



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea Magistrale

**“La educación en las literaturas
hispanoamericanas (siglos XVII-XX):
características y cambios”**

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Margherita Cannavacciuolo

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Alice Favaro

Laureanda

Anna Pia Fresia

Matricola 864132

Anno Accademico

2021 / 2022

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1	
SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ: EL AMOR INMENSO POR EL SABER	
1.1 La fama de Sor Juana y la influencia del Barroco en sus obras	7
1.2 Reflexiones de Sor Juana sobre la educación	19
1.3 “La Carta de Sor Juana Inés de la Cruz a su confesor: Autodefensa espiritual”	24
1.4 “La Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”	29
CAPÍTULO 2	
LA PROSA PERIODÍSTICA Y PEDAGÓGICA DE JOSÉ JOAQUÍN FERNÁNDEZ DE LIZARDI	
2.1 Neoclasicismo: desarrollo literario y cultural en Europa e Hispanoamérica.....	40
2.2 El modelo didáctico de Lizardi a través de sus obras.....	47
2.3 “La educación de las mujeres: ó la Quijotita y su prima”	55
2.4 “El pensador mexicano” y “Alacena de Frioleras”	65
CAPÍTULO 3	
EL TEMA EDUCATIVO SEGÚN CLORINDA MATTO DE TURNER	
3.1 Vida, obras y ideologías pedagógicas de Clorinda Matto de Turner	72
3.2 Discurso de Manuel González Prada y la inspiración de la poetisa	81
3.3 Reflexión sobre el poema “Aves sin nido”	86
CAPÍTULO 4	
EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE JOSÉ MARTÍ	
4.1 Cómo cambia la educación hasta el Modernismo	102
4.2 Pedagogía como herramienta de liberación según José Martí.....	107
4.3 El tema didáctico en “Nuestra América”	120

CAPÍTULO 5

BARTOLOMÉ MITRE Y LA EDUCACIÓN POLÍTICA

5.1 La concepción pedagógica en la historia argentina	130
5.2 El significado de “Educación” para Bartolomé Mitre	136
5.3 “Educación primaria y secundaria en la República argentina”	143

CAPÍTULO 6

GABRIELA MISTRAL Y ROSARIO CASTELLANOS: LAS POETISAS DEL SIGLO XX

6.1 El pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral	148
6.2 “Poema de Chile”: concepto didáctico y educativo.....	155
6.3 Rosario Castellanos y la filosofía de la educación femenina	165
6.4 “Mujer que sabe latín...” y “Balún Canán”	178

CONCLUSIONES	200
--------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	203
--------------------	-----

SITOGRAFÍA.....	212
-----------------	-----

INTRODUCCIÓN

La base de este estudio es el análisis de los aspectos fundamentales de la educación, tanto desde un punto de vista filosófico como pedagógico, y de sus similitudes y variaciones en el contexto lingüístico europeo, pero más específicamente hispanoamericano. En particular, se presta atención no sólo en los diferentes autores que hablan de la educación de forma alternativa, sino también en el cambio educativo que afectó a los movimientos literarios y culturales que se desarrollaron en esas épocas.

El objetivo del siguiente trabajo es ofrecer un análisis preciso de cómo el fenómeno educativo ha sido concebido y narrado por los poetas dentro de sus obras. De este modo, el trabajo pretende proponer nuevas claves de comprensión de la cuestión pedagógica de las ideas de los pensamientos de los poetas. Además, es importante comprender cómo se enfoca la educación, cuál es su finalidad y por qué es importante en los distintos periodos históricos.

El relato se divide en seis capítulos. En el primero es importante destacar la figura de Sor Juana Inés de la Cruz, que es uno de los personajes femeninos más reconocidos no sólo en México del siglo XVII, sino en todo el mundo literario hispanoamericano, porque era amante del saber, de la escritura y del aprendizaje. En concreto, se analiza tanto la vida como las obras de la autora novohispana, pero el estudio se centra también en la educación como elemento fundamental de la poética sorjuanina (especialmente en relación con las mujeres). De hecho la obra *Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz* es un manifiesto sobre los derechos de las mujeres a la educación, sobre la importancia de la cultura, la posibilidad de ser mujeres y también intelectuales, y en su caso monja pero también erudita.

El segundo capítulo se refiere a otro autor mexicano, surgido como periodista en la primera década del siglo XIX: José Joaquín Fernández de Lizardi. A través de la prosa periodística y narrativa, como los textos *El Pensador Mexicano* y *La Quijotita y su prima*, despliega su pensamiento pedagógico mediante el cual defendió el derecho a la libertad de expresión, promovió la formación política del pueblo mexicano y aportó ideas innovadoras para la creación de una nación más independiente. Su participación social, cultural y política acentuó aún más su preocupación por la construcción de una sociedad diferente, renovada y moderna, en la que existieran la igualdad, la tolerancia, la justicia, la libertad y el respeto, porque eran rasgos desaprobados por la sociedad de la época. Por otra parte, es necesario

subrayar que el siglo XVIII es el periodo en el que surge el movimiento neoclásico, tendencia pedagógica por excelencia, en el que no sólo se señalan las funciones fundamentales de la literatura, sino que también se exaltan los ideales de perfección y equilibrio. En este periodo, sin embargo, es importante recordar a algunos autores de la época que dejaron una profunda huella en el movimiento clásico e ilustrado como Andrés Bello, que creía firmemente que la educación era el medio de transmitir ideas y promover valores, de mejorar al ser humano y conducirlo a su bienestar.

