albergan el mundo de la escuela; los actores o sujetos que intervienen en la acción escolar, especialmente alumnos y maestros; el programa curricular que se desarrolla en estos espacios por los actores de la vida escolar; los dispositivos de organización de la escuela como sistema (tiempos escolares, organización institucional, régimen y disciplina, evaluación y acreditación), y las mediaciones con las que se instrumenta la acción en donde se ubicarían diversos componentes de la cultura material. Desde esta perspectiva, sostenemos que la construcción de una fuente se hace a partir de nuestro objeto de estudio y teniendo presentes las preguntas que guían nuestra investigación, “de esa manera seremos conscientes de que estamos construyendo nuestra fuente, y no estamos tomando datos de un archivo simplemente”.⁹

La mirada del investigador se enriquece al enfocarse en el interior de la escuela y del aula, recurriendo al trabajo escolar como un “soporte físico” que posibilita la incursión a los contenidos escolares y la manera de acercarse a ellos; además, representa un recurso auxiliar del proceso enseñanza-aprendizaje que permite observar parte de las actividades que efectúa el estudiante en su cotidianeidad escolar y, como todo instrumento didáctico, devela el conocimiento del alumno.

Con la intención de mostrar la riqueza de estos trabajos en cuanto fuentes de investigación para la historia de la educación (ya que tienden diversos puentes para acercarnos a ella), pretendemos sistematizar y organizar su lectura a partir de una clasificación, teniendo

8 Al referirse a la cultura escolar, Antonio Viñao afirma que para aprender a comprender la realidad de la educación y la reflexión que la acompaña como una cultura se tendrá presente que obedece a sus propias leyes, que genera sus propios efectos, establece sus propias fuentes y cuyo análisis exige sus propios métodos particulares. Véase *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, 2002.

9 Mario Camarena Ocampo y Lourdes Villafuerte García, “Los archivos y la lectura en el oficio del historiador”, 2001, p. 203.

en cuenta que las clasificaciones del conocimiento son parte de los contextos en los que éste surge, por lo que cada nueva época requiere una nueva clasificación. Bajo este principio epistemológico pretendemos acercarnos a la clasificación de estas fuentes, y destacar que su procedencia es sumamente variada. Y si bien el archivo histórico es hoy uno de los repositorios fundamentales de la documentación histórica, sin embargo, no es posible tenerlo como el único. Respecto al documento, es necesario contemplar el mecanismo de su producción, mecanismo en el que habría de considerarse desde la intención hasta el material del que está hecho.

Los criterios por seguir en la búsqueda de una taxonomía¹⁰ para estas fuentes históricas deben mantener un sentido flexible y combinable. Respecto al criterio posicional, el trabajo escolar puede ubicarse como fuente directa según su grado de originalidad, funcionalidad e idoneidad con el tipo de estudio que en este caso emprendemos; es decir, introducirnos a las prácticas escolares de una institución, una asignatura y de los estudiantes. El criterio de clasificación no sólo comprende la naturaleza de la información, sino que se extiende al tipo de investigación que se emprende. “Por ello, en definitiva, la teoría de las fuentes según criterios posicionales nos lleva a contemplar las fuentes históricas estrechamente ligadas a la historia que se pretende investigar”,¹¹ en este caso la historia de la cultura escolar de la ENM.

Conforme al criterio cualitativo, estos trabajos forman parte de las fuentes culturales, ya que su identidad y valor residen en lo que dicen en su contenido intelectual. “Fuentes culturales son, por tanto, prácticamente todas las existentes que no son fuentes arqueológicas; todas aquellas, escritas, habladas, simbólicas o audiovisuales que transmiten un mensaje en lenguaje más o menos formalizado”,¹² en este sentido, los trabajos escolares representan prácticas discursivas consideradas como parte de una cultura escolar. Pueden ser ubicadas

10 Para llegar a esta taxonomía retomamos algunos de los principios clasificatorios de la propuesta de Julio Aróstegui. Véase *La investigación histórica: teoría y método*, 2001, pp. 381-389.

11 *Ibid.*, p. 384.

12 *Ibid.*, p. 387.

como fuentes especializadas al referirse a un campo de conocimiento como el del folclor, así como a la historia de la educación escolarizada. El trabajo escolar¹³ presenta las siguientes características:

- a) Un conjunto de hojas sueltas u ordenadas en forma de cuaderno que forman una unidad con una secuencia de diverso tipo, esto es, cronológica, temática, etc. Cuenta con una portada en la que se encuentran datos distintivos del alumno y de la materia, así como la temática o título.
- b) Responde a una voluntad normalizadora del quehacer escolar, ya que generalmente se ajusta al estatuto académico, a sus prescripciones y reglas formales.
- c) Es un espacio gráfico del alumno, y como tal permite el acercamiento a la expresión personal y subjetiva.
- d) Como producto escolar resulta ser un medio para el estudio del currículo, de las disciplinas y de las actividades escolares.
- e) Resulta ser un instrumento escolar para conocer los procesos de evaluación.

REMEMBRANZAS: LOS TRABAJOS ESCOLARES EN LA ENM

Si bien nuestro observatorio lo representa la ENM, enfocamos la lente en los trabajos de los estudiantes de la asignatura de folclor, por lo que consideramos pertinente no perder de vista su particularidad en la generalidad de esta institución, a partir de las múltiples relaciones dialécticas que se establecen entre ambos. Desde esta perspectiva, nos remitimos a los primeros años de vida de esta escuela empapados de los conflictos que conducen a su creación, entre los que destacan los debates en torno a la adscripción del conservatorio a

13 Consideramos que los trabajos escolares comprenden una amplia gama en la que se puede encontrar trabajos manuales, diversos ejercicios como cuestionarios y de otra índole. Sin embargo, nos centramos en el trabajo escrito como informe, reporte, ensayo, monografía, etcétera.

la universidad,¹⁴ donde sobresale la postura a favor que pretendía una formación de los estudiantes que superara los aspectos técnicos de la ejecución musical, apegada al estudio de las culturas “en aras de ‘pensar la música’, ‘crear la música’, ‘producir conocimiento sobre la música’ y no sólo ejecutarla”.¹⁵

Esto representó un aspecto de suma relevancia para comprender el sentido de los trabajos escolares acorde con los propósitos que alcanzarían en la futura institución universitaria la docencia y la investigación.

Durante este periodo se llevó a cabo la revisión de planes y programas de estudio,¹⁶ en sintonía con las transformaciones que presenciaban el campo musical y el educativo; una de las principales inquietudes que imperaba con el fin de actualizar los estudios en esta institución era “hacer realidad la investigación y la experimentación musicales”, para ello el trabajo escolar resultó ser un recurso de las prácticas investigativas y de recolección de los estudiantes.

Las primeras referencias de los trabajos escolares de la asignatura de folclor en la ENM se remontan a la década de los cuarenta. Estos trabajos representaron un “ejercicio práctico” que contribuyó a ampliar la formación del estudiante a partir de la indagación documental y de campo, acercándolo a lo que en ese momento se consideraba como tradición, costumbre, mito, leyenda, entre otros. Esto denota que el estudiante no sólo recibía instrucción con tendencia técnica para la ejecución musical, sino que comprendía aspectos teórico-prácticos que le formaban culturalmente; esto es, se pretendía formar músicos académicos y cultivados capaces de crear obras de

14 La adscripción de esta escuela a la universidad se remonta a la creación de la Facultad de Música (1929), que inició sus cursos con un plan de estudios que perduró hasta 1933. Para 1934 esta facultad pasó a formar parte de la de Filosofía y Bellas Artes, y posteriormente en 1935 se integró en Escuela Nacional de Música.

15 María Esther Aguirre Lora, “Música”, 2010, p. 1007.

16 Entre estas transformaciones curriculares se incorporó como asignatura Folklore en 1935, y para 1939 aparecía como carrera Investigación Folklórica o Folklorista. Para esta carrera en sus dos primeros años se llevaban dos cursos de folklore que se relacionaban directamente con dos cursos de Análisis comparativo de la música folklórica, y dos de Práctica de dictado folklórico. Véase Plan de estudios de la Escuela Nacional de Música, Archivo Histórico de la UNAM, Escuela Nacional de Música (en adelante, AHUNAM, ENM), caja 35, exp. 9, f. 13852.

arte. Los trabajos escolares respondían a este sentido de rescatar las obras folclóricas con el fin de que sirvieran como punto de partida para composiciones de música culta.

Los trabajos se caracterizaron por un sentido descriptivo que abarca diversos aspectos considerados necesarios para explicar el folclor, como los históricos, literarios y mitológicos. En el discurso de estos trabajos sobresale una postura derivada de la musicología comparada, que cataloga a la música folclórica como primitiva y de gran ingenuidad; esto resulta ser un indicio de las tendencias sobre esta disciplina que se sostenían en la ENM. En estos trabajos se advierte la importancia de recuperar las melodías y piezas “populares”. Este sentido de recopilación respondía a la perspectiva de los estudios comparados (escuela berlinesa) con un acentuado matiz evolucionista. “Desde este sentido durkheimiano de ‘estudiar los hechos sociales como si fueran cosas’ se pretendía realizar la colección y el análisis comparativo del corpus de piezas musicales arrancadas de su contexto de producción”.¹⁷

José E. Guerrero¹⁸ fue uno de los profesores¹⁹ de folclor que consideraba necesario para la formación y acreditación de sus alumnos pedirles trabajos de investigación. En éstos se puede distinguir algunas de las posiciones del maestro Guerrero respecto a la disciplina. Compartía el sentido que Jesús C. Romero le había conferido al folclor como una manifestación vernácula con aspectos de pureza, sencillez e ingenuidad, pero que requería de una visión etnográfica que abarcara arte, costumbres, creencias, entre otros. Igualmente, se manifestaba a favor de un estatus científico para el folclor, por lo cual proponía una ciencia denominada *folklorología*, apegada a una sistemática y a ciertos métodos.

17 Alberto Rodríguez, “Nacionalismo y folklore...”, p. 394.

18 Entre las aportaciones de este musicólogo al folclor se encuentran los dos conceptos que nos aproximan a su método: épocas inhistóricas y traspaso folclórico. El primero hace alusión a las edades que florecieron en el pasado y que han fenecido, y por el segundo se refiere a que todo hecho folclórico puede responder en el curso de los siglos a necesidades y a mentalidades diferentes.

19 Entre los profesores que impartieron la asignatura de folclor se encuentran: Manuel M. Ponce, Rafael J. Tello, Estanislao Mejía y Pedro Michaca, entre otros.

Los trabajos que se recuperan son los de los estudiantes de folclor del maestro Guerrero debido a los motivos ya mencionados, que se resumen de la siguiente manera:

- a) Como profesor, fue portador de una tradición que caracterizaba una de las posturas de la ENM.
- b) Incursionó en las vertientes de vanguardia.
- c) Efectuó aportaciones teóricas y metodológicas al campo disciplinar.
- d) Llevó a cabo acciones en apoyo al desarrollo del folclor en México.

Se puede sumar otro aspecto que resulta fundamental para este tipo de investigación: los trabajos escolares son documentos que generalmente no se archivan, por lo que son escasos y esporádicos. En este caso, logramos localizar sólo los pertenecientes a esta asignatura y a este profesor, los cuales son Cecilia Arias, “Tratado de las idolatrías”; Laila Belmeni, “Crítica sobre las definiciones de la palabra folklore”; G. González Ávila, “Crónicas de Fray Agustín de Betancourt sobre el emperador Moctezuma”; s/n, “El folklore musical en América Latina”; Adoración Carballo Omaña, “Guacamaya”; s/n, “La víbora de la mar”; Gabriel Saldívar, “El culto a los muertos entre diversos grupos indígenas mexicanos”.

Los trabajos escolares y la cultura escolar en la ENM

En este eje se abordan, a partir de los trabajos escolares, dos de los componentes de la cultura escolar; esto es, el primero, referente a los actores, particularmente el de la identidad del estudiante, considerando que los trabajos escolares no sólo desempeñan una tarea técnica particular, sino que desprenden una hermenéutica²⁰ no

20 “Es preciso descubrir y explorar mucho más allá de lo que evidencian los objetos, hay que indagar en lo que sugieren y connotan, también en lo que no dicen y ocultan [...] las huellas del pasado escolar [...] deben convertirse en apoyo necesario de la comprensión de los problemas, de su formación, su educación, la construcción de sus aprendizajes y saberes.” José María

menos individual, pero que posee igualmente una posición y rango dentro del conjunto del aula o del centro educativo.

El segundo lo representan saberes escolares, partes fundamentales del sentido académico que caracterizaba a un campo disciplinar, el folclor y a una institución, la ENM. Antonio Viñao²¹ comparte esta perspectiva al afirmar que la historia de las disciplinas escolares se ubicaría bajo el paraguas de la nueva historia cultural y constituiría incluso, para algunos autores, el núcleo fundamental de la cultura escolar.²²

OBERTURA: IDENTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN

El primer elemento en la composición general de estos trabajos lo representa la carátula, en donde aparecen los datos de identificación de los sujetos y de sus espacios de pertenencia, como son: alumno, profesor, asignatura, escuela, grado escolar, entre otros. Estos elementos forman parte de un proceso identitario vinculado fundamentalmente con la institución;²³ esto es, ser parte de la ENM. En este sentido, el estudiante se reconoce como actor no sólo de un proceso de formación escolar, sino también de un transcurso cultural más amplio. En estos trabajos los estudiantes hacen referencia a la “Es-

Hernández Díaz, “Los útiles de la cultura escolar y su narrativa en la España contemporánea”, s/a, p. 5.

- 21 Para ampliar este sentido de las disciplinas escolares y la cultura escolar se puede consultar el apartado “La cultura escolar y su capacidad para generar productos propios: las disciplinas escolares” en Antonio Viñao, “Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios”, 2002, p. 60.
- 22 Viñao considera que es un término cuyo uso y significado algunos se han visto obligados a clarificar en sus trabajos, pero que, en definitiva, implica una mirada sobre la institución escolar como espacio no de reproducción o de mera transposición de conocimientos externos, sino de producción de saber. Desde esta perspectiva, se destaca que las disciplinas escolares son productos específicos o creaciones propias de la cultura escolar, y resultado de la mediación pedagógica en un campo de conocimiento. *Idem*.
- 23 Al respecto, Escolano señala: “La escuela ha sido y es para todos, antes que otra cosa, un lugar y un espacio con identidad. Ella dispone el escenario en el que se sitúan los actores de la educación formal”. Agustín Escolano Benito, “La cultura de la escuela. Una interpretación etnohistórica”, 2008, p. 128.

cuela Nacional de Música UNAM”, “ENM, UNAM”, “Escuela Nacional de Música” como parte fundamental de su identidad; es decir, como su lugar con un sentido de pertenencia, legitimación y distinción.

El trabajo escolar nos lleva al mundo académico visto por el estudiante, un componente de lo que se denomina cultura escolar, particularmente a partir de la conformación de su identidad,²⁴ constituida por la relación que establece con el entorno, en este caso principalmente con el campo disciplinar, el folclor. Al respecto, los estudiantes mencionan: “Clase de Folklore”, “Alumna de la materia”, “1.º año de Folklore”, “Folklore”, “Investigación Folklórica”.

Los trabajos escolares pueden contener imágenes elaboradas en ocasiones por los propios estudiantes; nuestra atención se centra en lo que puede mostrarnos el lenguaje de las imágenes en un contexto escolar, o como parte de una cultura escolar, qué tipo de conocimientos produce y cuál es su relación con las formas de saber de esta institución. En este tenor remarcamos que la imagen representa un discurso visual inscrito en prácticas sociales vinculadas con instituciones como la escuela, que le confieren sentido. En este caso, consideramos que dichas imágenes son parte de la cultura escolar que caracterizaba a la ENM, en la que se marcaban las directrices de lo visible y lo no visible, de lo bello y de lo feo, etcétera.

De esta manera, valores, pensamientos, sensibilidades, entre otros, que distinguen los discursos contenidos en estos trabajos, forman parte de los repertorios culturales interiorizados por los estudiantes, representan esas “figuraciones del yo en los mundos de acción” derivadas culturalmente; esto es, pertenecientes a un contexto sociocultural y profesional.

El trabajo que seleccionamos, por la forma de presentar la carátula con imagen, es el de Cecilia Arias Luna, denominado “Tratado de las idolatrías”, en el que se observa un dibujo con un fuerte lenguaje prehispánico que incorpora temas y ornamentación nativas de América, el cual se aproxima a un estilo neoprehispánico que mues-

24 La identidad del estudiante se constituye por la cultura escolar por medio de sus propósitos y programas de estudio, sin omitir las características del mismo estudiante: edad, género, intereses, motivaciones de estudio, expectativas de vida y visión del mundo.

tra un sentido ecléctico de formas decorativas. Este movimiento artístico se caracterizó por la reivindicación del arte y la arquitectura prehispánicos con la intención de buscar en nuestro propio pasado las bases para un estilo nacional. Sus antecedentes se remontan al último tercio del siglo XIX, resurge en la segunda década del siglo XX y se amplía en algunas obras artísticas de los años cuarenta y cincuenta.

IMAGEN 1

Portada del trabajo de la alumna Cecilia Arias Luna.



Fuente: AHUNAM, fondo ENM, caja 2, exp. 19, f. 690.

En este conjunto, que se observa en la portada, destacan los mascarones que se encuentran en el friso, muestran rostros humanos como parte del universo de representaciones antropomorfas meso-

americanas; posiblemente la imagen del centro, por el tocado y las orejeras circulares que porta, pertenece a algún personaje importante. El par de columnas decoradas con enredaderas o guías florales junto con los dos macetones le confieren un cierto romanticismo que contrasta con las grecas y motivos geométricos propios del arte prehispánico; todo esto deja ver una rica conjugación de trazos y formas.

Respecto al tipo de letra utilizado en esta portada, resaltamos los aspectos gráficos y su sentido estético, por el que tratamos de aproximarnos al significado que adquirió en su contexto y como parte de una cultura escolar ligada a una cultura de la escritura. Se aprecia un acto creativo en este modo de concebir las letras y palabras como una forma de expresividad. Desde esta perspectiva, la manera de “ilustrar”, enmarcar o decorar un texto representaba un atractivo visual, y destaca su estilización y ornamentación.

Durante el periodo en el que se ubican estos trabajos, persistía en las escuelas elementales la práctica de la caligrafía que empleaba para ello una plumilla, y en ocasiones en los primeros ejercicios se utilizaba el manguillo, todo ello con la finalidad de lograr una buena letra. El concepto de buena letra, ya discutido por pedagogos y maestros desde las primeras décadas del siglo xx, se refería a aquella que es clara y legible, aunque no desterró el concepto de caligrafía más cercano al sentido de belleza y a la sensibilidad, donde se conjugaba lo utilitario y lo estético.

A la rigurosa uniformidad que impuso un modelo de letra en las escuelas se oponía un sentido de espontaneidad y expresión de la propia personalidad. El empleo de la escritura manual deja ver aspectos individuales y de diferencia entre unos y otros.

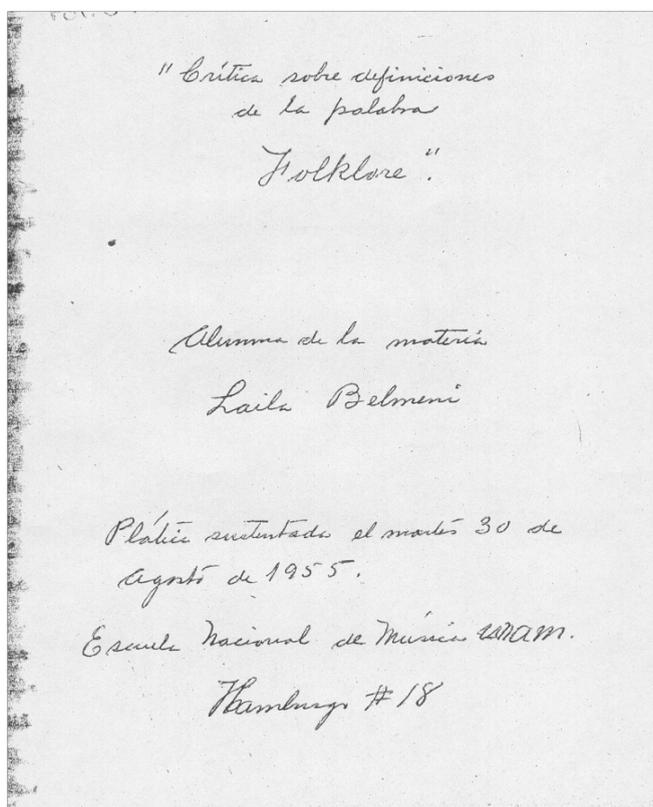
Asimismo, en esta portada se observa una escritura con cierta elegancia que no pierde sus vínculos con la utilizada en el siglo xix, caracterizada por el uso de la letra vertical relacionada con aspectos estéticos (belleza de la letra), económicos (rapidez de la escritura) y ergonómicos (legibilidad de la caligrafía). Como complemento en el acercamiento a la escritura de esta portada agregamos que en esta forma de letras se aprecia cómo se trabaja el trazo y contorno de las

mismas con cierta soltura y con mayor elasticidad en los rasgos, en las curvas y perfiles, sobre todo en las mayúsculas.