El tercer capítulo está dedicado a Clorinda Matto de Turner, conocida en la historia de la literatura por su novela *Aves sin nido* de 1889; al principio de su carrera artística publicó artículos periodísticos, ensayos biográficos, novelas y tradiciones (esta última obra debe relacionarse con la inspiración que Matto de Turner recibió por su maestro Ricardo Palma). En estas documentaciones, su mayor inquietud estaba relacionada fundamentalmente con la cultura indígena, la formación de una identidad peruana, los problemas de la inmigración y la educación de la mujer, todo eso reflejado en sus obras. Sin embargo, el pensamiento pedagógico y filosófico de esta autora es deudor de otro intelectual, crítico y político peruano, Manuel González Prada, que en 1888 pronunció un discurso en el Teatro Politeama. Clorinda Matto de Turner asistió a esta conferencia pronunciada por este intelectual donde se señala que él fue el primero en llamar la atención sobre la condición del olvido y explotación de los indígenas en Perú. Esta es la primera instancia pública de un intelectual que por un lado, denuncia esta dimensión de olvido de los indígenas y por otro los defiende hablando de la “Trinidad embrutecedora del Indio”. Según Manuel González Prada hay tres elementos, que llama sarcásticamente ‘trinidad’ (la religión, la justicia y la política), que, en lugar de garantizar los derechos de los indios, los mantienen en un estado de explotación y barbarie porque no favorecen la integración social de los indígenas.

El cuarto capítulo hace referencia a la educación según el poeta José Martí (1853-1895). Las reflexiones pedagógicas de Martí desempeñaron un papel fundamental y en ese estudio se discuten los principales conceptos de su enfoque a la educación como proyecto político nacional, destacando la relación entre pedagogía y sociedad con el objetivo de preparar al hombre para la vida y ponerlo en sintonía con su pueblo y su tiempo. Por los demás, en este capítulo es importante insistir sobre las diferencias que han surgido en los capítulos anteriores en cuanto a la distinción entre los movimientos históricos y literarios; en este caso, la

tendencia modernista es la que se asocia con José Martí. Su obra más importante es *Nuestra América* en la que el poeta denuncia la falta de un sistema de gobierno autóctono en América, ya que los que llegan al poder aplican sistemas de gobierno de otros estados (el modelo de referencia siempre sigue siendo el europeo); el foco del discurso recae en la ausencia de un verdadero conocimiento, es decir, se conoce “el europeo” pero no los territorios hispanoamericanos. Sólo a través de la educación se puede cambiar la estructura pedagógica de los países americanos.

El quinto capítulo se centra en la situación política y educativa dentro de la historia general de Argentina, deteniéndose en el hombre que también fue gobernador de Buenos Aires: Bartolomé Mitre, intelectual romántico del siglo XIX. Los escritos de Mitre revelan su pensamiento pedagógico y social: su gobierno abordó el problema pedagógico del país, que resultó muy complejo. Además, su acción se vio obstaculizada por la gravedad del contexto político y las dificultades económicas que atravesaba la población argentina. En este particular apartado, se tratará secciones de discursos políticos y ministeriales como *Educación primaria y secundaria en la República argentina* donde Bartolomé Mitre expone sus ideas educativas imprescindibles para el progreso y el mejoramiento cultural del pueblo.

Finalmente, en el último capítulo se llega al siglo XX con dos importantes autoras de la educación y filosofía pedagógica: Rosario Castellanos y Gabriela Mistral. La primera autora mencionada es una de las escritoras más significativas que han cruzado las literaturas hispanoamericanas. En sus artículos periodísticos y obras narrativas (principalmente *Mujer que sabe latín*), defiende el pensamiento feminista, que gira principalmente en torno a los rasgos culturales de la femineidad, contribuyendo a la crítica de la situación de la mujer mexicana. De hecho, Castellanos afirma la necesidad de acabar con la superioridad masculina y propone que las mujeres se responsabilicen en su propia vida, que tengan la posibilidad de educarse con la misma condiciones que los demás, sin desigualdades. En los textos escritos en defensa de la mujer, destaca la figura de Sor Juana como inspiración constante para las pensadoras contemporáneas y fundamento indispensable para una sociedad en la que el conocimiento sea un recurso colectivo sobre el que construir una nación más responsable e igualitaria. Además, en este capítulo se analizará otro texto de la autora mexicana: *Balún Canán* en lo que hay que llamar la atención sobre la falta de educación de la población indígena, todavía (en el siglo XX) ignorada por la sociedad.

En la segunda mitad del capítulo destaca Gabriela Mistral que expone su idea de educación: la autora no sólo se ocupó de la pedagogía desde el punto de vista lingüístico (porque trabajaba como maestra), sino también su labor se extendió a todo el sistema educativo, con el fin último de que la población fuese beneficiara de la cultura pedagógica, para lograr al final un equilibrio social. Sus escritos eran conocidos por la belleza de su estilo y su sencillez, con versos simples, muchos de ellos dedicados a los niños. Al final de este apartado, es necesario sacar conclusiones sobre los cambios que afectan no sólo a la educación como concepto filosófico, sino también a la distinción entre los diferentes movimientos literarios que se han sucedido a lo largo del tiempo; es importante entender cómo los diferentes poetas mencionados consideran la educación porque pone de manifiesto con mayor claridad cómo la pedagogía es un instrumento fundamental de cambio en relación con el progreso y el crecimiento social.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se consultaron documentos críticos, se analizaron volúmenes y revistas especializadas, teniendo en cuenta siempre que los poetas mencionados han sido estudiados a lo largo de los siglos por un sinnúmero de eminentes eruditos.

CAPÍTULO 1

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ: EL AMOR INMENSO POR EL SABER

1.1 La fama de Sor Juana y la influencia del Barroco en sus obras

Sor Juana Inés de la Cruz puede considerarse una de las figuras más interesantes y emblemáticas del siglo XVII. De hecho, se le recuerda no solo por su gran obra poética, sino también por ciertas características que la distinguían, a saber, su rebeldía, desobediencia y lucha por la igualdad, valores que persiguió hasta el final de sus días. Sor Juana es hija de su tiempo, pero no cabe duda de que fue una mujer que trascendió su época, que nunca se plegó a los esquemas que la sociedad trató de imponerle; efectivamente, se habla de una personalidad extremadamente culta, conocía las raíces de su saber, pero también se cuenta con un personaje que tenía un empuje que iba más allá de la mentalidad de su tiempo, y sin embargo era prisionera de esa misma época, porque el drama que atormentaba a la monja era que no respondía al destino de mujer aristocrática casándose; ella quería estudiar, que es algo nuevo para la época. Por eso, es importante destacar que la lucha interior de Sor Juana se da entre el amor al saber y al conocimiento y la salvación del alma, tema crucial en el Barroco, porque está vehiculado por toda la retórica de la Inquisición, para que la religión no es un accesorio sino un elemento fundamental de la vida¹.

Dorothy Schons (1926) dijo que “La biografía de Sor Juana está todavía por escribirse” (p. 141) y, en realidad, la situación no ha cambiado hoy en día, porque los críticos siguen teniendo dudas sobre ciertos periodos de la vida de esa mujer. Gracias a algunas fuentes —como *La Aprobación del reverendísimo padre Diego Calleja* que es la primera biografía de la monja para el tercer volumen de la *Fama y obras póstumas* (1701) y también el texto *Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz* (1691), destinado a Manuel Fernández de Santa Cruz, el obispo de Puebla fechado 1° de marzo de 1691 que

¹ Otro personaje similar a la poetisa mexicana es Garcilaso de la Vega el Inca, que en su texto *Comentarios reales de los Incas* (1609), intenta ir más allá de las crónicas pero siempre necesita la legitimación del centro de poder. Son caracteres visionarios, ajenos: siempre hay una lucha, tienen que negociar con “su tiempo”. Tienen que lidiar con diferentes fuerzas: la fuerza de superación que les lleva a superarse a sí mismos y la fuerza que les hace depender de su propia época.

aparece como respuesta a la *Carta Atenagórica* de 1690 y a la Carta de Sor Filotea de la Cruz — y otros documentos jurídicos, es posible reconstruir algunos hechos esenciales de su vida².

Según Julia Lewandowska (2012), la fecha de nacimiento de Sor Juana Inés de la Cruz es incierta porque varía entre 1648 o 1651 (pp. 49-50). La monja fue calificada en la obra de Octavio Paz (1982) como “Décima musa”, “Fénix de los Ingenios” o “Sibila Americana”, y nació “en una hacienda llamada San Miguel de Nepantla”, (Ciudad de México, Nueva España), hija de la pareja no casada formada por el capitán español Pedro Manuel de Asbaje y de la criolla Isabela Ramírez. El hecho de que su madre se declarara “mujer de estado soltera”, creó posteriormente una situación ambigua e incómoda en la vida conventual de Sor Juana, pues que ella se consideraba para la sociedad de la época una hija ilegítima y también se sentía como si fuera una, a pesar de que su madre la declaraba hija natural (España, 1947, p. 57).

Su sabiduría e inteligencia precoz hicieron que pudiera ser considerada una “niña prodigio” curiosa del mundo y de sí misma, que aprendió a leer a los tres años; de hecho, una herramienta importante para su autoeducación fue la biblioteca de su abuelo, que se convirtió para ella en una especie de universidad (ya que esa institución específica estaba prohibida a las mujeres en esa época). Según José Miguel Oviedo (1995), esta cerrazón llevó a la monja a no tener amigos y a quedarse sola consigo misma. Además, en el análisis de Diego Calleja³, “Sor Juana ya componía versos a los ocho años y poco después, cuando vivía en la capital, aprendió gramática y latín en veinte lecciones” (Oviedo, 1995, p. 235). Más tarde, a los catorce años, la marquesa de Mancera la invitó a vivir en la corte porque se quedó impresionada por sus conocimientos y su capacidad creativa. En este ambiente, Roberto Casazza et al. (2009) explicaron que Juana aprovechó varias ocasiones para desplegar sus ilustres dotes intelectuales ante los eruditos para poder recitar sus poemas durante las celebraciones cortesanas, que tuvieron mucho éxito.

La vida personal y literaria de Sor Juana se puede dividir en dos partes: la primera empieza desde su nacimiento hasta 1667 (acontecimiento biográfico fundamental) y la

² A partir de los años ochenta, surgieron otros textos históricos sobre Juana como por ejemplo *Carta al Padre Nuñez* descubierta por Aureliano Tapia Méndez, *Los Enigmas a la Casa del Placer* conservados en la Biblioteca Nacional de Lisboa.

³ Este jesuita escribió la primera biografía de la monja porque sentía una profunda admiración por ella, pero nunca la conoció personalmente. Esta fue la causa de algunos errores biográficos que han persistido hasta hoy en día, en efecto de acuerdo con Octavio Paz “Calleja elude todo lo que pudiese oscurecer su reputación y no dice nada que aclare realmente los dos grandes enigmas que tanto han intrigado a los que se han acercado a su figura: las razones que la movieron a profesar y las que la llevaron a renunciar a las letras” (Paz, 1982, p. 91)

segunda arranca de esta misma fecha, cuando decide cambiar su vida cortesana por una espiritual, así que consigue los votos y se convierte en monja, animada también por el jesuita Antonio Núñez de Miranda. Luz Ángela Martínez (2012) declaró que Juana luego ingresó en el convento de monjas “Carmelitas Descalzas” en México, pero no pudo soportar las estrictas reglas de ese lugar durante más de tres meses, porque no le permitían estudiar, así que, a principios de 1669, a la edad de diecisiete años, tomó el hábito en el convento de San Jerónimo y se nombró “Sor Juana Inés de la Cruz”⁴. Es probable que eligiera ese lugar porque sus reglas más relajadas y el ambiente aristocrático le habrían permitido dedicarse a lo que más le gustaba hacer: leer y escribir (un lugar ideal para estudiar). Ella apreciaba el acceso al mundo intelectual que le proporcionaba la celda⁵, las visitas y conversaciones con importantes hombres de letras como Sigüenza y Góngora (Oviedo, 1995, p. 264). Además, María del Carmen Saucedo Zarco (2002) aclaró que Sor Juana disponía de una biblioteca y recibió numerosos regalos de personas influyentes de la época, lo que le permitió adquirir cierta posición dentro del convento. Así, ella disfrutaba de las comodidades de una celda de dos pisos, donde albergaba unos 4.000 libros y varios instrumentos científicos y musicales.