La escritura manuscrita contrastaba con la mecanografiada empleada en algunos otros trabajos de esta misma escuela y para esta asignatura, lo cual es parte de un momento de transición —en el que aún no se abandona la formalidad de la letra manuscrita— que respondía a un cambio en los valores y paradigmas educativos y estéticos de la enseñanza de la escritura propiciada, entre otros motivos, por las innovaciones tecnológicas.

IMAGEN 2

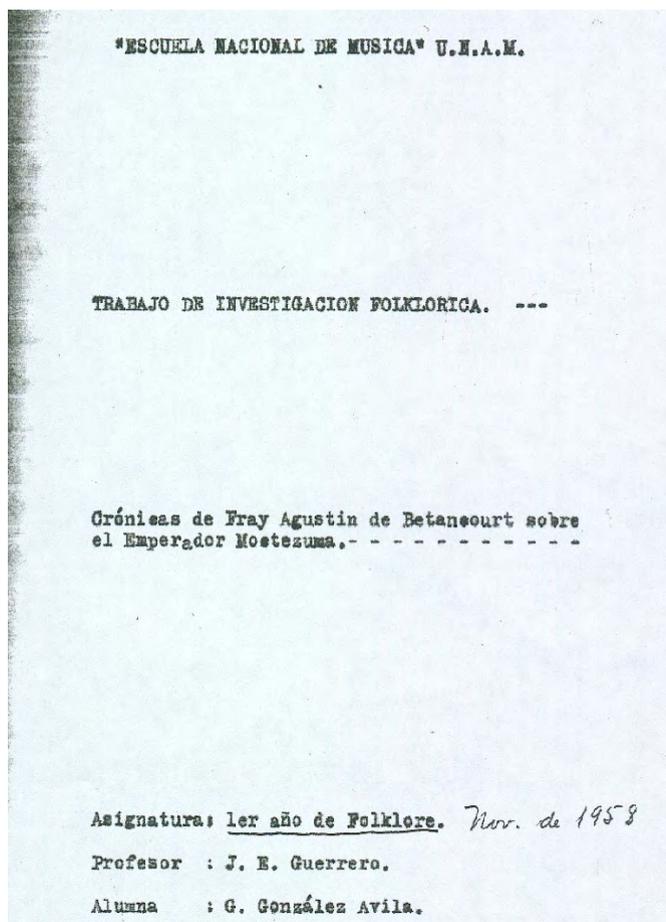
Portada del trabajo de la alumna Laila Belmeni.



Fuente: AHUNAM, Fondo ENM, caja 2, exp. 5, f. 577

IMAGEN 3

Portada del alumno G. González Ávila.



Fuente: AHUNAM, Fondo ENM, caja 2, exp. 4, f. 565

En los trabajos escolares se observa el tiempo dedicado a su entrega, fin de curso, y una finalidad valorativa como lo es el examen; en algunos de ellos encontramos este propósito: “Resumen del trabajo desarrollado para el examen de segundo año de investigación folklórica”,²⁵ “trabajo presentado por Cecilia Arias Luna como exa-

25 “La víbora de la mar”, AHUNAM, ENM, caja 2, exp. 28, f. 868. Las citas de estos trabajos se toman textualmente, respetando su redacción y ortografía.

men final del primer año de folklore”.²⁶ Al respecto, se puede considerar que estos trabajos estaban mediados por el tiempo escolar²⁷ que, con un sentido reglado y organizativo, establecía sus días y horas para cada curso escolar; así también regulaba las tareas y actividades requeridas para estos cursos, como la presentación por parte de estos estudiantes de sus trabajos finales; además, nos acercan al tiempo del alumno, como el dedicado a su elaboración fuera de la escuela y del horario escolar. Otro aspecto que se puede observar en el trabajo escolar es que formó parte de un sistema de gratificación-sanción, en ocasiones merecedor de recompensas, en este caso al considerarlo como el examen²⁸ o un medio para poder presentarlo. La estructura del trabajo escolar, además del carácter prescriptivo en su forma de presentarlo, tenía una dimensión teórica asociada a una dimensión práctica: ejercicio práctico que consideraba como propósitos permitir al maestro y a otras autoridades evaluar por medio de la práctica el grado en que las destrezas discursivas eran incorporadas por el alumno.

LOS TRABAJOS ESCOLARES: DEVELACIONES DEL FOLCLOR EN LA ENM

Los trabajos de los estudiantes, de los años cincuenta y sesenta del siglo xx, hacen alusión al concepto de folclor y a las diversas escuelas y posturas que lo han tratado. La estudiante Belmeni en su traba-

26 Cecilia Arias, “Tratado de idolatrías de Jacinto de la Serna”, AHUNAM, ENM, caja 2, exp. 19, 1958, f. 690.

27 El tiempo escolar representa tanto un tiempo personal como uno institucional u organizativo; responde a un sentido mensurable, fragmentado, secuenciado, lineal y objetivo, que implica alcanzar una meta o un futuro; es decir, proporciona una visión del aprendizaje y de la historia como de avance y progreso. “Un avance y un progreso que certifican los exámenes y el paso de uno a otro curso, de uno a otro nivel o de unas a otras enseñanzas”. Antonio Viñao Frago, *Espacio y tiempo. Educación e historia*, 1996, p. 47.

28 En este sentido, Foucault señala: “el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de una potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a éstos en un mecanismo de objetivación”. Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, 2005, p. 192.

jo menciona: “no podemos encontrar una definición o explicación de lo que significa el término folklore entre todas las definiciones existentes en el mundo Europeo”.²⁹

Este argumento, señalado por Belmeni, tomaba distancia de la visión occidentalista prevaleciente en esa época en nuestro país, y como parte del *habitus*³⁰ que le confería sentido. No obstante que se emprendió la búsqueda de definiciones en las tradiciones alemana, inglesa, estadounidense y francesa, el resultado condujo a descartarlas so pretexto de que presentaban diversas limitaciones, por ejemplo, en el caso de la alemana que consideraba que el desconocimiento del autor le confería a la composición el ser folclórica. Al respecto, esta alumna menciona: “Bajo la palabra folklore, se comprenden los cantos nacidos en el pueblo mismo, es decir, cantos de los cuales se desconoce poeta y compositor”.³¹

Otros aspectos, citados en este trabajo, considerados como limitantes de estas definiciones son las confusiones entre lo nacional y lo popular, la exclusión de la música, el considerar que sólo los pueblos civilizados tienen folclor o, lo contrario, referirse al mismo como propio de razas inferiores, reducir el folclor a un simple estudio de lo literario supersticioso y tradicionalista, entre otras.

Unos la definen en forma imprecisa y aun contradictoria, para otros son costumbres tradicionales, o supervivencia de lo antiguo, para alguien consiste en recopilar la tradición, otros consideran de la Historia o de la arqueología, hay quien asegura que es ciencia de las supersticiones y prejuicios vulgares, otros la reducen a canto popular o lo elevan

29 “Laila Belmeni, Crítica sobre definiciones de la palabra folklore”, AHUNAM, ENM, caja 2, exp. 5, 1955, f. 578.

30 En este sentido Casillas, retomando a Bourdieu, considera que al momento de analizar los *habitus* de los ocupantes de posiciones en el seno de cada campo, uno debe reflexionar sobre los sistemas de disposiciones que, en cuanto producto de una trayectoria escolar y de una posición en el interior del campo, son mecanismos estructurantes, principios generadores de estrategias y operadores de racionalidad práctica. Véase Miguel A. Casillas. “La teoría de los campos y el campo universitario mexicano. Homenaje a Pierre Bourdieu”, 2005, p. 215.

31 “Laila Belmeni, Crítica sobre definiciones...”, f. 579.

al estudio de las formas intelectuales y de la cultura de los pueblos, algunos con más acierto o menos valor se concretan a no incluir la voz.³²

La propuesta de Jesús C. Romero, con una importante aceptación en la ENM, resultaba de gran importancia y reconocimiento respecto a los avances que en este campo se lograban,³³ por lo que el estudio del folclor en México³⁴ adquiriría un nivel de desarrollo como se había logrado en otros países latinoamericanos y europeos. Entre los estudiantes de la ENM se consideraba, al menos así se deja ver en este trabajo de Laila Belmeni, que esta definición era “la más exacta y acertada”. Una de las grandes aportaciones de Romero a este campo fue el conferirle el estatus de ciencia y paulatinamente trazar sus fronteras con otras disciplinas. Al respecto, Belmeni menciona:

Por folklore se entiende la manifestación cultural, vernácula, espontánea y anónima de un pueblo, producida en contraste con las normas de una cultura universalizada, dentro de las cuales aquel evoluciona, es además ciencia etnográfica que estudia las manifestaciones culturales vernáculas para clasificarlas mediante leyes generales.³⁵

En esta definición es clara la tendencia positivista que se asoma en términos como evolución, clasificar y leyes generales. Foucault

32 *Ibid.*, f. 584.

33 En las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX, las condiciones sociopolíticas respecto a los estudios folclóricos habían cambiado, particularmente en Latinoamérica, en donde proliferaron las investigaciones y los estudios en folclor. Paulo de Carvalho Neto en su libro *Concepto de folklore* (1956) se refiere a la disciplina folclor como una ciencia que forma parte de la antropología cultural. En México, Alfonso Caso planteó lo inconveniente de referirse al indigenismo como tribus o individuos, sino que se debía hacer desde el concepto de comunidad. Al igual que Caso, Gonzalo Aguirre Beltrán consideró a la comunidad como sujeto de estudio y objeto de aculturación.

34 Para las décadas de los cincuenta y sesenta se habían transformado los paradigmas epistemológicos y metodológicos pero, como lo señala Cámara de Landa, se mantiene una constante de la disciplina: “el estudio —descripción, análisis interpretación— del Otro musical desde una situación de predominante dualidad entre culturas observante y observada (y entre perspectiva etic y emic)”. Enrique Cámara de Landa, “El papel de la etnomusicología en el análisis de la música como mediadora intercultural”, p. 79.

35 “Laila Belmeni, Crítica sobre definiciones...”, ff. 7-8.

menciona la persistencia de esta forma clasificatoria de las ciencias en la *episteme*³⁶ moderna, de acuerdo al *a priori* histórico de la experiencia que sustenta un discurso reconocido como verdadero y que conduce a la existencia de una historia natural descriptiva, ordenable y con dominio de la empiricidad.

En el trabajo denominado “El folklore musical de la América Latina”³⁷ se alude a las relaciones entre el desarrollo musical y el clima, lo que remite a una postura positivista que trataba de justificar científicamente³⁸ —desde la biología— las ideas que se presentaban sobre problemas sociales; esta perspectiva de vincular la música con las condiciones naturales de la región como el clima también respondía al discurso ilustrado europeo que embistió contra América con todo el peso de sus nuevos conceptos, ya que se aplicó la razón geométrica naturalista al continente americano y lo encontraron deficiente, le reprocharon defectos a su naturaleza, a la flora y a la fauna, a sus estructuras geológicas y a los caracteres biológicos del hombre.³⁹

Durante las décadas que comprende esta investigación, los estudios de folclor musical en la ENM se inclinaban más por una empresa preservadora que descriptiva y analítica, lo cual ocasionó que este tipo de estudios se redujera a una técnica de registro musical con un afán de preservar más que de explicar; en este sentido el trabajo escolar “Guacamaya” es un claro ejemplo de esta perspectiva. La recopilación de cantos era uno de los aspectos que caracterizaban a estos trabajos y respondía a ese sentido de orden clasificatorio,⁴⁰

36 La *episteme* funciona como un *a priori* que determina la posibilidad de enunciación de cualquier saber, pero éstos son *a priori* históricos que condicionan los *a priori* formales de cualquier saber; cada *episteme* estructura los más diversos campos del saber de una época. Véase Michel Foucault, *La arqueología del saber*, 2010, pp. 249-250. Cabe agregar que la *episteme* viene a ser este enrejado simbólico que permite percibir la realidad. Esta trama se sostiene en un tiempo y en un espacio, y es la base en que descansa todo lo que puede ser pensado en cada coyuntura. Véase Roberto Riquelme, “Episteme”, s/f.

37 “El folklore musical de la América Latina”, AHUNAM, ENM, 1961, ff. 828-835.

38 Véase Leopoldo Zea, *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*, 1984, p. 173

39 Véase Abelardo Villegas, *La filosofía en la historia política de México*, 1966, pp. 65-67.

40 Al respecto, Foucault menciona: “a partir del siglo XIX, el campo epistemológico se fracciona, o más bien estalla en direcciones diferentes. Sólo difícilmente se escapa al prestigio de las

como lo muestra el trabajo de Adoración Carballo que versa sobre el canto popular, antes mencionado. En este escrito aparece una breve referencia tomada del *Diccionario ilustrado de la música*, así como un pentagrama con las notas de esta pieza musical. Respecto a lo primero, se menciona:

Canto popular mejicano característico, según tradición folklórica, del recuerdo de la lucha que hubo entre Santa Aura [debería de decir Anna] y Comonfort, antagonismo de partidos políticos que el pueblo no podía comentar sino en la forma alusiva de “jarabe”, cantado y a menudo bailado, con coplas de sabor picaresco.⁴¹

En el trabajo “El folklore musical en América Latina” también se hace alusión a este sentido de recolección: “En Argentina, Carlos Vega ha llevado a cabo un trabajo muy meritorio de recolección folklórica [...] ha clasificado millares de cantos y formas de danza, que serán publicados periódicamente en volúmenes de la serie enciclopédica ‘Musical Phraseology’”.⁴²

Durante este periodo, en particular en la ENM, la delimitación de lo folclórico que recortaba el objeto de estudio a partir de dimensiones previamente establecidas (lo que es folclor y lo que no es, lo que es música tradicional y lo que no es) se convirtió en la forma más reconocida de abordar el tema. En el trabajo de Laila Belmeni se menciona: “Una vez hecho este comentario veamos, pues, qué es el folklore”.⁴³ El objeto de estudio de esta disciplina se definía por el objeto mismo; esto es, por el tipo de música que se estudiaba, no por la manera en que era abordado. En el trabajo “El folklore musical en América Latina” se enfatiza: “Mientras más primitivo sea el material, resulta de mayor atractivo para el compositor. Así, pues, son las

clasificaciones y de las jerarquías lineales a la manera de Comte; pero tratar de alinear todos los saberes modernos a partir de las matemáticas es someter al único punto de vista de la objetividad del conocimiento la cuestión de la positividad de los saberes”. Michel Foucault, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, 2010, p. 359.

41 Adoración Carballo Omaña, “Guacamaya”, AHUNAM, ENM, caja 2, exp. 32, s/f, f. 915.

42 “El folklore musical...”, f. 831.

43 “Laila Belmeni, Crítica sobre definiciones...”, f. 584.

bases empíricas y anónimas las que proveen a los artistas con preparación y renombre del material para su inspiración”.⁴⁴ Desde este enfoque se justificaba la segmentación del objeto *música*, y los investigadores que se dedicaban a su estudio en sus diversas variantes provenían de una disciplina especializada, en este caso, la musicología, y, como parte de ella, el folclor musical. En los trabajos de los estudiantes se deja ver esta perspectiva: “Un nuevo tipo de musicólogo ha surgido en la América Latina: el del folclorista musical”.⁴⁵ Estos particularismos, según lo afirmaba en 1955 el etnólogo francés Paul Rivet, hacían que cada uno trabajara por su lado, sin contacto con el otro y a veces, sin deseo de establecerlo. De acuerdo con esto, la etnomusicología o, en su momento, el folclor musical se inclinaban por estudiar la música, diferenciándola, con un sentido clasificatorio, en folclórica, popular y culta, como herramienta de análisis, lo cual conducía a encasillar las formas musicales bajo estos esquemas. La estudiante Balmeni menciona: “Después de haber escuchado la definición del maestro Jesús Romero, podemos decir que será muy difícil confundir arte folclórico con popular o popularizado y menos aún con el populachero”.⁴⁶

En estos trabajos se alude constantemente a las culturas prehispánicas, concretamente en los trabajos de Cecilia Arias Luna “Tratado de Idolatrías de Jacinto de la Serna” y el de G. González Ávila “Crónicas de Fray Agustín de Bentacourt sobre el emperador Moctezuma”, lo cual sugiere las relaciones que en este campo disciplinar⁴⁷ se mantenían con otras disciplinas, como por ejemplo con la historiografía. El estudio de las culturas prehispánicas presente en los trabajos de los estudiantes de folclor respondía a los últimos destellos nacionalistas en el país durante las décadas de los cincuenta y los sesenta. Las críticas al argumento de inferioridad del mexicano, sobre todo desde una visión occidentalista, marcaban un nuevo

44 “El folklore musical...”, f. 831.

45 *Idem*.

46 Laila Belmeni, *Crítica sobre definiciones...*, ff. 585-586.

47 Bourdieu, al referirse a las disciplinas, reconoce que cada una de ellas se define por medio de su propio principio de construcción de la realidad; es decir, es el punto de vista disciplinario el que crea su objeto. Véase Miguel A. Casillas, “La teoría de...”, pp. 209-223.

rumbo para la identidad nacional. La conceptualización del indígena y del mexicano apelaba a un profundo sentido histórico.⁴⁸

El reto de la cultura y de la filosofía era la reflexión sobre lo nacional como un camino para combatir la autodenigración y rebasar la dependencia cultural; la identidad se abordaba desde una mirada reflexiva y crítica. Para Octavio Paz,⁴⁹ en esos momentos de inestabilidad y efervescencia mundial, México representaba una isla vuelta sobre sí misma, cada vez más concentrada en discernir sus orígenes, sus mitos y su destino. En los trabajos para la asignatura de folclor aparece este sentido nacionalista marcado en el interés por delinear una música propia basada en elementos considerados autóctonos y que fuera mundialmente reconocida como mexicana. Es por ello que había que escuchar las voces del pasado, mirar lo prehispánico para valorar la grandeza de la cultura mexicana.

La revisión de estos trabajos denota la importancia que se confería a los documentos coloniales, en este caso los de los religiosos, para acercarse a las culturas prehispánicas, las cuales representaban el “pasado” inmediato de la conquista hispana, registrado por los mismos españoles. Esta perspectiva, que aparece en los trabajos de los estudiantes, respondía a dicha revaloración del indígena⁵⁰ y su papel en la cultura mexicana, y al interés por investigar las concepciones sobre el indio de los españoles, criollos y mestizos en momentos claves de la historia de México, como en la época colonial.

Los trabajos escolares considerados como “prácticas discursivas” permiten realizar una lectura de las formas de enseñar el folclor; por ejemplo, en el caso de algunos trabajos que se reducen a transcribir textualmente las obras consultadas con una falta de sentido crítico,

48 Luis Villoro plantea una metaproblemática del ser nacional donde la categoría misma de mexicano es entendida como una construcción histórica basada en relaciones económicas, epistemológicas y de poder. Véase Ignacio M. Sánchez Prado, “Naciones intelectuales: la modernidad literaria mexicana de la constitución a la frontera (1917-2000)”, 2006, p. 204.

49 Véase Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, 1981.

50 En este caso las propuestas de Luis Villoro anticipaban esos giros en las formas de pensar el pasado mexicano. Su libro *Los grandes momentos del indigenismo en México*, escrito en 1949 y publicado en 1950, fue ante todo un texto de filosofía, que también reflejó fielmente las preocupaciones filosóficas de la época en México. Véase León Olivé y Luis Villoro, “Los grandes momentos del indigenismo en México (1950)”, 2012, p. 256.

dejan ver una de las perspectivas metodológicas de la enseñanza de esta disciplina durante el periodo estudiado (1950-1960).