Para consolidar el concepto Octavio Paz (1982) afirma:

la vida conventual de entonces era muy distinta de lo que ahora imaginamos: los conventos eran centros de actividad cultural, con bibliotecas, con actividades literarias, teatrales y artísticas, a las que las monjas podían dedicarse a estas actividades sin contacto directo con los hombres; en definitiva, era un ambiente que las favorecía. Entrar en un convento, por tanto, no significaba necesaria ni exclusivamente cumplir una vocación religiosa, y este parece ser el caso de la autora: su verdadera vocación era intelectual; el convento era sólo un medio. (Paz, 1982, citado en Oviedo, 1995, p. 236).

Lo que es importante analizar en ese trabajo es por qué Sor Juana decidió dedicarse a la vida religiosa y no a la vida matrimonial. La crítica está dividida ya que durante décadas se ha

⁴ Como se desprende de los datos biográficos, el verdadero nombre de Sor Juana Inés de la Cruz era Juana Ramírez de Asbaje; este cambio conduce a la figura simbólica de la muerte de una Juana, la de Asbaje en busca de otra Juana cuyo nombre va precedido de la condición de “sor”, de la que se deduce la identidad de autora. Así que Asbaje se sustituye por “de la Cruz”, mientras que “Juana” se mantiene, de modo que la perdurabilidad de las tres condiciones de ser laico, religioso y autoral se produzca dentro de los textos.

⁵ Cristina Elena Ratto Cerrichio (2006) explica que es una celda: “El término *celda*, en relación con los conventos de *vida particular* [como el de las monjas jerónimas], hace referencia a un *tipo* de estructura habitacional independiente. Puede considerarse que fueron *casas* de distintas dimensiones y comodidades que dentro de la estructura conventual estuvieron dispuestas como una población de dimensiones reducidas” (p. 67).

debatido sobre su verdadera vocación; algunos críticos creyeron que dio este gran paso por una relación amorosa que acabó mal. Amado Nervo (1920) explica:

Dicen que cierto caballero se le adentró en el corazón, logrando inspirarle un gran afecto; añaden unos, que este gentilhomme estaba muy alto para que Juana, hidalga, pero pobre, pudiese ascender hasta él; otros [dicen que el caballero] se murió en flor cuando iba ya a posarse sobre sus manos unidas que ata para siempre. Juana de Asbaje, inconsolable, buscó estudio y en el retiro. (p. 88)

Se trata de una leyenda amorosa que se ha asociado varias veces al nombre de Sor Juana y a sus poemas (la mayoría de ellos eran de amor), pero en realidad no se han encontrado pruebas que apoyen esta tesis. El estudio de José Virgil (1874), uno de los primeros en admirar la personalidad de Sor Juana, no opina lo mismo:

Muchos se han ocupado en conjeturar que la resolución de Sor Juana para haber adoptado la vida monástica, puede haber procedido de un amor desgraciado. [...] Yo creo, sin embargo, que tal opinión se apoya en un conocimiento imperfecto del carácter de la escritora mexicana. Yo veo en Sor Juana uno de esos espíritus superiores, [...] que son incapaces de sucumbir a debilidades vulgares. La varonil ambición de saber, la fiebre de la gloria llenaban por completo su inteligencia y su imaginación. Claro es que para aquella naturaleza excepcional, el matrimonio debía aparecer bajo un aspecto eminentemente prosaico y ridículo [...] debió aterrarla escogiendo en aquella dura alternativa el claustro, lo menos desproporcionado y más decente (Virgil, 1874, citado en De la Maza & Elías, 1980, p. 453).

A través de su propia confesión, el autor piensa que Sor Juana siempre amó el conocimiento desde niña y su devoción fue la educación (a los 15 años se convirtió en la mujer más culta de México). Por eso la hipótesis anterior no puede ser cierta porque ella solo amaba los libros y por eso se refugió en un claustro.

Oviedo (1995) declara también esto:

Juana ha renunciado a la opción matrimonial, que ve como un impedimento a sus propósitos de dedicarse a la vida intelectual. Ya que no podía vivir sola, el refugio monástico era la alternativa “más decente”, como dice ella, a su dilema.

Curiosamente, el encierro conventual se le aparecía como una forma de garantía de libertad intelectual, sin ataduras ni obligaciones domésticas a la voluntad de un hombre. (p. 236)

Sor Juana no quería tener obligaciones que le impidieran estudiar. Era una mujer que amaba el estudio, el conocimiento y la escritura, pero en aquella época el destino de una mujer era pasar de la patria potestad de su padre a la de su marido, por lo que casarse significaba tener restricciones a las que responder dentro de la vida doméstica. Todas estas actividades, según los críticos, eran las que Sor Juana rechazaba porque habrían entorpecido su pasión por el estudio, así que la única estrategia para evitar el destino de mujer era hacerse monja. ¿Hasta qué punto era real su vocación? Todavía hoy se lo preguntan los académicos. De hecho, este investigativo era muy incómodo para la mentalidad de la época; era impensable tomar los votos sin una vocación real. No quiere pasar del poder de su padre al de su marido, así que pasa del poder de su padre al de Dios (en este caso las obligaciones religiosas le permitirán estudiar). Tomar el hábito podría ser un compromiso entre su deseo innato, su amor por el saber y la salvación del alma, gran preocupación del Barroco.