El trabajo “Tratado de idolatrías de Jacinto de la Serna” retoma algunas partes de esta obra: del capítulo I, “Del estado que tenían las idolatrías antes de las congregaciones de los indios”, el apartado 2, “Invocación a gran número de dioses”, y el apartado 4, “Los indios no olvidan sus idolatrías”; del capítulo II, “Del estado que guardan los indios en sus idolatrías después de las congregaciones”, el apartado 1, “Afecto y confianza en sus dioses”; del capítulo VI, “En que se oponen algunos principios generales para conocer las idolatrías de los indios”, el apartado 2, “Calendario nahuatl o azteca”, el apartado 3, “Caracteres y nombres de los días”, el apartado 1, “Correspondencia de idolatrías, supersticiones, etc. con los días, meses y años”. Cabe destacar que en el trabajo no aparecen los nombres de los capítulos y los apartados se presentan en este orden. El hecho de reproducir los contenidos de los textos permite comprender la formación del estudiante encaminada a la repetición y memorización, y con una perspectiva de clasificación.

En este trabajo se aprecia la referencia a la conformación de una cultura sincrética, lo cual causaba una profunda preocupación en la perspectiva de los religiosos colonizadores.

Ya tengo dicho cómo estos tales hereges idólatras, y supersticiosos, curanderos, para dissimularse, y no ser conocidos, mezclan las cosas divinas, y ceremonias de la Yglesia con sus embustes, y errores, y con capa de Dios, y del culto divino hazen sus idolatrías.⁵¹

Párrafos más adelante se agrega:

y para todas estas cosas les ayudaba mucho a aver puesto muchos de estos idolos, por sentimientos, y vasos de los pilares de la Iglesia Cathedral, y en otras cosas para adorarles, y lo que se hizo casualmente assi

51 Cecilia Arias Luna, “Tratado de idolatrías...”, f. 724.

por la fortaleza de los edificios, y casas, y por ornato de las calles que también avía en ellas.⁵²

En este trabajo de la alumna Arias se resalta que el proceso de evangelización y aculturación estaba marcado por relaciones de poder manifestadas en los procesos de descalificación y extirpación, y en la conceptualización valorativa de los mismos: magia, superstición o idolatría. En este sentido menciona: “y quando án de ejecutar sus idolatrias es á hurtadillas”, “sus granjerías y sementeras, siempre piensan, que vienen de mano de sus idolos, o por medio de sus supersticiones”.⁵³

La visión que presenta la alumna Arias Luna sobre el México prehispánico se sostiene en el discurso de De la Serna, en el que prevalece esa postura de los conquistadores que le adjudican a la conquista un sentido, más que sólo una expansión territorial. Estos españoles, y entre ellos los hombres de Iglesia, tenían la sensación de que las tierras americanas no estaban iluminadas por el mensaje divino y que se encontraban en los dominios del mal, en la ínsula de Satán, al cual había que desalojar para que la religión católica fuera plenamente universal. Arias Luna señala: “en éstos hazía el Demonio más á su seguro el golpe porque no avía quien le resistesse, e hiciese guerra”⁵⁴

En este discurso, los indígenas estaban condenados a vivir en las tinieblas, pero los españoles adquirirían la oportunidad para salvarlos, considerándose portadores de la verdad. Cecilia Arias destaca: “Pues no solamente huyen de la luz, y claridad de la verdad, pues huyen de la doctrina de los sermones, y enseñanza de los ministros que los pueden enseñar, y reprehender”.⁵⁵

Sorprende que en este trabajo sólo aparezca una mínima referencia sobre música prehispánica al mencionarse uno de los ritos de este pueblo, en donde se alude a algunos instrumentos musicales:

52 *Ibid.*, f. 701.

53 *Ibid.*, f. 693.

54 *Ibid.*, f. 694.

55 *Ibid.*, ff. 694-695.

el sacerdote mayor de templo sacaba fuego nuevo con los palillos en la cumbre del Serro de Estapalapan, y de allí se partía para toda la tierra: y esto se hacía con gran alegría y algazara, y música de sus teponastles con sus cascacas de guerra, a tambores, y clarines, sonajas, y otros instrumentos.⁵⁶

En el trabajo titulado “Crónicas de Fray Agustín de Betancourt sobre el emperador Moctezuma” del alumno G. González Ávila, se aprecia el desconcierto de estos colonizadores y evangelizadores ante el modo de vivir de los indígenas, tan diferente al que estaban acostumbrados, y no obstante que algunos los juzgaron despectivamente, otros, como los franciscanos, destacaron su raciocinio y la grandiosidad de su cultura.⁵⁷ González Ávila, al retomar a Betancourt, menciona respecto a Moctezuma:

Muchos han tratado de la grandeza de este emperador, cuya soberbia se compara con la de Nabucodonosor; y aunque no se hizo adorar como Dios, como lo hizo aquél. Fué tal la adoración que le daban que era un hombre endiosado, más que humano.⁵⁸

En esta parte que retoma el estudiante González de la obra de Betancourt, se hace alusión a cierta aceptación de los indígenas a la nueva religión y cultura que se les enseñaba, así como al interés de algunos españoles por las costumbres de los naturales. Al respecto, señala que el mismo Moctezuma con gran tacto los invitaba a jugar:

El señor de la casa de juegos de la pelota no dejaba si no era haciendo ciertos sacrificios a los dioses. A éste juego llevaba el emperador Moc-

56 *Ibid.*, f. 712.

57 Entre las interpretaciones de la colonización existen algunas que nunca dudaron de la naturaleza racional de los indios y abogaron por ellos, como fray Bartolomé de las Casas, fray Juan de Zumárraga, fray Luis de Fuensalida, fray Bernardino de Sahagún, fray Toribio de Benavente (Motolinia), entre otros.

58 G. González Ávila, “Crónicas de Fray Agustín de Betancourt sobre el emperador Moctezuma”, AHUNAM, ENM, caja 2, exp. 4, 1958, f. 571.

tezuma a los castellanos y gustaba de verlos jugar a los Naipes y Dados y les daba para que jugásen.

Algunas veces jugaban al bodoque con Cortés y Pedro de Alvarado y sí perdía daba un tejuelo de oro que valía cincuenta ducados y Alvarado pagaba con una piedra de Chalchihuite. Una tarde perdió más de cuarenta tejos y hólgabase de perder por tener ocasión de dar.⁵⁹

En este trabajo se deja ver que los religiosos fueron implacables con todo aquello que oliera a paganismo, pero en lo que no afectara lo religioso extremaron su consideración por las culturas autóctonas, como bien lo mostraron los franciscanos que se dedicaron a recoger y cultivar sus ideas y tradiciones, como es el caso de fray Agustín de Betancourt.

La música y la danza formaban parte de lo que se ofrecía al emperador que con agrado se prestaba a presenciar estos actos; por ejemplo, menciona esta estudiante que a la hora de la comida: “servíase siempre con música de flauta y caracoles y atabales”.⁶⁰ Además, al terminar las audiencias, también participaba él de algunas presentaciones artísticas: “mandaba que se hiciese el entretenimiento que gustaba ó que cantasen las grandezas y hazañas de sus antepasados”.⁶¹ El acompañamiento con música se componía de la manera siguiente:

Los instrumentos eran unos atabales chicos y otros grandes que llamaban Teponaztli, de un palo de una pieza hueco, con un pellejo de venado muy estirado, de vara y medio de alto que se toca con unos palos como tambor, con los extremos de cosa blanda.⁶²

En cuanto a la danza, refiere:

59 *Ibid.*, f. 575.

60 *Ibid.*, f. 572.

61 *Ibid.*, f. 573.

62 *Idem.*

Otras veces bailaban al son del Teponaztli (y ésto era en las fiestas) con un ramillete de flores en las manos y un tecamate cerrado, con piedrecillas dentro, de que pende un palillo; a este llaman ayacachtli, haciendo con él teponaztli, para esto se vestían ricamente, y se ponían una cabeza de águila.⁶³

Sobresale una afirmación de Betancourt, mencionada en el trabajo de González Ávila, respecto a este tipo de música, que deja ver la postura de los colonizadores (quienes consideraban su cultura y religión como las verdaderas) sobre la cultura de los pueblos sometidos. Desde esta tónica afirma: “La música era sin arte, que después aprendieron el canto, la música; y el primero que los enseñó fue aquel insigne varón Fray Pedro de Gante, que enseñó todos los oficios, porque le dió Dios ciencia de las artes liberales”.⁶⁴

A MODO DE CIERRE

Los trabajos escolares como fuentes de la historia de la educación permitieron aproximarnos a la procedencia de una institución, de una práctica, de un concepto o de un discurso, a partir de una red compleja de interacciones que posibilitaron comprender las relaciones y sentidos entre las prácticas discursivas de los estudiantes y la institución escolar, y que forman parte de la cultura escolar.

Consideramos el trabajo escolar como un medio que objetiva al estudiante, y el cual nos acerca a su singularidad, pero también a una generalidad que caracteriza a una institución escolar y a un determinado discurso. En este sentido, rescatamos de Antonio Viñao lo que sostiene sobre el cuaderno escolar: “ofrece pistas o huellas personales y subjetivas del yo que escribe (o de otros yoes)”.⁶⁵

La finalidad de esta investigación ha consistido en abrir otras posibilidades de tratar el conocimiento de la escolarización y de un

63 *Ibid.*, ff. 573-574.

64 *Ibid.*, f. 573.

65 Antonio Viñao, “Los cuadernos escolares...”, p. 117.

campo desde la “exploración” de sus cambiantes formaciones a lo largo del tiempo, mostrando las imposiciones, regularidades y tradiciones que han estado presentes en su configuración, y que constituyen un producto histórico.

Estas prácticas discursivas como parte de un código disciplinar permiten adentrarnos en el saber escolar, en particular de una disciplina o asignatura, a partir de un cuerpo de contenidos que remiten a temas, conceptos, autores. De esta manera, incursionamos en la investigación folclórica en la ENM durante las décadas de los cincuenta y los sesenta, develando los paradigmas epistemológicos y metodológicos apegados a un sentido clasificatorio y a un enfoque histórico-cultural que pretendía que predominaran las manifestaciones culturales y musicales nacionales.

FUENTES Y REFERENCIAS

- Aguirre Lora, María Esther, “Música”, en Lourdes Chehaibar Náder, José Francisco López, J. Adolfo García Sáinz, Alicia Mayer (coords.), *La UNAM por México*, México, UNAM, 2010.
- Aguirre Lora, María Esther, *Preludio y fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés, 2008.
- Aguirre Lora, María Esther, *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Plaza y Valdés, 2005.
- Archivo Histórico de la UNAM (IISUE), Fondo Escuela Nacional de Música.
- Aróstegui, Julio, *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 2001.
- Bourdieu, Pierre, *El campo científico*, en <www.projetoprogridir.com.br/.../el-campo-cientifico-bourdieu.pdf>, consultado el 10 de febrero de 2015.
- Caimari, Lila, “Usos de Foucault en la investigación histórica”, conferencia pronunciada el 30 de abril de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la maestría en Educación de la Uni-

- versidad de San Andrés, Documento de trabajo 18, Buenos Aires, octubre de 2005.
- Cámara de Landa, Enrique, “El papel de la etnomusicología en el análisis de la música como mediadora intercultural”, *Historia Actual Online*, núm. 23, otoño, 2010, en <3671056[1].pdf-AdobeReader>, consultado el 3 de marzo de 2013.
- Camarena Ocampo, Mario y Lourdes Villafuerte García, “Los archivos y la lectura en el oficio del historiador”, en Mario Camarena Ocampo (coord.), *Los andamios del historiador. Construcción y tratamiento de fuentes*, México, Archivo General de la Nación/Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2001.
- Casillas, Miguel Ángel, “La teoría de los campos y el campo universitario mexicano. Homenaje a Pierre Bourdieu”, en Carlos Gallegos, Luis E. Gómez, Cecilia Imaz, Yolanda Paredes (coords.), *Pierre Bourdieu. Campos de conocimiento: teoría social, educación y cultura*, Facultad de Humanidades-Universidad Autónoma de Chiapas/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, 2005, pp. 209-223.
- Cazés, Daniel, “Historia y sociedad. Indigenismo en México: pasado y presente”, en <<http://danielcazesmenache.wordpress.com/democracia/indigenismo-en-mexico-pasado-y-presente>>, consultado el 12 de mayo de 2013.
- Chartier Anne-Marie, “Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos”, *Cultura Escrita & Sociedad*, núm. 8, 2009, pp. 163-182, en <http://siece.es/pdf/revista/abstract/abstract_n8-pdf>, consultado el 13 de enero de 2013.
- Escolano Benito, Agustín, “La cultura de la escuela. Una interpretación etnohistórica”, *Memoria, Conocimiento y Utopía*, núm. 5, primavera, 2008, publicación semestral de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, pp. 119-134.
- Foucault, Michel, *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 2010.
- Foucault, Michel, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI, 2010.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 2005.
- Foucault, Michel, *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta, 1991.

- González Martínez, José Luis, “Sincretismo e identidades emergentes. El manual de Jacinto de la Serna”, *Dimensión Antropológica*, vol. 38, año 13, septiembre-diciembre, 2006, pp. 87-113.
- Gvirtz, Silvina, *Del currículum prescrito al currículo enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*, Buenos Aires, Aique Educación, 1997.
- Hernández Díaz, José María, “Los útiles de la cultura escolar y su narrativa en la España contemporánea”, en <revistas.um.es/educatio/article/download/111971/106291>, p. 5, consultado el 27 de diciembre de 2012.
- Kelley, Donald R., “El giro cultural en la investigación histórica”, en Ignacio Olábarrí y Francisco Javier Caspistegui (dirs.), *La “nueva” historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Madrid, Universidad Complutense, 1996.
- Monsiváis, Carlos, *Historia mínima de la cultura mexicana en el siglo xx*, México, El Colegio de México, 2010.
- Nóvoa, Antonio, “Textos, imágenes, y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación”, en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel Ángel Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, México, Pomares, 2003, pp. 61-84.
- Olivé, León y Luis Villoro, “Los grandes momentos del indigenismo en México” (1950), en Carlos Illanes y Rodolfo Suárez (coords.), *México como problema. Esbozo de una historia intelectual*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa/Siglo XXI, 2012, pp. 256-275.
- Palacio Mejía, Luz Victoria y Marta Luz Ramírez Franco, “Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo”, en <<http://aprenenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6767/6197>>, consultado el 22 de enero de 2013.
- Paz, Octavio, *El laberinto de la soledad*, México, Fondo de Cultura Económica (Colección Popular), 1981.
- Peña, Guillermo de la, “La antropología social y cultural en México”, en <www.ucm.es/info/antrosim/docs/DelapenaMexico.pdf>, consultado el 6 de marzo de 2013.

- Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin y Miguel Ángel Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, México, Pomares, 2003.
- Riquelme, Roberto, “Episteme”, en <<http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num4/riquelme4completo.pdf>>, consultado el 4 de abril de 2013.
- Rodríguez, Alberto, “Nacionalismo y folklore en la Escuela Nacional de Música”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Preludio y fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés, 2008, pp. 375-418.
- Sánchez Prado, Ignacio M., “Naciones intelectuales: la modernidad literaria mexicana de la constitución a la frontera (1917-2000)”, 2006, en <http://etd.library.pitt.edu/ETD/available/etd-05032006-151829/unrestricted/Sanchez_Prado_ETD_2006.pdf>, consultado el 9 de enero de 2013.
- Villegas, Abelardo, *La filosofía en la historia política de México*, México, Pormaca, 1966.
- Viñao Frago, Antonio, “Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos”, *Memoria, Conocimiento y Utopía*, publicación semestral de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, núm. 3, primavera, 2007, pp. 93-120.
- Viñao Frago, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, 2002, en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/comunidades/historia/actualización/Encuentro%20Nacionales/III%20Encuentro/Antonio_Vinao_Sistemas_educativos_culturas_escolares.pdf>, consultado el 15 de febrero de 2013.
- Viñao Frago, Antonio, “Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU-UNAM/Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 140-164.
- Viñao Frago, Antonio, *Espacio y tiempo. Educación e historia*, México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (Cuadernos del IMCED, 11), 1996.
- Warde, Mirian Jorge y Marta Maria Chagas de Carvalho, “Política y cultura en la formación de la historia de la educación en Brasil”, en

Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel Ángel Pereyra (coords.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, 2003.

Zea, Leopoldo, *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.

Escenarios educativos en el México moderno. Tres canciones de Chava Flores, 1950-1960*

*Miguel Ángel Patiño Rivera***

Mis canciones son más que un relato, una caricatura.
Siento que Gabriel Vargas y yo andamos, como quien dice,
por la misma banqueta.¹

INTRODUCCIÓN. EL MÉXICO DE CHAVA FLORES

Entre 1940 y 1960 se vivió en México lo que se llamó el “desarrollo estabilizador”, que implicó para la ciudad capital la expansión urbana, la migración hacia la ciudad, la implantación de nuevas industrias y un deterioro creciente en términos de ruptura de las sociabilidades anteriores (propias de un medio rural), creación de nuevas formas de relación y de convivencia. Durante este periodo, México se encontraba en pleno despliegue industrial que propició un crecimiento económico de gran importancia, un acelerado proceso de urbanización en detrimento del desarrollo del campo. Se amplió también una clase media con aspiraciones de lograr niveles económicos y sociales más altos, pero al mismo tiempo se incrementaron la pobreza y la marginación en un amplio sector de la población.

* Este texto se basa en la investigación efectuada para mi tesis de licenciatura en Pedagogía, FES-Aragón. Agradezco la generosa colaboración de Georgina Ramírez Hernández en la elaboración de este capítulo, así como las valiosas observaciones de los compañeros del seminario Historia social y cultural de la educación artística.

** Facultad de Estudios Superiores, Campus Aragón.

1 Véase “Todos los barrios son mi barrio”, entrevista de Cristina Pacheco con el cronista del pueblo, Chava Flores, en <<http://www.chavaflores.com.mx/cristinapacheco.pdf>>, consultado el 6 de junio de 2013.

Un poco más atrás, en los años veinte, México buscaba lograr un equilibrio económico, político y social después del movimiento revolucionario (1910-1917), el cual había tenido un alto costo económico y de vidas de personas en edad reproductiva y productiva para el país.² En ese tiempo, la capital del país, el Distrito Federal o ciudad de México, ya se había convertido en el centro económico de la nación, pero fue hasta 1930 cuando esta ciudad logró cierta estabilidad y estuvo en posibilidades de modernizarse. En este periodo revolucionario no se construyen grandes edificaciones ni nuevas colonias (barrios) o fraccionamientos, como sí se había hecho en el periodo presidencial de Porfirio Díaz (1884-1911). Lo que se hizo en estas primeras décadas del siglo xx fueron “modificaciones para ampliar las construcciones ya establecidas”,³ cuyo ejemplo son las vecindades del centro de la ciudad.

Aludir a este tipo de viviendas como parte de los procesos de urbanización nos traslada a la década de los veinte, en la que los capitalinos, de acuerdo con su nivel socioeconómico, ocupaban este tipo de viviendas ubicadas, por ejemplo, en los barrios de las colonias Juárez, Santa María la Ribera, Hipódromo Condesa, entre otras, donde habitaban las clases medias altas, y en colonias como Tepito, La Lagunilla, La Merced y La Bondonjo, más al norte de la ciudad, las ocupaban las clases bajas. En estas últimas, las viviendas se caracterizaron por ser un conjunto de espacios muy reducidos para varias familias, pero siempre con amplios patios. En estas vecindades los recursos eran escasos y en ellas las familias o personas que ahí vivían tenía que compartir el agua, el baño y los lavaderos. La modificación de las vecindades no se hizo para mejorarlas, sino para ampliar el número de viviendas con el fin de que más gente pudiera habitarlas. Ésas son las vecindades que Chava Flores relata en sus canciones.

Es importante destacar que la vecindad, como fenómeno social y cultural, se encuentra más allá de la vida económicamente deprimida y de la marginación; es un fenómeno propio de la vida urbana y

2 Esto es importante, ya que la pérdida de vidas humanas durante la revolución sería un factor determinante para el desarrollo industrial y la sobrepoblación.

3 Isabel Tovar, “Macrópolis mexicana”, 1994, p. 70.

colectiva que pone en juego los lazos comunitarios y de convivencia que constituyen un microcosmos y que actúa como refugio frente a los embates de la modernización de las grandes urbes. Es, de hecho, un fenómeno enraizado en la historia de la vida urbana desde tiempos muy antiguos.

En el crecimiento de las vecindades influyó la Segunda Guerra Mundial, que implicó para México una serie de transformaciones económicas, políticas y sociales. Al verse obligado a entrar a la guerra debido al hundimiento de barcos petroleros mexicanos supuestamente por parte de submarinos alemanes, el presidente en turno, Manuel Ávila Camacho, recortó el presupuesto destinado al desarrollo agrario y declaró al país en estado no sólo de guerra sino también de recesión. Los campesinos se vieron afectados y gran parte de ellos junto con sus familias migraron a la ciudad en busca de trabajo. Estas familias se instalaban principalmente en las vecindades céntricas o se acomodaban en la casa de algún familiar. Algunas otras decidieron vender sus tierras para comprar alguna propiedad en el centro de la ciudad de México.

Estas migraciones, junto con la de los españoles refugiados,⁴ ocasionaron gran demanda de vivienda en el centro de la capital, por lo que los campesinos con menores posibilidades de obtener vivienda en esta zona se vieron obligados a buscarla en las periferias de la ciudad en barrios o colonias como Tacuba, Tacubaya, Portales, la Roma, la Doctores, Peralvillo, entre otras. El gobierno de la ciudad de México decidió crear instituciones para el desarrollo social, político y administrativo tales como el Banco de México y la Nacional Financiera que supuestamente darían solución a las demandas de la sociedad, pero lo que en verdad provocó fue que el valor inmobiliario del centro de la ciudad aumentara.

Hubo entonces sobrepoblación en las periferias, faltaba el trabajo, no se podía pagar la renta. Frente a ello, el gobierno decretó en 1942 las rentas congeladas para todas las vecindades del país. La renta congelada consistía en pagar poco a poco el cuarto donde se

4 Mientras ocurrían los desplazamientos rurales/urbanos al centro de la ciudad, también llegaba la migración de refugiados españoles debido a la guerra civil en aquel país.

vivía; cada familia pagaba el dinero que podía, aunque no fuera el requerido para cubrir el alquiler, y así paulatinamente se acumulaba una deuda, pero que no implicaba el desalojo. Después de la segunda guerra, Estados Unidos otorgó a México un préstamo como recompensa por haberlos apoyado en este conflicto bélico. Con mayor presupuesto, se invirtieron mayores recursos para el campo, para el desarrollo tecnológico y empresarial. La población creció, y más en la capital: en 1940, el Distrito Federal contaba con dos millones de habitantes, lo cual representaba 10 por ciento de la población nacional; para 1950 la capital ya contaba con tres millones de habitantes; es decir, la población citadina aumentó casi 50 por ciento en diez años. Frente al crecimiento en varios sentidos, Chava Flores, nuestro cantautor, decía por entonces: “se tenía la ilusión del porvenir cuando mirabas la capital”; “la capital es como la sala de la casa, en ella se tratan los asuntos que interesan al país”.⁵

Paradójicamente, muchos migrantes no conseguían empleo o sólo lo obtenían de manera temporal; por ello se dedicaban al comercio informal: vendían comida, ropa, dulces, etc. Sin embargo, un cierto crecimiento económico permitió que varias familias se mudaran del centro de la ciudad hacia otros barrios más al sur, en colonias a las que Chava Flores llamaba, por ejemplo, “popof”:⁶ la Condesa, la Escandón, la San Rafael, la Roma, y otras todavía más hacia el sur de la capital.

Uno de los problemas de estas vecindades fue que, aun cuando sus condiciones generales fueran muy malas, las rentas eran altas para muchas familias de “migrantes [que] provenían de las zonas más empobrecidas del país y tenían escasas oportunidades de ascenso en la estructura social, puesto que contaban entre otras co-

5 Salvador Flores Rivera, *Relatos de mi barrio*, 1994, p. 23.

6 Así las llama Chava Flores en los conciertos que dejó grabados. Al respecto, Carlos Monsiváis menciona: “Si acaso, remonta su prosapia a la década de los cincuenta, y, más exactamente, a principios de los sesenta, cuando un grupo de periodistas irrumpió para deificar lo que se conoció como *mexican jet-set* o *beautiful people*, continuando los términos *mundo popoff* o *los de la High life* y desmintiendo a la ortodoxia que señalaba la implantación de tradiciones como meta de la Sociedad Mexicana”, en Carlos Monsiváis, *Escenas de pudor y liviandad*, 1981, p. 29.

sas con bajos niveles educativos”,⁷ y los empleos temporales no les brindaban el suficiente dinero para poder pagar el alquiler de un cuarto. La única solución fue, como ya se mencionó, “la congelación de rentas”, la cual “no fue una medida populista sino más bien una decisión inevitable para paliar las pésimas condiciones de vida de gran parte de la población urbana de la ciudad de México”.⁸ Las vecindades del centro representaron, de este modo, un espacio de encuentro entre dos culturas: la rural y la urbana, lo que dio pie al surgimiento de una nueva cultura de fusiones que desde entonces las caracteriza.

En medio de estos contextos urbanos, sin lugar a dudas, emergía una nueva subjetividad, hecha de los desplazamientos y las formas de convivencia que señalábamos, pero también de los nuevos medios de comunicación y de transporte, que acortaron espacios y generaron otras imágenes y formas de representación social con respecto a lo que había sido y a lo que se había dejado atrás.

EL AUTOR

Ahora me doy cuenta de que mis composiciones hablan de todo aquel mundo, de lo que vi y lo que sentí en aquellos primeros años de mi vida, tan llenos de voces, de presencias, de rumores, de música.⁹

Salvador Flores Rivera, “Chava Flores”, conocido como “el cronista musical de la ciudad de México”,¹⁰ nació el 14 de enero de 1920 en una de las calles de La Soledad, allá por el rumbo de La Merced. El movimiento revolucionario estaba por concluir, Venustiano Carranza terminaba su periodo presidencial de cuatro años de gobierno y Álvaro Obregón —después de haber sido amenazado por

7 Francisco Alba y Gustavo Cabrera (comps.), *La población en el desarrollo contemporáneo de México*, 1994, p. 206.

8 *Ibid.*, p. 207.

9 Véase “Todos los barrios son mi barrio”, entrevista.

10 Salvador Flores Rivera, *El cancionero de Chava Flores. Salvador Flores Rivera, cronista musical de la ciudad de México*, 1999.

el presidente en turno— regresaba a la capital, una vez terminada su campaña para la sucesión presidencial de 1919.¹¹ Su padre, Enrique Flores Flandes, pertenecía al estado mayor del Colegio Militar, y su madre, Trinidad Rivera de Flores, se dedicaba al hogar.

Después de La Merced, Chava y su familia vivieron en casi todos los barrios de la ciudad de México. En su biografía dice:

No sé por qué, tal vez porque mi papá no pagaba la renta a sus debidas horas, el caso es que durante mi infancia recuerdo mil domicilios diferentes: Peralvillo, Los Doctores, Roma, Cuauhtémoc, San Rafael, Tacubaya, Coyoacán... y si no viví en el Castillo de Chapultepec fue porque en ese tiempo, discriminatoriamente, sólo lo “alquilaban” al que fuera presidente de la república.¹²

Incluso, debido al trabajo de su padre, también vivió un tiempo en el estado de Veracruz. Esta movilidad y contacto con distintos ambientes lo nutrirá de experiencias que están presentes en su veta creativa.

A los trece años de edad Chava quedó huérfano de padre y asumió la tarea de ayudar a su madre en los gastos de la casa y organizar sus estudios en el turno nocturno, hasta cursar algunos años, sin llegar a concluir la carrera de contador en la Escuela Superior de Comercio y Administración del Politécnico.

Unos años después de que Chava había empezado a trabajar en una fábrica de corbatas, en 1934, Lázaro Cárdenas llegó al poder. En ese gobierno, el país lograría cambios sociales y políticos importantes como la expropiación del petróleo, el reparto de aproximadamente 18 millones de hectáreas entre más de 700 mil ejidatarios¹³ y el desarrollo de la industria textil, que impulsaría la venta interna que competía y desplazaba la entrada de telas extranjeras.

11 Lorenzo Meyer, *Historia general de México. La institucionalización del nuevo régimen*, 2000, p. 826.

12 Salvador Flores Rivera, *Relatos de mi...*, p. 3.

13 Juan Brom, *Esbozo de Historia de México*, 1998, p. 289.

Chava empezó a trabajar en la bodega de la fábrica de don Manuel desde donde surtía pedidos y materias primas, pero después tuvo que acompañar a su jefe al centro de la ciudad, donde iban a diario para descargar la mercancía en la fábrica de High Life. Ahí, Chava conoció a Carlos Soulas, jefe del departamento de crédito, con quien mantuvo una buena relación. Su trabajo, durante varios años, consistió en descargar la mercancía del camión, después entregar las remisiones a las tiendas de ropa situadas en el centro y, por último, cobrar las facturas de todos los clientes de la empresa High Life. Dentro de la empresa, Chava conocería a Eduardo Violante, el “Loco Violante”, quien sería la persona a quien más cariño le tendría debido a sus enseñanzas para la vida.

Los recorridos que Chava realizaba en este trabajo tendrían repercusiones importantes en sus composiciones musicales. Al pasar por las colonias Pro-Hogar, Vallejo, La Bolsa, Romero Rubio, etcétera, fue testigo de asaltos, pleitos, homicidios y detalles chuscos que luego recordaría en sus canciones. También pasaba por calles donde había prostitutas, especialmente por la del Órgano.¹⁴ Las cosas que observaba y que escuchaba de ellas las tomaba con gracia, al grado que cada vez que ellas le gritaban: “¡Adiós chaparrito!”, él contestaba: “¡Adiós, güerita!”, u otras cosas según el saludo recibido.

Durante la Segunda Guerra Mundial, la empresa textil donde Chava trabajaba se vio afectada.¹⁵ Para entonces tenía veintitrés años de edad y ya había contraído matrimonio con María Luisa Durand Sánchez, con quien tendría su primera hija en 1944. A lo largo de estos años, los trabajos que recorrió Chava, por distintos motivos, fueron muchos y muy variados: cortador de telas, repartidor,

14 En estas calles se encontraba lo que podría ser una zona de tolerancia o zona roja, con un buen número de prostitutas, hoy conocidas como sexoservidoras.

15 La situación en el país era difícil en estos momentos de guerra. Entre las afectaciones se pueden citar los frecuentes apagones que como medidas precautorias se establecían en las ciudades. Al respecto, la canción popular *El apagón* se puso de moda y Luis Vega y Monroy nos dice: “En cambio, los simulacros de oscurecimiento produjeron otra canción burlona y picaresca que decía: ‘Qué cosas sucede con el apagón, con el apagón qué cosas suceden [...] me tomaron por el talle, me llevaron al cubo de un zaguán y en aquella oscuridad...!’ Cuando se hizo la luz la chica que cantaba prorrumpía en una exclamación: ‘¡Era mi papá!’” en Luis Vega y Monroy, *Crónicas nostálgicas: estampas de la ciudad de México*, 1979, p. 87.

cobrador, vendedor de retratos, de calcetines, de zapatos; ferretero, repartidor de carnes, ingresos con los que apenas lograba sobrevivir. En esas épocas, decía:

Por ese entonces solamente tenía yo cuatro hijas. Había que hacer más, pero no más hijas, sino esfuerzos para sostenerlas. Hice las dos cosas, para qué es más que la verdad. Siempre fui bohemio y quizá ese fue el momento en que lo supe. Mi amor por las canciones de México y sus compositores fluyó en mi mente. Me sabía miles de ellas aunque no conociera personalmente a ningún autor, y de mi mente desesperada por el infortunio surgió el Álbum de oro de la canción.¹⁶

Al trabajar en una imprenta, se le ocurrió hacer el *Álbum de oro de la canción* que era una revista quincenal con las letras de canciones tanto contemporáneas como de autores mexicanos de antaño. Al respecto, es importante recordar que ya existía una revista de este tipo, consagrada en el género: *El Cancionero* promovido, a partir de 1932, por los Laboratorios Picot que producían la Sal de Uvas Picot. Este álbum, como menciona Chava, desahogaría sus ansias guardadas por el hermoso arte que tanto amaba y pensaba que quizá como él, había muchas personas esperando tener en sus manos un álbum con sus canciones preferidas.¹⁷ En fin, se dio a la tarea de publicar la revista y de paso ésta le daría trabajo a la imprenta. El primer tomo fue editado en papel bond de 70 kilos pero, como siempre, hubo problemas y el segundo salió con un mes y medio de retraso; cambió de imprenta cinco veces hasta que consiguió una con mayor seriedad, y así su álbum siguió saliendo. Con este álbum conoció a muchos compositores e intérpretes y entró de lleno en contacto con el medio artístico que tanto apreciaba. Posteriormente instalaría una oficina auxiliar en una de las mesas del café de la XEW, donde vio el nacimiento de bellas melodías y su camino hacia la popularidad:

16 Salvador Flores Rivera, *Relatos de mi...*, p. 26.

17 *Idem*.

Mi afecto y admiración por los autores y compositores creció y creció hasta colocarlos en el pedestal que aún siguen teniendo en mi simple y sencillo corazón. Después comencé a escuchar sus penas y sus congojas y en fuero interno comprendí que, si quería escribir para ellos, debería ser también uno de ellos.¹⁸

Pero, ¿cómo?, se preguntaba Chava. Para comprender este contexto es importante recordar el papel que jugó la radio durante esta época como uno de los medios de comunicación de mayor impacto en la cultura mexicana. Al respecto, Carlos Monsiváis señala:

Más que el cine, la radio ha sido, masivamente, la fábrica de los sueños tanto más personales cuanto que cada uno aporta las imágenes, no las que confieren estatus ni otorgan modelos de gestos y dicción, sino las borrosas o repetitivas que le dan a una colectividad fluidez musical y repertorio de frases hechas (para sentirlas, más que para decirlas).¹⁹

La publicación de la revista quincenal el *Álbum de oro de la canción* se sostuvo entre 1948 y 1951, hasta que se duplicó el precio del papel, lo que hizo cada vez más difícil su publicación y materialmente fue imposible continuar. A partir de entonces tomó una decisión, que resumía su gusto por la música y la vena creativa que ya se vislumbraba en él: “Me voy a dedicar a componer canciones”,²⁰ y así lo empezó a hacer, como músico lírico.

Para 1952 ya lo vemos participar en la XEW y en la XEQ, en los programas *Pida su canción* y la *Hora Nacional*, entre otros. La RCA Víctor empezó a grabar sus composiciones.

Su vida artística se desplegó en el medio de la farándula, las estaciones de radio, las carpas, los cabarets; participó en varias películas, conoció a exponentes de la época de oro del cine mexicano, y sus composiciones fueron cantadas, en contextos distintos, tanto

18 *Idem*.

19 Carlos Monsiváis, *Pedro Infante: las leyes del querer*, 2008, p. 227.

20 Salvador Flores Rivera, *Relatos de mi...*, p. 27 y ss.

por Pedro Infante, Miguel Aceves Mejía, como por Amparo Ochoa y Óscar Chávez, entre otros.

Los años de sus mayores logros artísticos, por lo demás, coinciden con uno de los momentos culturales más intensos de la sociedad en la búsqueda de su identidad como mexicanos, nutrida en las clases populares. No es casual que Chava Flores haya sido muy amigo de Gabriel Vargas, creador de la emblemática Familia Burrón, que participara del momento en el que se crean personajes populares que protagonizan las series de “monitos” y que legitiman el habla chilanga de los años cincuenta, tanto por la musicalidad particular que expresa, como por las expresiones del vulgo, los refranes, las muletillas, las frases hechas, que se traslucirán a cada momento en sus distintas composiciones.

UN ESPACIO DE NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS: LAS CANCIONES DE CHAVA FLORES

No sé si me equivoco, pero tengo la impresión de que antes la gente estaba orgullosa de su mexicanidad. Nuestras costumbres se respetaban, lo mismo que nuestro lenguaje y nuestra comida.²¹

Para acercarnos a los escenarios educativos presentes en las canciones de nuestro autor, se han seleccionado tres de ellas: *La esquina de mi barrio*, *La tertulia*, y *Sábado, Distrito Federal*.

Como una caracterización muy general de las canciones de Chava Flores, puede señalarse que su composición poética tiene una estructura de versos endecasílabos o dodecasílabos, organizados en estrofas, con rima pareada, en tanto que, en lo musical, emplea compases de dos medios, dando lugar a un ritmo binario cuya universalidad se traduce en melodías de fácil dominio popular.

Si la lengua, que toma como base el español, adquiere las variantes propias de cada barrio, de cada región cultural, las canciones de Chava Flores nos remiten al habla, que llegó a constituirse en un estereotipo, del centro del país, de las barriadas del centro y de la

21 “Todos los barrios son mi barrio”, entrevista...

periferia de la ciudad, donde el tránsito de lo rural a lo urbano se concreta en modismos, apodos, albures, apócopes, y hasta en alusiones a los platillos regionales que recorren el país, procedentes de Michoacán, de Yucatán, etcétera.

Esta habla, puesta en música por Chava Flores, deviene una de las evidencias de la riqueza lingüística de México.

PRIMER ESCENARIO. EL BARRIO DE CHAVA FLORES

La esquina de mi barrio

Chava Flores (1957)²²

En la esquina de mi barrio hay una tienda,
que se llama La Ilusión del Porvenir,
junto de ella está la fonda de Rosenda
que en domingos le echa al mole ajonjolí.

Frente se halla la botica La Aspirina
donde surte sus recetas mi ´amá,
tiene junto la cantina Mi Oficina
donde cura sus dolencias mi ´apá,
y le sigue La Mejor, carnicería,
donde vende el aguayón, Don Baltasar.

Es la esquina de mi barrio compañeros,
un lugar de movimiento sin igual;
los camiones, los *transéuntes*, y los perros
no la cruzan sin tener dificultad.

Cuando no ha habido moquetes, hubo heridos
o algún zonzo que el camión ya lo embarró;
otras veces sólo hay gritos y chiflidos
o se escucha al cilindrero trovador.

22 Salvador Flores Rivera, *El cancionero de mi...*, p. 185.

Contra esquina, donde está la pulquería,
hay un puesto de tripitas en hervor;
allá afuera siempre está la *policía*
y ahí tiene su cuartel el cargador.

De este lado vende pan “La Cucaracha”
y le siguen las persianas del billar;
“El Tafite” ya paró ahí su carcacha
porque llega con sus cuates a jugar;
Don Fernando va siguiendo a una muchacha
y Lupita, su mujer, ahí va detrás.

Es la esquina de mi barrio, compañeros,
el lugar donde he perdido mi querer;
donde ayer brilló un farol como un lucero,
lo rompieron y se echaron a correr.

Y la esquina me consuela en mi amargura
con su risa, su bullicio y su esplendor;
llega el viento levantando la basura
y ahí se va lo que no sirve... ¡ahí va mi amor!

En esta letra, Chava Flores nos deja ver un barrio bullicioso, lleno de gente y de comercios, donde la comunicación es a gritos o chiflidos, y se intercambia una serie de códigos que sólo conocen quienes ahí viven; es un lugar de acontecimientos graciosos, tristes o desagradables, pero el barrio también forma parte de las personas que viven en él, parece ser un lugar que mantiene una importante relación con sus habitantes, que los lleva a apropiarse y a identificarse con ese espacio. Al decir *mi* barrio, Chava evoca su mundo inmediato.²³ Pierre Mayol se refiere a ese mundo al asegurar: “ese trozo de ciudad que atraviesa un límite que distingue el espacio privado del espacio público. Es lo que resulta de un andar, de la sucesión de pa-

23 Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, 1987, p. 24

sos sobre una calle poco a poco expresada por su vínculo orgánico con la vivienda”.²⁴

Así, el límite privado en esta canción lo representa la vivienda y la vecindad que pertenecen al barrio, y el barrio sería ese espacio público en su sentido más amplio que comprende el espacio urbano, en este caso la ciudad de México; por lo tanto, el barrio es un punto medio entre estos dos espacios, un dentro/fuera”,²⁵ donde se aprende a vivir y a *habitar* el espacio.