En cuanto a las piezas, Octavio Paz en el texto *Sor Juana Inés de la Cruz o Las trampas de la fe* (1982) explica que:

Sor Juana es una individualidad poderosa y su obra posee innegable singularidad; al mismo tiempo, la mujer y sus poemas, la monja y la intelectual, se insertan en una sociedad: Nueva España al final del siglo XVII. [...] En toda sociedad funciona un sistema de prohibiciones y autorizaciones: el dominio de lo que se puede hacer y de lo que no se puede hacer. (pp. 15-17)

También en la *Respuesta a Sor Filotea*, Sor Juana confiesa “No quiero ruido con el Santo Oficio” (De la Cruz, 1994, p. 453) porque en aquella época la poesía suele usarse para comunicar, pero en el caso de la monja, el silencio también tiene un significado, por eso Paz (1982) dice en el texto “las palabras de Sor Juana están rodeadas de silencio” (p. 17) porque es precisamente el no dicho lo que más toca los principios e ideas de la iglesia católica (todos los métodos atroces usados por la Inquisición tienen en su base el impulso por la redención del alma).

Las obras que han llegado hasta hoy pertenecen al periodo conventual. Estas piezas fueron producidas a lo largo de un periodo de tiempo que abarca aproximadamente desde 1669 hasta 1691, año en el que con *Respuesta a Sor Filotea* pone fin a su actividad como escritora (entrando en un periodo de silencio que duró tres años), con un documento de lo más conmovedores. En este periodo, Sor Juana alcanza todos los géneros, desde la poesía al teatro, sagrado y profano, pasando por la prosa, en una multiplicidad de matices que dan razón de su ingenio y de la prepotente pasión intelectual por la que siempre estuvo dominada, fuente primaria de todas sus angustias. Por su inteligencia desmesurada y la variedad de su obra, Sor Juana es un nuevo fenómeno de la época barroca, un “monstruo de la naturaleza”. De hecho, constituye el centro de la atención universal de la época. Su fama llegó a todas partes del mundo hispánico. Por ejemplo el poeta Juan del Valle y Caviedes⁶ (Lima, 1947) escribió un interesante romance en el que celebraba la inteligencia y la fama de la mujer mexicana, comparándola con otro prodigio del Perú colonial, la “Monja Alférez”; el poeta quería alabar a ambas por su fuerza en la poesía y en las armas respectivamente:

Por vuestro ingenio divino,
sutil, la del oro llaman,
si a influjos los dos de Apolo
cultiváis venas de Arabia,
el aplauso vuestro es tal
que porque sabio resonare,
en docto clarín de letras
fundió de bronce la fama;
[...]
Como hubo la Monja Alférez
para lustre de las armas,
para las letras, en vos,
hay la monja capitana. (pp. 32-36)

Tal era la grandeza de la monja que fue la única poetisa, y la primera mujer artista literaria e intelectual, que vio publicada toda su obra en parte durante los últimos años de su vida, en parte póstumamente, en Madrid en 1689.

⁶ Juan del Valle y Caviedes fue un dramaturgo y discípulo de Quevedo y es de la generación gongorina; se le recuerda como ‘Poeta de la Ribera’.

Para ser más específicos, ella publica y escribe todo tipo de composiciones poéticas: redondillas, sonetos filosóficos y amorosos, auto sacramentales; una de sus obras más famosas es el auto sacramental *El divino Narciso* (1690). En este caso, la poetisa adopta los criterios formales y conceptuales de Pedro Calderón de la Barca y extrae así su iconografía alegórica de la tradición grecolatina. Además, es un ejemplo que muestra cómo el conceptismo y el culteranismo (dos corrientes artísticas del Barroco en España) aterrizan en la obra de Sor Juana. Este poema equipara a Dios con la figura mitológica griega de Narciso⁷. Igual que Narciso se enamoró de su reflejo, Dios se enamora de su propia imagen que es el ser humano y muere por él. Se aprecia una matriz conceptista, pero mucho más depurada, pues se trata de un tema religioso, que toca las profundidades existenciales y al mismo tiempo resalta la cultura de Sor Juana, quien conocía la mitología griega y con su capacidad especulativa logró encontrar un punto de relación entre el paganismo griego y la religión católica.

La culminación apoteósica de su obra es un poema narrativo compuesto por 975 versos, que lleva por título *Primer sueño* (1692) y es la última composición de Sor Juana antes del periodo de silencio: en el texto se encuentra un desbordamiento del foco retórico del cultismo español y del conceptismo, tratándose de un texto rico de metáforas y preciosismo lingüístico, pero al mismo tiempo es un texto filosófico (conceptismo más amplificado y profundizado). Además, esta producción expone profundamente una defensa que Sor Juana realiza en favor de las mujeres para considerarlas capaces de participar activamente en la elaboración de su educación. Según Marta González y Josefina Pizano (2004), el poema exige una comprensión rigurosa y es necesario prestar atención para orientarse en la lectura y captar algunas de las características barrocas, como la imaginaria mitológica, las alusiones a contemporáneos y, en particular, la hipérbole de sus construcciones. Todo ello inspirado en la obra de Góngora, a quien consideraba su maestro.

Para concluir y resumir los últimos años de la vida de Sor Juana, es necesario mencionar el escándalo intelectual que le sobrevino en 1690. En este año se publica la *Carta Atenagórica* (*Crisis de un sermón* era el título puesto por su autora y cambiado por el obispo), donde el adjetivo atenagórica significa digna de Atenea (diosa de la sabiduría). Según José Antonio Rodríguez Garrido (2004, citado en Zanelli, 2005, p. 125), se encontraron dos textos

⁷ Narciso es un personaje que se refleja en un lago y se enamora de su propia imagen, intentando alcanzarlo cae al agua y muere, y como homenaje en la orilla del lago crecen flores amarillas.