Ahí, los locales comerciales, los comercios informales y las personas que hacen su vida cotidiana en ellos configuran este ámbito en cuyos nombres se cifra la significación del habitar y del pertenecer cotidiano que, quizá frente a la precariedad, no puede más que nombrarse en la ironía y el ingenio: la tienda que es también La Ilusión del Porvenir; La Fonda de Rosenda que nos indica una eterna dueña femenina y cocinera universal que preserva esa manera *casera* y única de comer sólo acá en *mi* barrio; la botica La Aspirina, que no podía llamarse de otro modo; la cantina que no puede nombrarse en voz alta más que como Mi Oficina y el billar como su anexo indiscutible; la carnicería de don Baltasar (curioso nombre de “rey mago”) que no podía, en la lógica del mercado (en sus dos sentidos), más que ser La Mejor; la panadería que de plano no podría, más que en lo grotesco, llamarse La Cucaracha; y sólo para los entendidos en nuestras raíces y para rematar, forman parte del paisaje de *mi* barrio una pulquería y un “tradicional” puesto de tripas. Escudriñemos más los paisajes-escenarios. En las fondas el precio de la comida es accesible y por lo general los clientes son personas que viven en el barrio y particularmente en las vecindades; a las fondas acuden los dueños de los demás comercios, los borrachos que salen de la pulquería, la cantina o el billar. Además, se acude a ellas los domingos, cuando las amas de casas descansan de cocinar todos los días, y en la de *Rosenda* se añade ajonjolí al mole; es decir, se añade un buen sazón. En la fonda se realizan diversos procesos de socialización, se convive en familia y en ocasiones con otras familias, se aprende

24 Pierre Mayol, “Habitar”, 1999, p. 9.

25 *Ibid*, p. 10.

den modos de comportarse a la mesa, de degustar y apreciar las tradiciones culinarias, y se cuentan chistes... ahí, en resumen, se aprende a convivir.

El siguiente escenario es la botica,²⁶ pero a diferencia de las farmacias, en ella también se fabrican las medicinas. En *La esquina de mi barrio*, Chava menciona que es ahí donde surte las recetas su “mamá”, y la atiende don Cándido, el boticario. En este escenario, la madre “sabe” de recetas caseras que ayudan a curar algunas enfermedades y el boticario es un gran conocedor de componentes químicos y naturales. Es muy posible, por el contexto, que ambos saberes se hayan adquirido y aprendido de manera “artesanal”, tal como Santoni Rugiu nos recuerda:

Al decir *mestiere* se aludía a una actividad que tenía como primer rasgo distintivo el secreto de sus procedimientos y ritos, gestionados y custodiados por los iniciados. Éstos comprendían los procedimientos didácticos para iniciar gradualmente a los aprendices de maestros (aquellos que habían terminado su formación en un arte) y, en ocasiones, a los mancebos (aquellos que ya trabajaban en el arte que aprendieron) más capaces.²⁷

La cantina y la pulquería son escenarios en los que se forma una identidad principalmente masculina. Esta identidad está compuesta por un sentimentalismo que se desborda y se desinhibe *sólo* en la cantina o la pulquería, y con la violencia del “macho”. Estas formas de masculinidad se aprenden “bien” en la cantina. En estos lugares se canta, se llora, se ríe o se riñe. En relación con estas prácticas, Chava dice que en la cantina era donde su “papá” curaba sus dolencias. Son lugares “propios” de lo masculino que desafían y prohíben la intromisión de las mujeres; y esto también ahí se aprende.

26 También llamadas droguerías.

27 Antonio Santoni Rugiu, *Nostalgia del maestro artesano*, 1996, p. 85.

SEGUNDO ESCENARIO. LA REUNIÓN

La tertulia

Chava Flores (1952)²⁸

La otra noche fui de fiesta en casa'e Julia,
se encontraba ya reunida la familia:
Mari Pepa, Felicitas, Luz y Otilia
y Camila que alegraba la tertulia.

Mientras Lupe daba al niño su mamila,
Doña Cleta pidió una botella a Celia;
Nos formó a los de confianza dos en fila
y brindamos con charanda de Morelia.

Después Amalia puso la vitrola
y le tupimos a la danza ahí hechos bola;
había un cadete que celaba a Cheto
mas canija con Gaspar se daba vuelo.

Después nos dieron *sangüichitos* de jalea,
a unos el ponche y a los tristes coca-cola;
como la gata pa' servir ni se menea
yo me llevé hasta la cocina mi charola.

Ahí me encontré con los amiguitos de Ofelia
que a contrabando habían pasado su tequila,
nos aventamos unas copas tras la pila
y por poquito, ya mero, nos cae Amelia.

Luego pidieron que cantara Lola
y soportamos *Ya te doy la despedida*;
después tía Cleta tocó la pianola,
pa' que no hablara le dimos buena aplaudida.

28 Salvador Flores Rivera, *El cancionero de mi...*, p. 205.

Yo me hice fuerte y les canté la *Carta a Eufemia*,
que me echo un gallo y un changuito me vacila,
que me le arranco pero me detuvo Ugenia,
si no, en el limbo ya estuviera haciendo fila.

Pero ya estaba digerida la jalea,
pos la mujer del general me hacía la bola;
fue con el chisme la metiche de Carola
y vino el viejo y que comienza la pelea.

Se armó el relajo, sacó la pistola,
yo, precavido, me escondí tras la pianola;
llegó 'la julia', pos la llamó Lola,
y pa' la cárcel nos llevaron hechos bola.

Ésta es una de las canciones genialmente interpretadas por Pedro Infante.

Las tertulias han constituido históricamente formas de sociabilidad. Jorge Ibargüengoitia dice que la tertulia se conforma cuando un grupo de amigos se junta de vez en cuando para platicar. La tertulia de Chava Flores ocurre en la casa de Julia, que no oculta su parentesco con el nombre de la fiesta, y donde al final llega “la julia” (la policía) para poner orden en el “relajo”. Aquí encontramos una construcción circular, pues la canción abre con la casa de Julia y cierra con la julia-cárcel, que remite a los desplazamientos semánticos con los que el autor juega. Juego de nombres, festival de mujeres, hombres celosos, violencia y cárcel. En esta fiesta se baila, se canta, se bebe, se come y se arman pleitos en la vecindad, se festejan cumpleaños, bodas, bautizos, fiestas tradicionales como las posadas, el día de muertos, Navidad, año nuevo, o los velorios. En las composiciones de Chava Flores, destacan dos espacios de la sociabilidad y de ritualidad: los patios y las salas. Los patios adquieren un sentido de cambio continuo, giran constantemente hacia posibilidades de encuentro. Lo que ahí se encuentra también se adhiere a ese movimiento: los lavaderos, sitios-testigos de rumores, escándalos y “chismes”, se convierten en cómplices de los bebedores clandestinos a los que

sirven de escondite. Por las mañanas, son testigos de los tendaderos repletos de ropa, y en las noches, del festejo de alguna quinceañera o una posada. Son, así, escenarios de múltiples prácticas donde se “aprende” a lavar, a contar chismes, a ocultar, a festejar, a cantar letanías, a enterarse de las noticias de los vecinos, a formarse una identidad. Los rituales dan sentido a las tertulias porque se componen de una serie de actos vinculados con una tradición en la que se conjugan costumbres, códigos, símbolos que adquieren significado en contextos particulares. Es el caso con el festejo de los natalicios, los bautizos, las bodas, los velorios, entre otros.

Si bien las viviendas son un espacio íntimo, las vecindades y sus patios se vuelven escenarios de colectividad que transmiten tradiciones, valores y comportamientos que repercuten en la configuración identitaria. En la *tertulia* de Chava Flores vemos el disfrute, el gozo, el exceso, lo cual coincide con Octavio Paz cuando dice que el mexicano no se divierte, se sobrepasa.²⁹ Dice Paz:

Todas ellas le dan ocasión de revelarse y dialogar con la divinidad, la patria, los amigos o los parientes. Durante esos días, el silencioso mexicano silba, grita, canta, arroja petardos, descarga su pistola al aire. Descarga su alma. Y su grito, como los cohetes que tanto nos gustan, sube hasta el cielo, estalla en una explosión verde, roja, azul y blanca... esa noche los amigos se emborrachan, se hacen confidencias, lloran las mismas penas, se descubren hermanos y a veces, para probarse, se matan entre sí [...] la noche se puebla de canciones y aullidos, se arrojan sombreros al aire, las malas palabras y los chistes caen como cascadas de pesos fuertes y brotan guitarras.³⁰

La fiesta se vuelve una válvula de escape que permite al sujeto del barrio relajarse, ponerse en orden y seguir con una vida difícil de llevar. Las tertulias y las fiestas adquieren un sentido muy peculiar en los barrios que las diferencian de las de otros lugares, y vienen a ser parte de los procesos identitarios de la “gente de barrio”.

29 Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, 2007, p. 184.

30 *Idem*.

TERCER ESCENARIO. LOS SÁBADOS EN EL DISTRITO FEDERAL

Sábado, Distrito Federal

Chava Flores (1959)³¹

Sábado, Distrito Federal.

Sábado, Distrito Federal.

Sábado, Distrito Federal. ¡Ay, ay, ay!

Desde las diez ya no hay donde parar el coche
ni un ruletero que lo quiera a uno llevar;
llegar al centro, atravesarlo es un desmoche,
un hormiguero no tiene tanto animal.

Los almacenes y las tiendas son alarde
de multitudes que así llegan a comprar,
al puro fiado porque está la cosa que arde,
al banco llegan nada más para sacar.

El que nada hizo en la semana está sin lana,
va a empeñar la palangana allá en el Monte de Piedad;
hay unas colas de tres cuabras las ingratas
y no falta el papanatas que le ganen el lugar.

Desde las doce se llenó la pulquería,
los albañiles acabaron de rayar.
¡Que re picosas enchiladas hizo Otilia,
La fritanguera que allí pone su comal!

Sábado, Distrito Federal.

Sábado, Distrito Federal.

Sábado, Distrito Federal. ¡Ay, ay, ay!

La burocracia va a las dos a la cantina,

31 Salvador Flores Rivera, *El cancionero de mi...*, p. 323.

todos los cuetes siempre empiezan a las dos;
los potentados salen ya con su charchina
pa' Cuernavaca pa' Palo Alto, ¡o qué sé yo!

Toda la tarde pa'l café se van los vagos,
otros al póker, al billar o al dominó;
ahí el desfalco va iniciando sus estragos.
¿Y la familia?...Muy bien, gracias: ¡No comió!

Los cabaretes en las noches tienen pistas
atascadas de turistas y de la alta sociedad;
pagan su cuenta con un cheque de rebote
—¡Ahi te dejo el relojote, luego lo vendré a sacar!

Van a los caldos, a eso de la madrugada,
los que por suerte se escaparon de la Vial;
un trío les canta en Indianilla donde acaban
ricos y pobres del Distrito Federal.

Así es un sábado, Distrito Federal.
Sábado, Distrito Federal.
Sábado, Distrito Federal.

Los sábados, independientemente de las jornadas laborales de diversos grupos de trabajadores, son, en el Distrito Federal, un día distinto a los demás de la semana, según la letra de esta canción. Hay que recordar que por los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado el lugar para ir a divertirse y para comprar toda clase de cosas, especialmente los sábados, era el centro de la ciudad.

A las doce del medio día, los albañiles terminaban su turno o se daban un descanso en la pulquería, en la que se charlaba con los amigos, se jugaba una mano con la baraja o unas rondas de dominó con apuestas que los dejaban sin dinero. La pulquería mantiene un sentido de tradición, sobre todo para las clases populares, que por diversos motivos, entre ellos el económico, frecuentan este lugar. En

ella se bebe esta bebida prehispánica³² que otras clases sociales, más vinculadas con las influencias culturales occidentales, han devaluado y catalogado en un plano de inferioridad como propia para el “peladaje”. En estos espacios se desarrollan diversas prácticas que van desde la preparación de este “néctar de los dioses” hasta las prácticas que los concurrentes propician. Es un espacio marcado por límites de masculinidad. Los colores, sonidos y olores forman parte de su *habitus*.

Pero los sábados, según la canción de Chava Flores, también se veía a las familias de mayor ingreso, aquellas que formaban parte de la burocracia y se divertían en cantinas de mayor estatus. Los fines de semana, según las posibilidades económicas, se acostumbraba salir de la ciudad; algunas personas iban a sus casas de descanso en ciudades próximas, y otras iban a comer quesadillas o barbacoa.

Al anochecer, sobre el centro de la capital se encendían un sinfín de luces que provenían de los antros y cabarets que por lo general eran frecuentados por las clases opulentas de México; los hombres del barrio, en cambio, frecuentaban algunos lugares conocidos como tugurios, daban la vuelta a la Alameda en compañía de la familia, o el novio y la novia compraban helados, comían buñuelos, pambazos, gorditas, tacos y un sinfín de antojitos que se presentaban como la gloria misma para detener la caminata y consentir al paladar.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La educación de las clases populares desde diversos medios y escenarios ha sido una preocupación constante en diversos momentos históricos. Sin embargo, poco se ha estudiado el fenómeno de otros espacios formativos que coexisten con la escuela, los cuales de alguna manera han tenido una presencia primordial en la formación

32 El pulque era la bebida de los dioses. Lo utilizaban las culturas prehispánicas no por placer sino para los ritos religiosos. Algunas mujeres y hombres de edad avanzada que estaban retirados de la vida de trabajo lo podían beber, pero únicamente en las fiestas a los dioses, al igual que los sacerdotes y aquellos que gobernaban. En la actualidad, los encargados de extraer el pulque del maguey, llamados tlachiqueros, siguen rezando en el momento en que se prepara la bebida.

de las identidades mexicanas que han variado de acuerdo con sus contextos históricos y sociales. En el México urbano de la primera mitad del siglo xx, los barrios y vecindades constituían espacios de socialización y de prácticas educativas que tendían a la formación de un *ser* ciudadano, caracterizado por su forma de comportarse, que se sentía identificado con su ciudad y en particular con su barrio. La vida y obra de Chava Flores resultan ser un recurso fundamental para delinear un observatorio en el que percibimos y develamos una serie de prácticas educativas que parecían no considerarse en los acercamientos a la educación en nuestro país. Las canciones de Chava Flores pueden, en los sentidos aquí aproximados, retomarse como fuentes para la historia de la educación.

FUENTES Y REFERENCIAS

- Alba, Francisco y Gustavo Cabrera (comps.), *La población en el desarrollo contemporáneo de México*, México, El Colegio de México, 1994.
- Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.
- Brom, Juan, *Esbozo de Historia de México*, México, Grijalbo, 1998.
- Flores de Velázquez, María Eugenia, *El cancionero de Chava Flores*, México, Ageleste, 2007.
- Flores Rivera, Salvador, *El cancionero de Chava Flores. Salvador Flores Rivera, cronista musical de la ciudad de México*, editado por María Eugenia Flores de Velázquez, México, Ageleste, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Culturas Populares/Radio Morena, 1999.
- Flores Rivera, Salvador, *Relatos de mi barrio*, México, Ageleste, 1994.
- Fuentes, Carlos, *La región más transparente*, México, Alfaguara, 2008.
- Heller, Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1987.
- Ibargüengoitia, Jorge, *Los pasos de López*, México, Booket, 2010.
- La Ciudad de México en el tiempo, <<https://www.facebook.com/laciudadde-mexicoeneltiempo?fref=ts>>, consultado el 12 de marzo de 2013.
- Lewis, Óscar, *Los hijos de Sánchez*, México, Fondo de Cultura Económica, 1965.
- Mayol, Pierre, “Habitar”, en Michel de Certeau, Louis Giard y Pierre Mayol, *La invención de lo cotidiano*, vol. 2, México, Universidad

- Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1999, pp. 5-132.
- Meyer, Lorenzo, *Historia general de México, La institucionalización del nuevo régimen*, México, El Colegio de México, 2000.
- Monsiváis, Carlos, *Pedro Infante: Las leyes del querer*, México, Aguilar, 2008.
- Monsiváis, Carlos, *Escenas de pudor y liviandad*, México, Grijalbo, 1981.
- Pacheco, Cristina, “Todos los barrios son mi barrio”, entrevista de Cristina Pacheco con el cronista del pueblo, Chava Flores, en <<http://www.chavaflores.com.mx/cristinapacheco.pdf>>, consultado el 6 de junio de 2013.
- Paz, Octavio, *El laberinto de la soledad*, México, Cátedra, 2007.
- Portos, Irma, *Pasado y presente de la industria textil en México*, México, Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM/Nuestro Tiempo, 1992.
- Santoni Rugiu, Antonio, *Nostalgia del maestro artesano*, México, CESU-UNAM/ Miguel Ángel Porrúa, 1996.
- Sautu, Ruth, *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*, Buenos Aires, Lumière, 2004.
- Tovar de Arechederra, Isabel, “Macrópolis mexicana”, en María Eugenia Negrete Salas, *Evolución de la población y organización urbana. Enfoque ecológico-demográfico del cambio metropolitano*, vol. 4, México, Departamento del Distrito Federal/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Universidad Iberoamericana, 1994.
- Vega y Monroy, Luis, *Crónicas nostálgicas: estampas de la ciudad de México*, México, JUS, 1979.

Cantar para todos. La Sociedad Coral Universitaria,
ca. 1952-1970

María Esther Aguirre Lora*

Ramón Mier García**

La palabra idiorritmia, compuesta por idios (propio) y por *rhythmós* (ritmo), que pertenece al vocabulario religioso, remite a toda comunidad en la que el ritmo personal de cada uno encuentra su lugar[...] Sin vínculo directo con la vida conventual, la idiorritmia designa también[...] todas las empresas que concilian o intentan conciliar la vida colectiva y la vida individual, la independencia del sujeto y la sociabilidad del grupo.

Claude Coste¹

Incursionar en la vida cotidiana de la historia de la Escuela Nacional de Música (ENM) de la UNAM nos ha llevado a percibir prácticas plenas de sentido que llenaron una época y, sin desaparecer del todo, aún se reconstituyen y se albergan en las propuestas de las políticas culturales que quieren ser innovadoras, sin darse cuenta de que podría trazarse un *continuum* histórico en relación con ellas. Tal es el caso de los coros; más específicamente de la Sociedad Coral Universitaria (SCU), en nuestro caso. Pero esta agrupación no se dio en abstracto; su existencia, sus vicisitudes, nos hablan de la comunidad de músicos universitarios, del sindicalismo universitario, de las políticas culturales y artísticas de un momento dado, de la gestación de una nueva cultura universitaria en el México de la posguerra que se moderniza y logra mayor estabilidad económica. La práctica coral,

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

** Escuela Nacional de Música-UNAM (otroa Facultad de Música-UNAM).

1 Claude Coste, "Prefacio", en Roland Barthes, *Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*, 2003, p. 35.

mediada por las acciones y los sueños de los sujetos que la construyen, fue el gran nudo que articuló la historia de un grupo; la propia SCU deviene un sujeto colectivo. Frente a ella, en relación con ella, es la mirada inquisitiva de la microhistoria italiana la que nos aporta herramientas para aproximarnos a ese universo musical.

Así, en este caso particular nos interesa dar cuenta del entramado social y cultural que hizo posible el surgimiento de la SCU, así como del campo de tensiones en medio de las cuales se despliega y de algunos indicios de su impacto en la vida cultural del país, particularmente en la ciudad de México.

Para ello, abordamos el capítulo en tres ejes que tienen que ver con lo coral, con el surgimiento y despliegue de la SCU como tal, y con la aparente cancelación del proyecto y sus sucesivas transformaciones.

SOBRE LO CORAL

La fundación y el despliegue de la SCU se inscriben, a su vez, en el vasto *movimiento coral mexicano*, y aun continental.

Sabemos que una de las prácticas recurrentes en el curso de la vida cultural de nuestro país, a lo largo de la historia, ha sido la formación de conjuntos corales. Los grupos de cantores proliferaron alrededor de los vistosos rituales religiosos novohispanos, particularmente en el ámbito de las catedrales, aunque también en los de las más sencillas parroquias; el siglo XIX, a la vez que continúa la tradición en el ámbito religioso, la seculariza y la introduce, con sus altibajos, en la escuela popular y en el recién fundado Conservatorio de Música (1866), donde desde años tempranos se encuentran referencias a los métodos para la educación de la voz y para el canto coral como tal.² No podemos ignorar tampoco el amplio despliegue

2 Véase "Lineamientos programáticos que para las cátedras impartidas en el Conservatorio propusieron algunos de sus respectivos maestros durante el segundo semestre del año de 1889", en Betty María Auxiliadora Zanolli Fabila, *La profesionalización de la enseñanza musical en México: el Conservatorio Nacional de Música (1866-1966). Su historia y vinculación con el arte, la ciencia y la tecnología en el contexto nacional*, vol. 1, 1997, pp. 195-196.

operístico que se dio por aquellos años, donde necesariamente existieron grupos corales, así como orfeones, no profesionales, como el de los artesanos y el orfeón de la sociedad. Al respecto, llama la atención que el tránsito de orfeón a coro, en el curso de los años, no fue casual: el orfeón remite a lo *amateur*, al aficionado que canta; el coro revela una condición de profesionalismo que se deposita en la educación de las voces, a partir de una determinada concepción musical, del entrenamiento riguroso de la voz y de la práctica en el conjunto de voces.

El siglo xx será rico y versátil en expresiones de este tipo, no necesariamente ligadas a la vida de las instituciones educativas. Así tenemos, sólo por mencionar algunos, los orfeones militares (1916), los de las escuelas de tropa (1915), los de los penales (1917), además de los que se forman en el terreno educativo propiamente dicho, tales como los de los espectáculos masivos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (1921) y los orfeones escolares de la SEP (1934). A principios del siglo, el Conservatorio Nacional de Música (CNM) también integrará el Orfeón Popular (1907). Asimismo, otras instituciones de educación superior contarán con su coro o con su orfeón: la Universidad de México Autónoma (1929), la Escuela Popular Nocturna de Música (1934) y el Instituto Politécnico Nacional (1938). Uno de los reclamos permanentes de Carlos Chávez era la inexistencia de sociedades corales que desarrollaran permanentemente y en distintos lugares del país una acción musical fuerte;³ su apuesta era el recién fundado Coro del Conservatorio. Para 1938, Luis Sandi fundaría el Coro de Madrigalistas, adscrito al Departamento de Bellas Artes, que ha trabajado desde entonces sin interrupción. Podríamos afirmar que casi toda institución, formativa o no, en algún momento de su vida atraviesa por la idea de formar un coro, como la práctica musical más al alcance de la mano, donde el instrumento es la propia voz y esto tiene profundas raíces culturales.

Pero, ¿cuál es la apuesta que está detrás del canto coral? ¿Cuáles son los planos simbólicos que se mueven?

3 Carlos Chávez, "Instituciones artísticas", *El Universal*, 16 de julio de 1929.

Indudablemente se construye un espacio colectivo con el otro, desde la diferencia, donde se puede expresar y compartir sentimientos y vivencias, gracias a textos y músicas, que movilizan sensaciones de un profundo contenido fraternal, humano, lo cual deviene en una estupenda herramienta formativa del grupo, de la persona. El punto donde se anudan las relaciones, el intercambio, es la voz, una de las cualidades específicamente humanas.

Sin embargo, la riqueza y variedad de expresiones de canto coral en México no corre paralela a su investigación. Hemos detectado indagaciones fundamentalmente referidas a los grupos de cantores en el mundo de la música novohispana y en relación con los rituales catedralicios de Morelia, Guadalajara, Puebla y la ciudad de México; alguna otra sobre el Coro Pío X dirigido por Bernal Jiménez (Morelia, 1914). Ciertas referencias tangenciales a la educación de la voz a través de las clases de canto y a la formación de conjuntos corales se mencionan en las historias del CNM, de la Escuela Superior de Música (ambas del Instituto Nacional de Bellas Artes, INBA) y de la ENM de la UNAM. Pero consideramos que aún falta explorar este vasto campo.

En lo que respecta a la indagación de este universo, la SCU, hemos recurrido a las *fuentes primarias* (documentales, iconográficas, hemerográficas, programas de mano) que nos aportan el Archivo Histórico de la UNAM, el Archivo Vertical de la ENM de la UNAM, el Archivo Histórico de la SEP y el Archivo Particular de la SCU. Asimismo, hemos trabajado con *fuentes testimoniales*, de primera mano, como el propio autor de este capítulo, quien participó de lleno en la vida de la SCU y en la dirección de coros.

Tender el telar

La otrora Facultad de Música de la universidad procedía de un grupo disidente del CNM; fue fundada en un momento particularmente complejo, el año 1929, apenas superado el movimiento cristero, en franco proceso de integración de partidos políticos y en medio de los embates de la gran depresión, sólo por señalar algunos de los conflic-

tos políticos y económicos que lo atravesaron. El establecimiento de la Facultad de Música se entrama, además, con las luchas por la autonomía universitaria, y este acontecimiento no fue inocente: la búsqueda de regulación independiente del Estado por parte de la universidad fue sancionada por distintos sectores, particularmente durante el cardenismo, en la medida en que la política educativa y cultural se volcó hacia las masas y generó instituciones de educación superior alternativas a la universidad, acordes con la ideología del régimen (la Universidad Obrera, 1936; el Instituto Politécnico Nacional, 1937; la Nocturna de Música para trabajadores y empleados, 1936). Todo esto implicó, además de la deslegitimación de la institución, el castigo de su disminuido presupuesto, situación que necesariamente afectó a las dependencias universitarias, la Facultad de Música, entre ellas, que por otro lado enfrentaba los gastos inherentes a la adaptación de los locales (en el edificio de Mascarones) y la adquisición de instrumentos musicales de muy diversa magnitud y precio (desde pianos hasta flautas).⁴

La situación empezó a mejorar con la formulación de la Ley Orgánica de la Universidad (1945), donde quedaban reguladas funciones y atribuciones. Para esos años, en el contexto de una política internacional polarizada por la Segunda Guerra Mundial y la estabilidad política y económica que se vislumbraba para el país, el régimen de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), orientado por la política conciliadora de la unidad nacional, establecía una relación cordial con la universidad, con lo que se superaban los conflictos y tensiones anteriores: la reconoció como una institución al servicio de la nación y la favoreció con el subsidio estatal consecuente con sus funciones, lo cual redundaría en la propia estabilidad de la ENM.

Son precisamente esos años en los cuales Juan Diego Tercero (Ciudad Victoria, Tamaulipas, 1896-ciudad de México, 1987) asume la dirección de la ENM de la UNAM durante dos periodos consecutivos (1946-1954), en el curso de los cuales obtendrá una rica experiencia en la gestión académica, por su empeño en hacer que la comunidad de músicos universitarios dejara de habitar en casas vie-

4 Véase María Esther Aguirre Lora (coord.), *Preludio y fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, 2008.

jas, a menudo mal adaptadas o compartidas con otras facultades, y contara con un edificio propio que reuniera las mejores condiciones para su formación.⁵ Asimismo, incidió en la regularización de los procesos para validar la carrera de instrumentistas, frente a las ya consagradas de pianistas y cantantes.⁶

Su sólida formación (estudió en el Conservatorio Nacional de Música con maestros de la talla de Gustavo E. Campa —armonía, contrapunto y composición— y Carlos del Castillo —piano y órgano—), su excelente desempeño como pianista, organista, director de coros y compositor, aunado a su capacidad de coordinación,⁷ así como la simpatía y confiabilidad que despertaba entre las autoridades universitarias, propiciaron las condiciones para que se formaran distintos conjuntos corales e instrumentales, con lo cual la escuela iniciaría una nueva etapa en su vida académica.

La experiencia acumulada por Tercero en distintas actividades propias del oficio de músico y como maestro en la ENM de la UNAM, se vio enriquecida con los años de especialización musical en París. En la École Normale de Musique de París (*ca.* 1933-1935),⁸ fue alumno sobresaliente en los estudios de teoría musical e interpreta-

5 Véase Leticia Florencia Sánchez Vargas, "Los espacios formativos de la Escuela Nacional de Música de la UNAM. 1929-1976", 2010.

6 Existen varios documentos emitidos durante su gestión que dan cuenta de las políticas universitarias relacionadas con el requerimiento de los estudios de bachillerato para todas las carreras; de la cada vez más estricta exigencia laboral de contar con certificados de estudio; de las solicitudes de los estudiantes de instrumentos de boquilla para homologar, desde su propia especialidad, su título con el de los pianistas y los cantantes. Véase AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 82, exp. 2, ff. 34835, 34841, 34842, 34857 y 34867.

7 Véase Juan Diego Tercero, en Gabriel Pareyón, *Diccionario enciclopédico de la música en México*, vol. 2, p. 1026.

8 Hay importantes lagunas en la biografía de Tercero; en particular, las fechas que corresponden a los años de su formación en Francia y las instituciones en que estuvo resultan imprecisas, pues las distintas fuentes secundarias se contradicen entre sí. Después de la acuciosa consulta de algunos documentos de archivo, entre programas, boletas de calificaciones y escritos firmados por él, logramos fijar los años que pasó en la École Normal de Musique de Paris y los de la dirección de coros en Francia, entre 1933-1936, aproximadamente; asimismo, encontramos documentos firmados por Tercero, en México, en abril de 1936, de modo que no es posible que haya fundado el Coro Popular de la ENM en 1934, como se señala frecuentemente. Véase AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 146, exp. 3, ff. 67339, 67640, 67646; caja. 56, exp. 1, ff. 23271-23274.

ción en piano, violín y canto, bajo la tutoría de Alfred Cortot (1877-1962),⁹ así como alumno de Nadia Boulanger (1887-1979),¹⁰ quien le diera clases de historia y lo dirigiera en la especialización de grupos corales, participando como director, desde los primeros años de estudio, en el coro de la Société Chorale (1933) y, más adelante, del coro *Aux Temps de Ronsard* (1933-1935), en recitales en los que sus composiciones estuvieron presentes en paralelo con las francesas.¹¹ Todo ello sería favorable a su gusto por los coros,¹² a su conocimiento de la literatura francesa, a su pasión por Juan Sebastián Bach, herencia de Carlos del Castillo y de Nadia.

Por otra parte, si ya antes de su estancia en Francia había tenido varias iniciativas en relación con la dirección de coros, a su regreso de París retomaría la actividad coral con mayor ímpetu como director del Coro de la Universidad Nacional, integrado por estudiantes de la ENM (1936).¹³

DEL ESPACIO ESCOLAR AL ESPACIO ESCÉNICO

Juan Diego Tercero fue *maestro*; su preocupación constante fue formar a sus alumnos, transmitirles la experiencia acumulada y el conocimiento del oficio mediante asignaturas tales como piano complementario, lectura a primera vista, conjuntos corales, contrapunto, canon y fuga, composición y análisis.

9 Pianista y director de orquesta franco-suizo, muy valorado por sus cualidades artísticas y pedagógicas. De hecho, él y Auguste Mangeot fundaron la École Normale de Musique de Paris, en 1919, que lleva el nombre de Cortot. Tuvo excelentes alumnos y se le reconoce por su comprensión y difusión de los grandes del Romanticismo.

10 Famosa compositora, pianista, organista, directora de orquesta, intelectual y maestra de muchos de los grandes compositores del siglo XX; se dice que llegó a formar a mil doscientos alumnos.

11 Los programas respectivos señalan a Nadia Boulanger como presidenta de honor del coro dirigido por Tercero, en AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 146, exp. 3, f. 67339.

12 La afición le viene desde muy pequeño: le gustaba cantar en el coro de la iglesia de Nuestra Señora del Refugio y en las fiestas escolares.

13 Se dice que con los estudiantes, en 1934, había fundado el Coro Popular de la Facultad de Música de la Universidad Nacional, pero esta fecha resulta contradictoria con los años de su estancia en París.

Paralelamente a sus clases cotidianas, aprovechó los espacios que se abrían en la ENM, a solicitud de los propios alumnos, para apuntar a una de las piedras angulares de la arquitectónica musical: el solfeo, con el fin de superar la concepción simplista que lo ubica como escueta materia introductoria a la música y lo reposiciona en toda su complejidad teórica y práctica. Para ello, organiza un curso extraordinario sobre “El Solfeo, eje de la educación musical”,¹⁴ cuyo propósito es “quitarles ese tremendo prejuicio de que el solfeo o no sirve para maldita la cosa o es un monstruo al que no puede uno acercarse”,¹⁵ y busca hacer de él, el punto de convergencia de la lectura, entonación, audición y métrica.

Deposita en la lectura, siguiendo a Georges Dandelot (1895-1975),¹⁶ una de las claves de la alfabetización musical, cuya adquisición sistemática paulatinamente fomentará la velocidad hasta llegar, con la práctica, a lograr la lectura a primera vista —Tercero fue el introductor de la asignatura Lectura a primera vista, en la ENM.¹⁷

Pero también habría que fortalecer la audición, el dictado, ya que para Tercero, “es el oído el que le dará su condición específica de músico”.¹⁸

La preocupación por formar a los estudiantes también se manifiesta en el terreno de la composición, particularmente la coral, que es casi como “orquestrar una composición vocalmente”,¹⁹ nos dice.

14 “El solfeo, eje de la educación musical, Curso extraordinario impartido por el Maestro Juan D. Tercero, Escuela Nacional de Música, UNAM”, AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 18, exp. 21, ff. 6627-6643, marzo, 1951. El curso lo desarrolla en ocho lecciones, una vez a la semana, cuyos contenidos son: rítmica, entonación, compases, agógica y dinámica, lectura, transposición, tonos y modos, modulación.

15 *Ibid.*, f. 6627.

16 Se trata de un músico y compositor reconocido por sus aportaciones a la enseñanza musical en el ámbito de la lectura en diferentes claves musicales, con el propósito de facilitar el nombre de todas las notas musicales mediante la ubicación de alguna de ellas. Sus obras son ampliamente utilizadas en el aprendizaje del solfeo y de la rítmica.

17 Entrevista a Ramón Mier. El maestro Mier, hacia el año 1965, heredó la clase que inauguró Tercero en la ENM, misma que se suprimió del plan de estudios durante la dirección de Filiberto Ramírez Franco de dicha escuela.

18 “El solfeo, eje de la educación...”, f. 6640.

19 Juan Diego Tercero, “La música coral”, AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 16, exp. 13, ff. 5612-5619, s/f.

Si bien, en cuanto la materia prima del compositor es la voz humana —nos dice Tercero—, no hay que perder de vista que:

es de la mayor importancia tener en cuenta que la voz es uno de los instrumentos más frágiles y que requiere, por lo tanto, ser tratada con mucho cuidado. Lo principal es recordar que la voz se fortalece y descansa cuando se halla en la parte central de su tesitura; los extremos la fatigan siempre: el tenor soporta con mayor facilidad su extremo agudo, mientras que la soprano se cansa más en esa región; en cambio, el tenor no soporta mucho estar en la región grave. En todo caso, todas las voces se sienten aliviadas cuando van, como a su casa, al centro de la voz.²⁰

Las orientaciones van ejemplificadas de acuerdo con su experiencia, donde no podía faltar el coral de Bach, el final de la Novena Sinfonía de Beethoven, los compositores consagrados de la polifonía renacentista, Palestrina, Orlando de Lasso, Tomás Luis de Victoria.

En todo ello trataba de formar a sus estudiantes, absolutamente convencido, por lo demás, de la necesidad de que ellos cantasen en coro —por algo enseñaba Conjuntos corales...

Sin embargo, la dificultad que constataba en cada curso escolar era que la población que atendía no era permanente, pues se limitaban a aprobar y continuaban con las otras asignaturas del plan de estudios. Esto obligaba a iniciar desde cero cada curso, en vez de avanzar hasta preparar obras de mayor complejidad, de ahí la necesidad de construir un espacio para tener un coro permanente;²¹ ése fue la Sociedad Coral Universitaria (SCU).

La SCU surgió de la iniciativa del maestro y alrededor de veinticinco estudiantes (cantantes e instrumentistas)²² que se dispusieron a realizar una actividad coral de mayor envergadura y permanencia

20 *Ibid.*, f. 5613.

21 Maestra Guadalupe Campos Sáenz, entrevista, 2012.

22 El grupo fundador quedó constituido por Rubén Montañó, Leopoldo Dueñas, Alfredo González, César Urriza, Jesús Garibaldi, Salvador Palafox, Manuel Enríquez, Cruz Rojas Carranco, Juan Antonio Rosado, Leonel Siqueiros, Néstor Castañeda, Enrique Jasso Mendoza, Daniel Ibarra, Mireya López, Pilar Gayol, Luciana Piñera, María Miranda, Diadelfa Mejía, Consuelo Rodríguez,

con el propósito de formar un coro profesional que pudiera “Honrar las clásicas tradiciones de la Universidad más antigua de América y superar el individualismo desorganizado de nuestro tiempo y circunstancia, para brindar en la voz impersonal y múltiple del coro, el mensaje espiritual de la literatura polifónica”. De modo que Tercero, con el apoyo del rector en turno, Nabor Carrillo, y otras autoridades universitarias, la fundó en julio de 1952, durante los últimos dos años de su gestión como director de la ENM de la UNAM.²³ Su modelo, al igual que su nombre, derivó de la práctica de las sociedades corales que existían en Francia, integradas por estudiantes de música y cantantes profesionales, de ningún modo *amateur*.²⁴

Dos meses más tarde, el 30 de octubre, ofreció su primer concierto en el Anfiteatro Simón Bolívar de la Escuela Nacional Preparatoria con un programa integrado por cuatro canciones francesas de Des Pres, Lasso, le Jeune y Jannequin; tres madrigales de De Victoria y Monteverdi; cuatro corales de Bach; dos canciones de Brahms y cuatro de Juan Diego Tercero.²⁵

CONSTRUIR EL PROPIO TERRITORIO

La SCU, al inicio, careció de apoyos financieros pero, para 1954, quedó adscrita a la Dirección General de Difusión de la UNAM y, previo acuerdo con Efrén C. del Pozo, secretario general, y con Jaime García Terrés, director general de Difusión Cultural, el maestro Tercero estuvo en condiciones de plantear algunos lineamientos de trabajo de la SCU, tales como presentación de temporadas anuales,

Virginia Fuentes Lobo, Guadalupe Campos Sáenz, Alicia Peralta, Martha García, María Elena González, Yolanda Delgado, Estela Álvarez, Guadalupe Muñoz (Archivo Particular de la SCU).

23 Gonzalo Angulo Romero, “Historia de la Sociedad Coral Universitaria”, Archivo Vertical de la Escuela Nacional de Música-UNAM, carpeta Sociedad Coral Universitaria, 1969.

24 “Coro de la Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Difusión Cultural [Memorandum dirigido al Departamento de Relaciones Laborales de la UNAM]”, s/a, Archivo Particular de la SCU, septiembre de 1987, p. 1.

25 “Programa de mano con motivo del décimo aniversario de la Sociedad Coral Universitaria”, AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 56, exp. 3, ff. 23459-23462, 1962.

actuaciones eventuales, número de personas que integrarían el coro y, finalmente, la remuneración mensual para cada uno de los integrantes y una cantidad anual para los gastos propios de la sociedad.²⁶ En defensa de una compensación económica digna para cada uno de ellos —que en la época se representaba por 150 pesos mensuales—, se esgrimía la calidad de su trabajo:

Dicha cantidad debe considerarse como gratificación y no como sueldo, ya que este Coro lo forman elementos jóvenes no profesionales que, con el mayor entusiasmo y alto espíritu universitario dedican los mejor de sus energías a la noble causa del Arte Coral. De considerarse este Coro como profesional, se le tendría que pagar tres veces más y el rendimiento no sería tan satisfactorio.²⁷

Foto 1

Primera presentación en el Anfiteatro Simón Bolívar, 1952.



Fuente: Archivo particular de la Sociedad Coral Universitaria

26 Véase Carta que dirige el Prof. Juan D. Tercero, director de la SCU, al Lic. Jaime García Terrés, Director General de Difusión Cultural de la UNAM, 29 de septiembre de 1954. AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 56, exp. 2, f. 23284.

27 *Idem.*

A partir de entonces, los miembros de la SCU se integraron plenamente a la vida académica de la institución y actuaron regularmente en distintos acontecimientos universitarios, para lo cual sustituyeron el atuendo que habían usado, constituido por falda y pantalón negros, con blusa y camisa blanca, por una toga con los colores universitarios, azul y oro, que los identificaba con la institución. Por un lado, se tenía toda la libertad de organización, y al mismo tiempo, se adquirió un sentido de identidad y pertenencia a la UNAM.

La disciplina en el trabajo quedaba regulada por el Reglamento interno de la SCU, que establecía horas de trabajo semanales y mensuales, así como compromisos contraídos y una estricta normativa referida a la puntualidad de los miembros de la SCU, no exenta de sanciones.²⁸

Un año después, en 1955, se haría la solicitud complementaria para el mejor funcionamiento del coro: “un local permanente en la Ciudad Universitaria para sede, ensayos, archivo, guardarropa y utilería”.²⁹ Frente a este movimiento, la *Gaceta de la UNAM*, que recientemente iniciaba su publicación, expresaba las expectativas de los universitarios en los siguientes términos:

Es de esperarse, dado el entusiasmo de los organizadores, que la Coral Universitaria tendrá muy pronto capacidad y prestigio suficientes para desarrollarse en nuestro medio con soltura, y estimular en forma efectiva el interés que ya tienen los universitarios por las composiciones corales.³⁰

28 Se establecían 20 horas de ensayo al mes, divididas en cinco por semana, dos y media cada ensayo, de 15:00 a 17:30; seis horas repartidas en tres actuaciones al mes, que pueden ser servicios o conciertos; seis horas, aproximadamente, empleadas en los ensayos con la filarmónica. La víspera y el día del concierto podían aumentar éstas cuando había más de dos conciertos al mes. El total de horas mensuales, dedicadas a la SCU, era de 32. Véase “Reglamento interno de la Sociedad Coral Universitaria”, Archivo Particular de la SCU. También “Lista de elementos que pertenecen a la SCU y que asistieron al ensayo en la ENM a las 16:30 h, 24 de junio de 1955 (pasó lista César Augusto Urriza Arias)”, AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 56, exp. 2, f. 23287.