póstumos *Defensa del Sermón del Mandato del Padre Antonio de Vieira* de Pedro Muñoz de Castro y al *Discurso apologético en respuesta a la Fe de erratas que sacó un soldado sobre la Carta Atenagórica de la Madre Juana Inés de la Cruz* de un autor anónimo. En esta carta, Sor Juana critica un sermón pronunciado 40 años antes (1650) por un jesuita portugués, el padre Antonio de Vieira, en el que defendía la existencia e intangibilidad del dogma⁸ en un plano especulativo (Estrada, 2004). Sor Juana reconstruye el sermón y argumenta que todo conocimiento debe ser dialéctico; la información no es confidencial. Esta carta fue publicada sin reales motivos por el obispo de Puebla, Manuel Fernández de Santa Cruz y se supone también que la contestación a esa misma carta fue escrita por él usando como seudónimo “Sor Filotea de la Cruz” debatiendo los argumentos de la monja (*Carta de Sor Filotea de la Cruz*, 1691): él ataca fuertemente a Sor Juana, incitándola a que se dedique más a la salvación de su alma en lugar de meterse en cosas que no le incumben, como discutir dogmas, lo cual son incuestionables (Ruiz & Theodoro da Silva, 2009). Todo esto genera la reacción de la monja que en el mismo año (1691) escribe la *Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz*: se considera uno de los textos especulativos fundamentales formado por un conjunto de muchos textos, una hibridez en cuanto a temática, porque es una arenga, una autodefensa personal, una autobiografía y también un testamento espiritual, una confesión pública en la que Sor Juana debe defenderse a sí misma y a toda su producción e inclinación hacia el conocimiento (este poema se examinará con más detalle en el apartado 1.4). En la carta firmada por “Sor Filotea de la Cruz”, lo que se le impugna a Sor Juana no es solo que se ocupe de cosas que no le pertenecen, sino que ciertas especulaciones filosóficas intelectuales no deben ser construidas por mujeres, deben quedar solo para beneficio de los hombres, por lo que es escandaloso que una monja y sobre todo una mujer se ocupe de temas que no le corresponden.

Incluso Oviedo (1995) expresa que:

[...] Sor Juana se las arregla para hacer una sutil defensa de su posición, pero, al hacerlo, deja expuesto su flanco débil: el hecho de ser mujer que cuestiona los

⁸ José Antonio Estrada (2004) expresa: “Durante mucho tiempo, dogma fue un concepto amplio e impreciso, que coexistía con otros como los de “artículo de fe”, para enseñar la doctrina cristiana, sobre todo, la que concierne a la revelación divina. [...] Esta calificación se ha utilizado, sobre todo desde el siglo XVIII, para caracterizar enseñanzas reveladas por Dios y proclamadas por los apóstoles [...]. El concilio Vaticano I define como dogma «lo que está en la palabra de Dios escrita o de tradición y propuestas por la Iglesia para ser creídas como divinamente reveladas»” (pp. 35-36).

valores de una sociedad en la que el verdadero poder lo tienen los hombres. (p. 238)

Tras su publicación, Sor Juana se sumió en el silencio. No se sabe con exactitud si este silencio fue una elección o una imposición. De hecho, se enfrentó a la Iglesia varias veces durante este periodo al reivindicar sus derechos como mujer en la sociedad. Poco después, una peste atacó el convento y ella también se infectó mientras cuidaba a las monjas enfermas y murió “con serena conformidad” a los 43 años. Incluso Diego Calleja en su *Fama y obras póstumas* (1700) ha cuestionado la fecha de muerte de la monja. Él menciona el 7 de abril de 1695 y añade que en ese momento la monja tenía “cuarenta y cuatro años, cinco meses y cinco días”, pero Salcedo ha subrayado que del 12 de noviembre de 1651 al 7 de abril de 1695 en realidad sólo habían transcurrido cuarenta y tres años (pp. 52-53).

Con respecto a la corriente literaria, artística y cultural que recorrió Hispanoamérica en esa época, Sor Juana estuvo influenciada principalmente por el Barroco, aunque algunos rasgos de otros movimientos como el Renacimiento y el Romanticismo están presentes en sus obras. Para entender el movimiento de Sor Juana hay que partir del Barroco europeo, porque todos los movimientos hispanoamericanos se desarrollan de forma diferida con respecto a Europa y siguen el modelo europeo al menos hasta Jorge Luis Borges⁹ (Bensa, 2005). El término “barroco” en general designa un fenómeno complejo que ha sido estudiado por especialistas a lo largo de la historia; igualmente debatidos han sido conceptos como “culteranismo” o “gongorismo y conceptualismo”, que, sin embargo, sólo deben aplicarse a la literatura, mientras que el concepto de “barroco” fue primero un fenómeno propio de la arquitectura y las artes plásticas, después de la música y finalmente de las letras; también es importante establecer cuáles son los problemas y las diferencias entre el barroco americano y el español (y europeo en general) y cuáles son sus características (Oviedo, 1995).

Oviedo (1995) afirma que:

⁹ La abertura del modelo se produce con Borges. Paralelamente a Borges y posteriormente, se produce una recuperación del modelo europeo hasta alcanzar una independencia literaria hispanoamericana: esta se produce cuando el modelo se hace autóctono (mientras el modelo se tome de fuera, aunque se llene de contenidos propios, no se puede hablar de autonomía literaria). La independencia se consagrará en los años sesenta con el fenómeno del boom de la literatura hispanoamericana en la que, además del contenido novedoso, se propone un modelo. Tatiana Bensa (2005) afirma que “La literatura del boom latinoamericano refleja la crisis identitaria y el esfuerzo por la construcción de una nueva definición del ser latinoamericano. [...] Lo interesante de esta novela es que introduce que recupera elementos del repertorio cultural latinoamericano que presentan una idea nueva que moldean una identidad” (p. 87).