29 Carta del Director de la Coral, Juan Diego Tercero, a Efrén C. del Pozo, secretario general de la UNAM, 24 de junio de 1955, AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 56, exp. 2, f. 23286.

30 “Coros de universitarios”, *Gaceta de la UNAM*, lunes 14 de febrero de 1955, p. 5.

Por lo demás, las posibilidades de contar con un apoyo económico regular y fortalecer, asimismo, la adquisición de nuevas partituras que enriquecieran el repertorio musical básico, fue determinante para el más amplio desarrollo del coro.

Los resultados fueron notables: a los pocos años de trabajo intenso, la SCU, apoyada por la Orquesta Sinfónica de la Universidad, que dirigió en esa ocasión Juan Diego Tercero, estuvo en condiciones de estrenar en México, en el Palacio de Bellas Artes, el 15 de julio de 1956, *La Pasión según San Mateo*, de Juan Sebastián Bach [se incluye video en el disco compacto de este volumen colectivo],³¹ que suscitó los comentarios más elogiosos de la prensa capitalina:

No tenemos palabras para elogiar el inmenso esfuerzo realizado para presentar esta obra admirable, cuya duración casi llegó a tres horas y eso que los recitados con música se suprimieron, reemplazándose por la relación que leyó con mucha claridad y en el estilo enfático, propios de los actores, Enrique Rambal.³²

Pero los logros no quedaron ahí: con tenacidad y disciplina abordaron el estudio y actuación de otras obras complejas tales como el *Requiem* de Mozart, *Catulli Carmina* de Orff (que le ameritó el premio de la mejor actuación del año), *La oda a la patria*, del propio Tercero, cantada el 5 de mayo en Puebla, los himnos de *La coronación* de Haendel, el *Gloria* de Vivaldi, el *Judas Macabeo* también de Haendel, *Choros núm. 10* de Villalobos. En medio de este sólido repertorio no faltaron compositores mexicanos, como Blas Galindo, Miguel Bernal Jiménez y otras manifestaciones de música mexicana en el terreno de lo popular, tales como *Jesusita en Chihuahua*, *La Adelita*, *La Valentina*, *La Rielera*, entre otras.

El maestro Tercero todo el tiempo abogaba porque los estudiantes estuvieran en contacto con la buena música, tanto la de tradición europea como la local:

31 "La Pasión según San Mateo, de Juan Sebastián Bach", estreno en México: 15 de julio de 1956, Palacio de Bellas Artes, ciudad de México [programa de mano], Archivo Particular de la SCU.

32 Junius, "Grandiosa obra de Bach", *Novedades*, Sección Música, 17 de julio de 1956.

Sería estupendo que ahora que el Plantel ya cuenta con un buen archivo folklórico —formado por la recolección directa de los alumnos de la clase—, que los dictados se hicieran a base de esa música nuestra; lo que daría por resultado que los alumnos se familiarizarían con el alma de nuestro pueblo, a través de sus cantos. El más beneficiado de todos sería el futuro compositor, a quien casi sin darse cuenta él se le darían los elementos idiosincráticos y estilísticos de lo nuestro en música. Se enseñarían a apreciar debidamente la riqueza, la rítmica y melódica de esas joyas.³³

Se trataba de trabajar todos los estilos de la música coral: polifonía, barroco, clasicismo, romanticismo, música nacionalista y moderna, lo cual fue muy bien recibido.

Los recitales se sucedieron dentro y fuera del espacio universitario, en la ciudad de México y en diversos lugares del país (Morelia, San Luis Potosí, Tlaxcala, Puebla, Veracruz, Coahuila, Toluca, Hidalgo), ya como conciertos independientes o bien promovidos por instancias tales como la Dirección de Difusión Cultural de la UNAM —con una amplia cobertura de las ceremonias propias de la vida universitaria y las vinculadas con algún visitante solemne o célebre—,³⁴ la Asociación Manuel M. Ponce, Música de Cámara de México, la Asociación Folklórica Mexicana, o bien como huésped

33 “El solfeo, eje...”, AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 18, exp. 21, ff. 6640-6641.

34 Una de las anécdotas de los años sesenta que, por simpática, amerita registrarse, es la que se refiere a la Ceremonia Inaugural de Cursos, con la asistencia de Adolfo López Mateos, presidente en ese tiempo, que se llevó a cabo en Auditorio de Humanidades de Ciudad Universitaria [“Programa”, AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 56, exp. 4, ff. 23453-234549, febrero de 1962]. Para la ocasión, los guardias presidenciales, ocupados en eliminar todo peligro potencial en un auditorio universitario frente a la visita presidencial, sacaron incluso el piano y segregaron a pianistas y coristas del escenario pero, en la medida en que los estudiantes comenzaban a inquietarse, reintrodujeron, apresuradamente, a coro y piano presionando para que comenzara el programa. Con la perturbación del momento, rodaron por el suelo las partituras, de modo que Ramón Mier y Gabriel Saldívar, pianistas, apresuradamente trataron de ordenarlas para empezar a tocar. El maestro Tercero, para ese entonces, padecía de glaucoma y ya no veía bien; dio la indicación de empezar a cantar, sólo que al percibir la desorganización se dirigió a los pianistas increpándolos como “¡Borrachos!, ¡Sinvergüenzas!”, sin darse cuenta de que estaba frente a los micrófonos de Radio Universidad y que la transmisión se realizaba en vivo. (Véase Entrevista a Ramón Mier.)

de la Banda Sinfónica de Marina Nacional (unida al Coro de Bellas Artes y al de Madrigalistas, bajo la dirección de Igor Markevitch).

En el curso de los años el grupo inicial no permaneció idéntico a sí mismo. Paulatinamente se reconstituyó: la SCU en un principio se formó con estudiantes procedentes de distintas carreras de la ENM, pero con los años se integraron cantantes del CNM y de la Ópera Nacional, de modo que se logró tener figuras con una trayectoria muy reconocida, tales como Guadalupe Pérez Arias, Socorro Sala, Julia Araya, Enrique Jasso, Francisco Araiza.³⁵

Pero en este despliegue de la SCU, hay datos que no podemos pasar por alto y que explican, en buena medida, la política cultural que le resultó tan favorable en aquellas décadas: por un lado, es palpable la mayor movilidad de los sectores medios hacia los años cincuenta, con mayor cobertura escolar, donde la sociedad respondía más fácilmente a los estímulos que representaba la lectura y las novedades editoriales —tales como la consolidación de suplementos culturales como *México en la Cultura de Novedades*, iniciativa de universitarios como los González Casanova (Pablo, Enrique, Manuel), Fernando Benítez y Jaime García Terrés, entre otros; el inicio de la colección Letras Mexicanas en el Fondo de Cultura Económica, con títulos de Juan Rulfo, Rosario Castellanos, Ricardo Pozas Horcasitas, y otros más—;³⁶ la oferta de conciertos, espectáculos teatrales, muestras cinematográficas y exposiciones se diversifica y amplía su público. El sentido era favorecer un mejor nivel de vida mediante el acercamiento a otras manifestaciones artísticas y culturales, al aumentar y variar la oferta, en una sociedad que transitaba de lo rural a lo urbano, que se planteaba la formación de nuevos cuadros y clases sociales. Puede decirse, parafraseando a Carlos Monsiváis, que los espectáculos y las lecturas *eran noticia* frente a un sector de la población que estaba ávido de ellos.

Se trataba de un México que se modernizaba una vez más, al iniciar, en medio de un periodo favorable a la expansión económica y al incipiente desarrollo industrial, el camino de lo que se conocería

35 “Coro de la UNAM”, Archivo Particular de la SCU, septiembre de 1987, pp.1-2.

36 Carlos Monsiváis, *La cultura mexicana en el siglo XX*, 2010, pp. 356 y ss.

como desarrollo estabilizador. Se trata de un momento optimista, confiado en el futuro.

Asimismo, y en consonancia con las posibilidades que se abrían, tenemos uno de los grandes acontecimientos universitarios: la inauguración de Ciudad Universitaria (formalmente en 1952; como inicio de actividades, en 1954): la fundación y expansión de la SCU ocurre, precisamente, en este contexto.

Dejar los edificios del barrio universitario en el Centro Histórico de la ciudad de México y trasladarse al sur, una de las zonas hacia las cuales se expandía la urbe, para habitar una ciudad construida *ex profeso* para los universitarios, tuvo muchos significados, pero el más importante, desde la perspectiva de la SCU, fue la renovación del concepto de difusión cultural, con lo cual se inició la construcción de una *nueva y novedosa cultura universitaria*, con múltiples posibilidades de reinventarse a sí misma, modernizarse y experimentar otras prácticas. Central en estos tránsitos fue Jaime García Terrés (1924-1996), director de Difusión Cultural y figura relevante en el campo de la cultura mexicana, con quien Tercero trabajó estrechamente, en la medida en que la SCU pasó a depender de su dirección; en él encontró la receptividad y el apoyo efectivo para impulsar el proyecto. Subsidios, medios de divulgación y espacios de difusión estuvieron a disposición de la coral universitaria.

Fueron años en que “la idea, el concepto de *lo popular* también se percibía de una nueva manera, la manera de ser y pensar de una clase media mexicana más ávida de experiencias estéticas y sociales, más universales”.³⁷ Los estudiantes acudían al piso 10 de la Rectoría, donde se ubicaban las oficinas de Difusión Cultural, para solicitar toda clase de eventos, incluidas las actuaciones de la coral, en sus propios espacios. Parte importante de este nuevo espacio cultural lo constituyó la SCU.

Con estos antecedentes, para el décimo aniversario de la SCU, en vista de los logros obtenidos, el rector en turno, Ignacio Chávez, invitó a Tercero a instituir, con el apoyo de Difusión Cultural de la UNAM, coros en cada una de las facultades y escuelas de la UNAM. El

37 Alberto Dallal, “Las artes y la cultura en la Universidad”, 2011, p. 113.

proyecto implicaría coordinar y supervisar las actividades de cada sección coral.

En principio, cada grupo de trabajo se formó con el director del coro, un pianista y un maestro de canto,³⁸ que tenían algún vínculo con la SCU.

Las secciones quedaron integradas como sigue:

Coro de la Facultad de Medicina, director: Jorge Medina Leal. Acompañante, Yolanda D. de Medina.

Coro de la Escuela de Odontología, director: Humberto González Ceniceros.

Coro de la Facultad de Arquitectura, director: Manuel Zacarías. Maestra de canto: Guadalupe Campos Sáenz.

Coro de la Facultad de Derecho, director: Ramón Mier García. Maestro de canto: Enrique Jaso Mendoza; pianista acompañante: Luz María Prado Vieyra.

Coro de la Facultad de Filosofía y Letras, directora: Milla Domínguez Ibarra. Acompañante: Adrián O.

Coro de la Facultad de Ciencias, conocido después como Coro Académico de la UNAM, director: Gabriel Saldívar.

Coro de la Facultad de Economía, [director:] Gustavo Martín Barrera.³⁹

La iniciativa no careció de tropiezos en medio de los logros. Puede decirse que los procesos de cada una de las secciones fueron tan diferentes como la naturaleza de cada una de las poblaciones y de la vida interna de las facultades y escuelas que atendían: el despliegue, espectacular, del Coro de la Facultad de Filosofía y Letras, medido en términos de la cantidad de sus actuaciones, el trabajo interno de preparación y la calidad del repertorio acumulado, se explican por la consolidación del grupo en la medida en que Milla Domínguez desde varios años atrás trabajaba con él.⁴⁰ Los integrantes del coro,

38 Entrevista a Ramón Mier García.

39 Informes de los coros de diferentes facultades y escuelas, AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 16, exp. 14, ff. 5645-5661, 1963.

40 Véase "Informe de Actividades del Coro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, dirigido por la Srita. Milla Domínguez Ibarra, 30 de octubre de 1963", en *Informes de los coros...*, ff. 5652-5656.

en las facultades de Medicina, y de Filosofía y Letras,⁴¹ se mantuvieron en un promedio de entre veinticinco a treinta y cinco participantes, en tanto que la Facultad de Derecho aumentó de ocho a 15, como resultado del interés que despertó el trabajo. Asimismo, llama la atención que la Facultad de Arquitectura, si bien parte con 92 alumnos inscritos, bajo la coordinación de Manuel Zacarías en 1962, más adelante se manifiesta la incompatibilidad de horarios para los ensayos con el tiempo destinado a ellos por la profesora Guadalupe Campos, con lo que parece diluirse el interés.⁴²

Hay otros coros que, si bien actuaron con la SCU, ya existían antes de la iniciativa y se mantuvieron independientes, como el de la Facultad de Ingeniería. En el caso de la Facultad de Derecho, el director, César Sepúlveda, frente a la propuesta que le presentó Ramón Mier, comisionado a esa sección, se mostró renuente al argumentar la falta de interés y disposición de los alumnos, lo cual, en la práctica, demostró ser lo contrario, pues además del tiempo dedicado a ello y la disciplina de trabajo, en la medida en que el Coro de la Facultad de Derecho se dio a conocer, participó en distintos eventos relevantes.⁴³

Ahora bien, fue con base en el profesionalismo alcanzado como invitaron a la SCU a representar a México en el Segundo Festival Internacional de Coros (Viña del Mar, Chile, 1965), que organizó Mario Baeza,⁴⁴ con amplia presencia de América Latina. Este encuentro ocurrió en un momento particularmente relevante en el que se tendieron lazos de distinto tipo entre los países de América Latina: México se redescubre como parte de ella y su política exterior, de avanzada, solidaria con sus luchas, genera un imaginario muy

41 *Ibid.*, ff. 5645 y 5656, respectivamente. Para la Facultad de Derecho, f. 5649.

42 *Ibid.*, ff. 5648 y 5657, respectivamente.

43 Entrevista a Ramón Mier.

44 Fundador de la Federación Nacional de Coros de Chile, que presidió durante tres periodos. En 1959 inició la celebración de los festivales de coros de Chile y llegó a ser presidente de la Confederación de Coros de América.

positivo entre todos los países, donde reconocen su liderazgo en la región.⁴⁵

En este contexto, uno de los documentos particularmente significativos que se localizaron en el Archivo de la SCU fue la *Canción de amistad*,⁴⁶ un canto con texto del propio Mario Baeza y con música tradicional, que se entregó a los coros invitados al festival, con el único compromiso de aprenderlo para poder cantarlo con todos los coros asistentes. Las seis mil voces latinoamericanas que emergieron, en el Sauzalito en Viña del Mar, Chile, el día de la clausura del festival, hablan por sí mismas del proyecto latinoamericanista.⁴⁷

Foto 2

Reproducción del impreso con la letra y la música de la *Canción de amistad*, de Mario Baeza

FEDERACION NACIONAL DE COROS DE MEXICO, A. C.

Canción de Amistad
Música Tradicional

Texto: Mario Baeza

*De nuevo todos hoy estamos
cantando un verso de amistad;
marchamos juntos como hermanos
que buscan la felicidad.*

*Nos hizo el canto camaradas
y el canto es todo nuestro afán;
por eso un día nuestra Patria
con nuestras voces cantará.*

*De sur a norte nuestra nave
sus cantos lleva por el mar
y alizta el vuelo de sus alas
paloma blanca de hermandad.*

*Por eso, es limpia nuestra risa,
por eso alegre nuestro andar,
por eso vamos entonando
un canto de felicidad.*

The image shows a page of sheet music for a four-part vocal choir (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and piano accompaniment. The music is in 2/4 time and G major. The lyrics are in Spanish and describe themes of friendship and unity among Latin American people.

Fuente: Archivo particular de la Sociedad Coral Universitaria.

45 Véase Víctor Flores Olea, "La universidad y la nación 1945-1954", 2011, pp. 3-14. También Jesús Silva Herzog, "El entorno internacional. El crecimiento económico", 2011, pp. 25-38.

46 Federación Nacional de Coros, A. C., "Canción de la amistad", Archivo Particular de la SCU, s/f. Si bien el volante original se editó en Chile, se llevó a cabo una edición posterior a cargo de la Federación Nacional de Coros de México, que presidió Juan Diego Tercero.

47 Entrevista a Ramón Mier García.

Ahora bien, el éxito de la participación de la SCU forma parte de la memoria colectiva del grupo. Existen documentos que confirman la calidad de su intervención, como la carta que le envía a Juan Diego Tercero el señor Max Muñoz Hernández, director del Coro de la Universidad Técnica del Estado, en La Serena, Chile, en donde expresa sus impresiones al escuchar a la SCU y la experiencia musical, artística y social suscitadas por su participación en aquel encuentro internacional.⁴⁸ Entre los comentarios elogiosos, ratificados por la prensa y la radio chilenas, la SCU fue elevada al nivel del “mejor Coro de América”, donde a las emociones suscitadas por la interpretación de las obras que llevaban preparadas, se agrega su dominio absoluto. Como reconocimiento, los organizadores delegaron en la SCU el honor de clausurar el Segundo Festival Coral.

El repertorio que presentó la SCU se integró con una diversidad de obras que abarcaban desde piezas corales del siglo XVI hasta canciones mexicanas y la composición del propio Tercero, creada a solicitud del Seminario de Cultura Mexicana, *Oda a la patria*, basada en un poema de Manuel M. Flores, que hace referencia a la victoria sobre los franceses imperialistas.

Los comentarios de la crítica fueron de tal manera favorables que destacaron cómo los aplausos mantuvieron al coro cantando más de una hora y las mismas seis mil voces, reunidas en el Sauzalito, se estremecían al grito de “¡Viva México! ¡Vivaaaaaaaa! ¡México, México, México!”⁴⁹ para concluir:

Aquí en Chile conocíamos de México sólo a un Carlos Chávez y a un Herrera de la Fuente, a través de las enciclopedias musicales y otras obras; ahora se nos incorpora un gran maestro como es Juan D. Tercero y tenemos la obligación de conocer y divulgar su obra.⁵⁰

48 Sociedad Coral Universitaria, 1954-1968, AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 56, exp. 2, ff. 23319-23324.

49 [Carta de Max Muñoz Hernández, Director del Coro de la UTE La Serena, Chile, dirigida al Mtro. Juan D. Tercero, 21 de octubre de 1965], AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 56, exp. 2, ff. 23319-23324 y 23321.

50 *Ibid.*, f. 23324.

Como resultado, a Tecero lo invitaron como vicepresidente del Tercer Congreso Internacional de Coros, que se llevaría a cabo en años sucesivos e, incluso, solicitaron su anuencia para que la ciudad de México fuera sede del Tercer Festival Panamericano de Coros, en octubre de 1969, a lo que Tercero respondía entusiasmado: “¡América canta en México!, ojalá podamos decir esto en octubre del año próximo”.⁵¹

Los años que siguieron al Festival de Viña del Mar también introdujeron otras vías para darle cauce al espíritu de hermanar las Américas: el establecimiento del 12 de octubre como el día del canto coral, en México y en otros países de América,⁵² donde resultaba evidente la confluencia de dos fuerzas, de dos planos simbólicos: el sentido de hermandad, de concordia, que suscita el coro, y los viejos sueños bolivarianos de fraternidad y colaboración entre los pueblos americanos. Y esto fue iniciativa de la Federación de Coros de México, en la que nuestro maestro jugaba un papel relevante.

Otro indicio de este despliegue de la SCU lo constituyó la grabación de dos discos de larga duración (LP), uno con canciones mexicanas y música erudita europea; otro, referido al XXXV aniversario de la fundación de la Escuela de Verano de la UNAM [se incluyen en el disco compacto de este volumen].

Lo que se ha hecho ver, a la vuelta de los años, es que la SCU fue un semillero para la formación de cantantes, instrumentistas, organistas, pianistas, maestros de canto y de música escolar, directores de coro donde, en medio de un ambiente absolutamente formativo, en el grupo coincidían distintos niveles de desarrollo y el principiante podía convivir con quienes se encontraban en los niveles más avanzados —situación que no ocurría en la asignatura de Solfeo, por ejemplo, donde todos los estudiantes tenían aproximadamente el mismo nivel—. Por lo demás, la disciplina de trabajo, el estudio

51 [Carta de J. D. Tercero, Presidente de la Federación de Coros de México, A. C., al Lic. Miguel Álvarez Acosta, Director General del Organismo de Promoción Internacional de Cultura, octubre 26 de 1968], AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 56, exp. 2, f. 23344.