El término deriva probablemente de barrueco, 'perla irregular', o incluso de 'verruca', fue revalorizado por la crítica a finales del siglo XIX y se generalizó en el siglo XX, utilizándose no sólo para un momento histórico concreto, sino para cualquier manifestación que se le pareciera en cuanto a dificultad, ornamentación o artificio. (p. 227)

De hecho, cabe subrayar, basándose en estudios anteriores, que las grandes corrientes estéticas de la historia (como el Clasicismo, el Romanticismo, etc.) son un conjunto de actitudes que a veces se entrecruzan y caracterizan una época. En efecto, el Barroco posee ciertas características comunes con el Clasicismo renacentista: en ambos hay una aspiración análoga a la belleza ideal, a los modelos antiguos y a la mitología grecolatina (Oviedo, p. 228). Esto significa que el Barroco no es la negación directa del Renacimiento, sino su transformación a través de la exageración. Esta metamorfosis integra el núcleo del pensamiento renacentista haciendo estallar sus conceptos clave de equilibrio y armonía; así, aparece como su opuesto, valorando la tensión y el contraste. En *Historia de la literatura hispanoamericana*, José Miguel Oviedo (1995) explica que: “el Barroco reconoce que el hombre es un concentrado de violentos impulsos contradictorios, que es el teatro de un drama constante e irresoluble” (p. 227). Más aún, hay un retorno a la naturaleza, a la infinita variedad y novedad de la imaginación, porque es un reflejo del alma humana, trato importante del Romanticismo a los dos siglos después. El Barroco en Hispanoamérica constituye el gran movimiento cultural y literario que se extiende durante la colonia. Ya aquí se aprecia una primera diferencia con el de España porque en Europa, entre los siglos XVI y XVII, se ve desgarrado por dos guerras: la Guerra de los 80 Años (1568-1648), que representa un conflicto entre España y los Países Bajos, y la Guerra de los 30 Años (1618-1848) que estalló dentro de la Guerra de los 80 años, que empezó involucrando a todos los países europeos. Esto supone que, desde el punto de vista político, el periodo histórico que coincide con el Barroco como movimiento literario-cultural es una época de agitación política, muy alejada de la paz, del equilibrio y de la armonía del Renacimiento. Hay una inestabilidad generalizada en las mentes, a nivel social en Europa, por lo que el espíritu de la época es de desilusión, pesimismo, preocupación: se deja de creer en la omnipotencia del ser humano porque es frágil. El mito de lo racional no existe: el Barroco es el movimiento de la ilusión, una metáfora de la ausencia de certezas.

Es bien sabido cómo Juana de Asbaje, siendo poeta del movimiento barroco, también se vio influenciada por el movimiento barroco español. Por consiguiente, se inspiró, tanto desde el punto de vista social como poético-ideológico, en los más grandes poetas españoles, como Luís de Góngora y Francisco de Quevedo, para conformar su imagen de poeta. José Antonio Muciño-Ruiz (2017) sostiene que:

Sor Juana encontraba en él (Góngora) un cauce natural a su ingenio poético, y lo asumía no sólo como una dificultad que se toma con agrado cual reto, sino también como un divertimento lingüístico que ponía a prueba su talento y erudición, y que por diversas causas [...]. (p. 42)

y sobre la inspiración de Sor Juana por Quevedo, el académico opina que:

Es probable que así como Góngora fue conocido por sor Juana desde joven, ella haya leído a Quevedo desde entonces, incluso tanto en la corte como en ejemplares de poesía de ambos poetas conservados en la biblioteca de su celda en el convento de San Jerónimo. [...] En cuanto al rigor poético que mostraba Quevedo en su obra, sor Juana mostró gran interés en el ingenio verbal y conceptista de don Francisco, que cuadraba bastante bien con el ingenio propio, el cual mostró desde muy temprana edad, y encontró en la poesía conceptista el medio de ponerlo de manifiesto. (p. 42)

Lo que diferencia a Sor Juana del Barroco español es el hecho de que lo que ambas tendencias comparten es la ausencia de profundidad de contenido. Mientras que la forma poética de la monja en sus poemas nunca está vacía, siempre transmite un mensaje de inspiración o matriz filosófica, por lo que se observa que su lírica está llena de sentido: si Europa estaba desgarrada por las guerras internas y la peste, el Barroco en Hispanoamérica aterriza en el periodo de la colonia, un periodo de estabilidad política, por eso no hay necesidad de responder a una desilusión, a un pesimismo existencial como en Europa.

Es más, la obra de Sor Juana puede y debe concebirse también en relación con el Barroco como movimiento artístico y estilístico caracterizado por el exceso y la exageración de la forma poética representada. En esta época, uno de los principales objetivos del arte era transmitir los valores de la sociedad y presentar al ser humano como fuente y sujeto de las obras y Sor Juana aborda esta concepción en su poesía. Por lo general, los retratos captan al

sujeto humano, centrándose en la apariencia exterior, pero lo que no pueden captar es el alma, el intelecto o la inteligencia del sujeto. Si bien el barroco artístico se caracteriza por el uso de colores vivos, luces y sombras, el deseo de expresar el interior, el alma, el genio y las ideas no se hace realidad. El poema *A su retrato*¹⁰ fue escrito como respuesta al retrato de Juan de Miranda. La autora rechaza la imagen de su cuerpo fijo porque es como si la atención se centrara solo en la forma del sujeto y fuera incapaz de retratar el alma, uno de los elementos que da acceso al conocimiento y a la sabiduría (el cuerpo de la mujer simboliza un sacrificio y no el ingenio de la persona).

A pesar de todo, el Barroco sigue siendo hoy en día, uno de los movimientos literarios más importantes de Iberoamérica, como confirman estudiosos como Alejo Carpentier (1969) en *Tientos y diferencias* se expresó en este sentido:

Nuestro arte fue siempre barroco: desde la espléndida escultura precolombina y el de los códices hasta la mejor novelística actual de América, pasando por las catedrales y monasterios coloniales de nuestro continente. Hasta el amor físico se hace barroco en la encrespada obscenidad del guaco peruano. (p. 41)

¹⁰ El soneto N°CXLV “*A su retrato*” de Sor Juana Inés de la Cruz proviene de la versión en español de la biblioteca digital Wikisource (https://es.wikisource.org/wiki/Soneto_CXLV_-_A_su_retrato)