52 [Carta de la Federación de Coros de México en la que se comunica el establecimiento del Día del Canto Coral el 12 de octubre, s/f], AHUNAM, ENM, primera remesa, caja 64, ff. 26216 y 26288.

de distintos contenidos, el contacto con la riqueza del repertorio, la regulación de las prácticas se daba *in situ*, en el espacio vivo que transitaba del aula al espacio público de la actuación.

La SCU constituyó, de hecho, la matriz de otros muchos grupos corales que lograron gran prestigio y nutrieron la vida cultural de distintas instituciones, de diferentes regiones, entre los que se encuentra el actual coro, estrechamente vinculado con los conciertos sinfónico-corales de la Orquesta Filarmónica de la UNAM, pero también son dignas de mención las siguientes agrupaciones formadas por miembros de la SCU:⁵³

- Jorge Medina, coros de la Escuela Nacional de Música, de Xalapa, de la Filarmónica de la Ciudad, de la Ópera y del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE).
- Edilberto López, Coro de la Ópera Nacional.
- Victoria Zúñiga, Coro de la Escuela de Iniciación núm. 1 del INBA.
- Diadelfa Mejía, Coro Amén.
- Ramón Mier García, Coro del Instituto Nacional de la Juventud Mexicana, Escuela Nacional Preparatoria núm. 7, UNAM.
- Antonio Armenta, Coro de Niños de la Escuela Nacional de Música, UNAM.
- Fernando Mejía, Coro de los Niños Cantores de la Basílica.
- Carlos Pimentel, Coro de la Escuela Nacional de Educadoras y Coro de la Sociedad Juan D. Tercero.
- Luz María Prado Vieyra, Coro Femenino de la Sociedad Amigos de la Música.
- Rufino Montero, Coro de la Capella Antigua, Coro de Cámara de Bellas Artes y Solistas de Bellas Artes.

53 "El Coro de la UNAM...", p. 3. Véase también entrevistas a Ramón Mier García y a Guadalupe Campos.

EPÍLOGO

Al jubilarse el maestro Tercero, en 1969, la SCU continuó e integró a un nuevo director, Luis Berber, aunque estaba sometida a los vaivenes y conflictos universitarios propios de la época. Por un lado, en 1970, hubo de cambiar su nombre original por el de Coro de la UNAM, al argüirse que los estatutos de la UNAM no admitían la presencia de sociedades de ningún tipo.⁵⁴

Por otro lado, fueron los años en que se dio un proceso de reorganización laboral, mediado por el sindicalismo emergente, que implicó una renovación contractual con la que algunos miembros de la SCU no estuvieron de acuerdo. Las partes enfrentadas eran el Sindicato de los Académicos (SPAUNAM) y el Sindicato de los Trabajadores Administrativos (STUNAM), y ante ello, los músicos no sabían dónde ubicarse. También, en torno a esos años, Eduardo Mata requirió algunas de las plazas que se había asignado a los directores y acompañantes que formaban las secciones corales de las facultades y escuelas, para ampliar la filarmónica;⁵⁵ otras plazas se canalizaron a la Escuela Nacional de Música.⁵⁶

Hubo intentos, fallidos, de recuperar la SCU, ahora como asociación civil: uno de los fundadores de la sociedad original, Rubén Montaña Rivera, no estuvo de acuerdo en cancelar la rica experiencia de dieciocho años de valiosa actividad y convocó a sus colegas junto con varios de los miembros fundadores y asociados para volverla a instituir, pero la iniciativa no progresó suficientemente.

El Coro de la UNAM se mantuvo, en medio de los conflictos laborales, de la depreciación de la compensación económica original y de la lucha por legitimar su espacio en relación con otros coros que, desde su perspectiva, no igualaban su calidad profesional.⁵⁷

54 "Coro de la Universidad Nacional..."; p. 1.

55 *Idem*.

56 Entrevista a Ramón Mier García.

57 Véase "Carta del Coro de la UNAM al Lic. Gerardo Estrada, diciembre 6 de 1979", Archivo Particular de la SCU. En ella se hace referencia a un acontecimiento en que se propició la participación conjunta del Coro de la UNAM, del Coro Académico (Facultad de Ciencias) y del Coro Juvenil de la ENM, y plantea que "desde hace varios años venimos solicitando a las autorida-

La situación llegó a su punto más crítico en 1993 cuando, de improviso, al regresar de las vacaciones de verano, llegó una carta de Raúl Herrera Márquez, a la sazón director general de Actividades Musicales, en la que comunicaba la cancelación contractual de la UNAM con el coro.⁵⁸

Por supuesto que el despido masivo del Coro de la UNAM provocó las más acaloradas tomas de posición, que van desde el apoyo solidario de los sindicalistas, dispuestos a armar una grande, más aún en vísperas de la revisión contractual anual,⁵⁹ como el pasmo de las autoridades al respecto que no sabían cómo afrontar un problema laboral de esta naturaleza. En los pronunciamientos de aquellos días, publicados en la prensa capitalina, se traslucen otros argumentos y criterios, donde, además de la afiliación sindical, a las autoridades les preocupaba que el coro tuviera cuarenta y un años de existencia:

En el que muchos de sus integrantes no tengan las condiciones vocales —por motivos de edad o permanencia— más adecuadas para el ejercicio coral. El proyecto coral universitario busca más que hacer que le canten a la UNAM, que la UNAM cante [...] hay que cuestionar si la calidad de las voces funciona realmente. Aprovecharemos de mejor manera a los integrantes en distintas funciones; quienes todavía tengan voz y quieran formar parte de los coros, que lo hagan, pero quienes puedan desarrollar una tarea mucho más importante, como directores de coros de las facultades, sería mejor aprovecharlos como tales.⁶⁰

Así había dicho Gonzalo Celorio, en esos años a cargo de Difusión Cultural. El conflicto alertaba sobre las medidas que podrían

des universitarias que no se programen actuaciones o servicios del propio Coro de la UNAM con coros aficionados, toda vez que se pierde la calidad de la actuación cuando se conjugan voces educadas con voces blandas [...] El Coro de la UNAM es un Coro profesional de Cámara que debe cantar solo o con la orquesta adecuada”.

58 “Acta [Despido masivo del Coro de la UNAM, 17 de agosto de 1993]”, Archivo Particular de la SCU.

59 “Apoya el STUNAM al Coro”, *Excélsior*, México, 26 de agosto de 1993.

60 “Prepara la UNAM un gran proyecto coral: Celorio”, *Excélsior*, México, 15 de septiembre de 1993.

implementarse a futuro, como las evaluaciones periódicas para conocer la calidad de la voz, en el entendido de que esto no repercutiría en las contrataciones originales y se podrían solucionar encaminándolos a otras actividades relacionadas con su trabajo.⁶¹

Una de las propuestas esgrimidas por Difusión Cultural era el gran proyecto de promover la creación de coros en facultades y escuelas de la UNAM para favorecer una presencia coral estudiantil universitaria, de grupos de jóvenes estudiantes no necesariamente cantantes profesionales que, a mediano plazo, pudieran constituir un gran coro universitario.⁶² Ante eso los coristas de la UNAM argumentaban sobre el desperdicio que se hacía de las “voces educadas” cuya formación había implicado una gran inversión en todos sentidos. De nuevo, se ponía sobre la picota la diferencia entre lo profesional y lo *amateur*.

La salida viable era que los integrantes del Coro de la UNAM pudieran canalizarse a la nueva propuesta en calidad de directores de coro...

Con ello se cierra el círculo iniciado por Carlos Chávez, continuado por Juan Diego Tercero, y concluye una presencia importante de la coral universitaria y sus sucesivas transformaciones.

A MODO DE CIERRE

Las buenas relaciones que, como director de la Escuela Nacional de Música, construyó el maestro Tercero en la UNAM, unidas a su experiencia académico-administrativa, facilitaron el proceso de integración de la SCU, incluido el apoyo económico que gestionó para los miembros del conjunto, lo que dio por resultado una importante formación y proyección artísticas.

61 “Propondrá Difusión Cultural la creación de un gran coro universitario”, *Novedades*, México, 15 de septiembre de 1993.

62 “Prepara la UNAM un gran proyecto coral: Celorio”, *Excélsior*, México, 15 de septiembre de 1993.

Puede decirse que la SCU tuvo una amplia proyección, no sólo universitaria, sino de alcance nacional y latinoamericano, y logró impulsar un gran movimiento coral entre la población universitaria que, a lo largo de los años, hasta llegar a nuestros días, ha tenido sus vaivenes: aparentemente se disuelve y resurge nuevamente con fuerza en proyectos similares en sus trazos generales.

Los propósitos que la SCU manifestara cuando se fundó, de contribuir a darle realce a las ceremonias académicas más significativas de la universidad, y de dar a conocer a los universitarios la música coral, que era escasamente conocida en nuestro país en ese entonces (ya que existían muy pocos conjuntos corales), se lograron a cabalidad; incluso, se rebasaron. La música coral, junto con la ópera, la música de cámara y la sinfónica, en un momento particularmente favorable para la política cultural y artística de la UNAM, lograron difundirse entre los sectores de la población mexicana que estaban ávidos de ello. Y no sólo eso: se formó personal idóneo para sostener la labor de difusión más allá de la UNAM.

FUENTES Y REFERENCIAS

- Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Preludio y fuga. Historias trashumanantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, México, IISUE-UNAM/ Escuela Nacional de Música/Plaza y Valdés, 2008 [libro y disco compacto].
- Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Memoria en el tiempo. La Escuela Nacional de Música de la UNAM (ca. 1929-1945)*, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Escuela Nacional de Música/Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Publicaciones Digitales de la Dirección de Cómputo Académico de la UNAM, 2006.
- Alatríste, Sealtiel, “Difusión Cultural”, en Lourdes Chehaibar, José Franco López, Adolfo García-Sáinz, Alicia Mayer (coords.), *La UNAM por México*, vol. 2, México, UNAM, 2010, pp. 1320-1351.
- Arce, Francisco, Mílada Bazant, Anne Staples, Dorothy Tanck y Josefina Zoraida Vázquez, *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México/Secretaría de Educación Pública, 1982.

- Archivo Histórico de la UNAM (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación)-Fondo Escuela Nacional de Música.
- Archivo Particular de la Sociedad Coral Universitaria.⁶³
- Archivo Vertical de la Escuela Nacional de Música-UNAM.
- Barthes, Roland, *Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*, Buenos Aires, Siglo XXI Argentina (Teoría), 2003.
- Bernal, Ignacio, Pilar Gonzalbo, Carlos Monsiváis y otros, *Historia general de México*, México, Centro de Estudios Históricos-El Colegio de México, 2000 [versión actualizada].
- Campos Mijares, Patricia, *Una vida, una mujer: Lupita Campos*, México, 2010, s/e.
- Chávez Carlos, “Instituciones artísticas, *El Universal*, 16 de julio de 1929.
- Dallal, Alberto, “Las artes y la cultura en la Universidad”, en José Manuel Covarrubias Solís (coord.), *La UNAM en la historia de México. VI. De la apertura de cursos en Ciudad Universitaria al final del rectorado de Javier Barros Sierra. La época del optimismo en el siglo xx (1954-1970)*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM, 2011, pp. 109-117.
- Estrada, Julio, *La música de México*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 1984, 4 vols.
- Flores Olea, Víctor, “La universidad y la nación, 1945-1954”, en Fernando Pérez Correa (coord.), *La UNAM en la historia de México. V. Del inicio del rectorado de Genaro Hernández MacGregor a la apertura de cursos en la Ciudad Universitaria, México, 1946-1954: revolución urbana, desarrollo y movilidad social*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM, 2011, pp. 3-14.
- Martínez, José Luis (ed.), *Semblanzas de académicos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Monsiváis, Carlos, *La cultura mexicana en el siglo xx*, México, El Colegio de México, 2010.
- Meierovich, Clara, Gabriel Pareyón, *Diccionario enciclopédico de música en México*, México, Universidad Panamericana, 2007, 2 vols.

63 Agradecemos a la maestra Angelina González Morales, a cargo del Archivo Particular de la SCU, su generosa colaboración que hizo posible su consulta y donación al Archivo Histórico de la UNAM para enriquecer el fondo Escuela Nacional de Música, primera remesa.

- Sánchez Vargas, Leticia Florencia, “Los espacios formativos de la Escuela Nacional de Música de la UNAM, 1929-1976”, tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, México, 2010.
- Silva Herzog, Jesús, “El entorno internacional. El crecimiento económico”, en José Manuel Covarrubias Solís (coord.), *La UNAM en la historia de México. VI. De la apertura de cursos en Ciudad Universitaria al final del rectorado de Javier Barros Sierra. La época del optimismo en el siglo XX (1954-1970)*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM, 2011, pp. 25-38.
- Tapia Colman, Simón, *Música y músicos en México*, México, Panorama, 1991.
- Zanolli Fabila, Betty María Auxiliadora, “La profesionalización de la enseñanza musical en México: el Conservatorio Nacional de Música (1866-1966). Su historia y vinculación con el arte, la ciencia y la tecnología en el contexto nacional”, vol. 1, tesis de doctorado en Historia, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1997.

Entrevistas a informantes calificados

- Guadalupe Campos Sáenz, profesora en la ENM-UNAM, integrante y solista de la SCE, por Ramón Mier García, ciudad de México, 13 de abril de 2012, inédita.
- Angelina González Morales, profesora en la ENM-UNAM, integrante y encargada de la SCE, por Ramón Mier García, el 17 de noviembre del 2011, inédita.
- Ramón Mier García, profesor en la ENM-UNAM, integrante, pianista y cantante de la SCE, por María Esther Aguirre Lora, 18 y 20 de diciembre de 2012.
- Jorge Medina Leal, profesor en la ENM-UNAM, integrante y administrador de la SCE, por María Esther Aguirre Lora y Ramón Mier García, s/f.

Sobre los autores

ANTONIO VIÑAO FRAGO

Doctor en Derecho y profesor emérito de teoría e historia de la educación de la Universidad de Murcia. Ha sido miembro del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) (1996-2000) y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación (2001-2005), así como director del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia (2009-2013). Actualmente dirige la revista *Historia y Memoria de la Educación*. Sus campos de investigación prioritarios son la historia de la alfabetización y de la cultura escrita, de la escolarización y de la enseñanza secundaria, así como la historia del currículum (espacios y tiempos escolares, disciplinas), del profesorado (profesionalización, autobiografías y memorias) y de la relación entre las culturas escolares y las reformas educativas.

SILVANA ANDREA MEJÍA ECHEVERRI

Licenciada en Educación con especialidad en Artes Plásticas por la Universidad de Antioquia, Colombia y magíster en Educación por la misma universidad, donde además es investigadora del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. Ganadora en 2012 del XIII Premio Nacional de Educación Franciska Radke con su trabajo “La nación entera, un inmenso taller. Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892-1917”. Es docente en Educación Artística

y Cultural del Municipio de Bello y en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

SUSANA SOSENSKI CORREA

Doctora en Historia, investigadora del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Su línea de investigación versa sobre la historia sociocultural de la infancia. Es autora del libro *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México (1920-1934)* (2010). Se encuentra en prensa su libro *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones* y es editora de *Diario de una niña en tiempos de guerra y exilio (1938-1944)*, de Conxita Simarro.

JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO

Historiador y doctor en Educación, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Profesor e investigador en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es autor de nueve libros y de numerosos artículos y capítulos de libro sobre distintos aspectos de la historia política, social y cultural de Puebla. En 1993 fue nombrado Cronista de Número del Consejo de la Crónica de la Ciudad de Puebla. Desde 1995 es miembro activo del Seminario de Cultura Mexicana. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Sus principales líneas de investigación se relacionan con la enseñanza de la historia (aspectos teóricos y metodológicos), la historia de la educación en México y en Puebla, y la historia social y cultural de las imágenes.

JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN

Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y doctor por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, donde es profesor e investigador. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Ha participado como autor, coautor o coordinador en 12 libros especializados en el área de historia e historiografía de la educación, entre los que destacan *Educación en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del*

tiempo (2015) y *Josefina, “La Negra” Avitia, biografía de una educadora* (2016). Ha participado como ponente en foros académicos en Cuba, España, Colombia y México. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y a la Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

ELIZABETH FUENTES ROJAS

Doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, así como en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de Valencia. Es profesora en la Escuela Nacional de Artes Plásticas. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Obtuvo el Premio Universidad Nacional 2012 en Investigación en Artes. Sus cursos, investigaciones y publicaciones se orientan a los siglos XIX y XX, especialmente a la historia de la Academia de San Carlos y sus colecciones. Ha publicado como autora y coautora 14 libros, 5 publicaciones electrónicas, 22 capítulos en libros, 31 artículos y ha participado en 18 proyectos de investigación de la UNAM y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Actualmente es directora de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM.

JULIA CLEMENTE CORZO

Es profesora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas. Su línea de investigación es la historia social de la literatura, el arte y la educación. Autora del libro *El arte de formar y la artesanía del saber* (2009), y del capítulo “Artesanos de la madera. El proceso de formación para las artes de hacer”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios* (2011). Ha coordinado los libros colectivos *Tsotsil Ch’ulel Alma Tsotsil. Colección de Relatos para el fomento de la lectura en niños y jóvenes de Zinacantán Chiapas* (2010); *Procesos lecto-escritores en Chiapas. Una construcción social desde las culturas* (2011); *Palabras arquetípicas: puentes entre oralidad y escritura* (2012), y *Procesos lecto-escritores en Chiapas. Experiencias de investigación* (2013).

ROXANA GUADALUPE RAMOS VILLALOBOS

Profesora de danza egresada de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, institución en la que se desempeñó como docente durante quince años y como directora de 1993 al 2002. Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Desde 2002 se desempeña como investigadora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón del INBA. En 2009 fue becaria del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, donde publicó el libro *Una mirada a la formación dancística mexicana* (ca. 1919-1945). Es autora de los libros *Primera escuela pública de danza en México. Travesía por sus propuestas de formación* (1931-2009), *Danzar para la salud. La práctica y la formación dancística en el IMSS* (ca. 1943-1976), así como de capítulos en libros publicados por la UNAM y coordinados por María Esther Aguirre Lora.

ALBERTO RODRÍGUEZ

Profesor en la carrera de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM. Corresponsable del proyecto de investigación Historia Social y Cultural de la Educación Artística 1920-1970, con sede en el IISUE-UNAM. Coordinador del libro colectivo *Miradas alternas desde la historia y la filosofía de la educación*; autor de los capítulos: “Nacionalismo y folklore en la Escuela Nacional de Música”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Preludio y fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM* (2008) y “Escenarios y prácticas educativas de los músicos alvaradoños”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Repensar las artes. Cultura, educación y cruce de itinerarios* (2011); coautor del libro *El método biográfico en la investigación socio-educativa* (2010); coordinador del volumen colectivo *Travesías por la historia de la educación* (2017).

MIGUEL ÁNGEL PATIÑO RIVERA

Profesor en la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM en la carrera de Arquitectura. Actualmente es estudiante de la carrera

de Educación Musical en Guitarra en la Facultad de Música de la UNAM.

RAMÓN MIER GARCÍA

Realizó estudios musicales en la UNAM y en la Escuela Superior de Música de Munich, Alemania, y se especializó como pianista. Fue profesor en la Escuela Nacional de Música de la UNAM durante cuarenta años. Como docente en música, se especializó en formación pianística para niños en el Centro de Iniciación Musical, formación pianística profesional, composición, conjuntos instrumentales y música de cámara. Ha sido director de conjuntos de música de cámara y director de coros en numerosas actividades dentro y fuera de la UNAM. Es miembro fundador de la Sociedad Coral Universitaria (UNAM). Ha compuesto numerosas obras inéditas. Asimismo, ha formado parte desde hace años del grupo de investigación sobre historia de la formación artística en México.

Modernizar y reinventarse. Escenarios en la formación artística, ca. 1920-1970

se terminó de imprimir en octubre de 2017 en los talleres de Gráfica Premier, S.A. de C.V., ubicados en Calle 5 de Febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, Municipio de Metepec, Estado de México, C.P. 52170.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabon LT Std, diseñada por Jan Tschichold en 1967, y Myriad Pro, diseñada por Rober Slimbach y Carol Twombly.

Para papel de interiores se utilizó cultural de 90 gramos y para el papel de forros, couché de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Eugenia Calero.

El tiro consta de 200 ejemplares.