1.2 Reflexiones de Sor Juana sobre la educación

En el apartado anterior, se han analizado principalmente la vida y la obra de la poetisa mexicana Sor Juana Inés de la Cruz y sus características, y se ha constado que, de hecho, hay rasgos que aún son desconocidos para la crítica literaria. No obstante, en esta sección, el tema principal es el concepto de educación, pero antes de entrar en las particularidades del pensamiento pedagógico de la autora, es necesario introducir qué es y cuáles fueron los principios de esta ciencia. La palabra “Educación” puede tener dos etimologías distintas: la primera es una forma del verbo latino *educere*, que significa “llevar hacia afuera”, y otro verbo es *educare* (criar). Por esta razón, en el libro de Carlos Rojas Osorio (2010), la pedagogía puede definirse como la formación del ser humano a través de la cual se beneficia de la cultura social y consigue que se transforme la sociedad en la que se vive (pp. 12-13). Para profundizar en el concepto Aníbal León (2007) escribe:

La educación consiste en preparación y formación para inquirir y buscar con sabiduría e inteligencia, aumentar el saber, dar sagacidad al pensamiento, aprender de la experiencia, aprender de otros. Es el intento humano más importante entre los hombres para transformarse y mantenerse unidos siendo parte uno del otro en la estructura de la cultura diferenciándose e identificándose a través de intercambios simbólicos y materiales. (p. 602)

Este término tiene distintos orígenes y los filósofos explican la educación según cómo la conciben: por ejemplo, “pedagogía” en la tradición filosófica alemana indica la relación inseparable entre filosofía y educación. Las raíces de la pedagogía alemana son múltiples: por un lado, se basa en la ética, que establece los objetivos de la educación, y por otro, en la psicología, que hace hincapié en las posibles dificultades del proceso educativo. En cuanto a la concepción anglófona, Joseph James Chambliss (1996) afirma que:

los orígenes de la filosofía de la educación como rama específica del saber remontan a principios del S. XIX, bajo la influencia de la Ilustración que dio relieve particular a la educación pública (Chambliss, 1996, citado en Vázquez, 2012, p. 19).

John Dewey (2001) también se pronuncia sobre la educación y la define como:

una forma de pensamiento que, como todo pensamiento halla su origen en lo que hay de incierto en la experiencia, cuyo objetivo es ubicar la naturaleza de la perplejidad y plantear hipótesis que han de ser probadas en la acción [...] la filosofía constituye una formulación explícita de los diversos intereses de la vida y una propuesta de métodos para equilibrar los intereses ya que la educación es el proceso por el que puede llevarse a cabo la necesaria transformación y no permanezca como mera hipótesis de lo deseable; se alcanza así la justificación de la afirmación: la filosofía es la teoría de la educación como práctica deliberadamente conducida. (p. 340)

Con el movimiento renacentista, la educación coincide con la difusión de nuevos valores derivados del retorno a la tradición grecolatina. Una nueva visión del papel del hombre (que pasa a ser el centro de todo), encaminada a alcanzar sus metas no solo en el futuro, sino también en el mundo terrenal, le condujo al conocimiento filosófico, histórico y artístico. El desarrollo de la mente y del cuerpo era el objetivo de ese enfoque racional, libre y humanista de la enseñanza y del aprendizaje. A raíz de los descubrimientos y las conquistas (siglos XVI y XVII, época barroca), el objetivo de la educación era inculcar creencias religiosas y hábitos alimenticios y laborales (el dogma y la moral cristianos invadieron la educación). Misiones, sermones, ejercicios espirituales y lecciones sagradas fueron los medios para penetrar en la conciencia indígena y difundir normas de conducta. No solo se aplicaban las nuevas creencias, sino que se fomentaba la introducción de sentimientos cristianos. La educación colonial parece estar vinculada a la evangelización (manera de lograr la asimilación cultural de la sociedad), que fue un requisito legitimador de la conquista española. La pedagogía religiosa fue una medida coercitiva que los conquistadores transmitieron a los misioneros de distintas clases y desempeñó un papel decisivo en la formación de costumbres colectivas y normas de comportamiento. La educación y formación cristianas fueron las que permitieron a los nativos de las Indias integrarse en la cultura del cristianismo occidental, atendiendo a las necesidades materiales de la población española. La educación formal institucionalizada tenía un carácter muy elitista, estaba dedicada a un reducido número de niños urbanos y dirigida contra los grupos socialmente avanzados; solo los más ricos tenían la oportunidad de cursar estudios superiores. Por lo demás, las mujeres y los mestizos seguían estando excluidos, ya que se consideraba que no eran dignos de recibir educación superior (Farber, 2017, pp. 119-120). Por lo tanto, si durante el Renacimiento (siglos XIV-XVI) la

educación se basaba en el movimiento humanista y se prestaba especial atención a la influencia positiva del hombre en la sociedad, en el Barroco fue al revés, es decir, ya no se inspiraba en el clásico grecorromano, sino que iba más allá. Por otra parte, frente a las nuevas ideologías religiosas y pedagógicas, el movimiento humanista y renacentista entró en crisis, se perdió la confianza en el ser humano y en el modelo educativo y se dio más importancia a la religión. También por esta razón el barroco está considerado generalmente un movimiento pesimista (el hombre barroco carece de confianza en sí mismo y no puede alcanzar el equilibrio y la armonía que exige el Renacimiento).

Por otro lado, al ser el Barroco uno de los movimientos más interesantes y estudiados hasta la actualidad, es lógico que influya en otros movimientos poéticos y literarios más recientes como el Romanticismo. Lo que Sor Juana comparte con la tendencia romántica es, sin duda, el deseo de estudiar y conocer las ciencias. Una gran y real innovación histórica y política: Juana reclama la educación universal para las mujeres, impartida por figuras femeninas mayores educadas en sus casas o en instituciones creadas para ello. La autora se mostró capaz de hacer cualquier cosa por el conocimiento: se disfrazó de hombre para ingresar a la universidad en una sociedad de cultura decididamente masculina, como la hispanoamericana. Era el patriarcado que dominaba la sociedad moderna y, sobre todo, la Iglesia católica, una ortodoxia que acabó por abrumarla y hacerla abandonar la literatura. Incluso en este siglo, esa actitud corroe no solo a México, sino a todos los países latinoamericanos. En cambio, durante el Romanticismo los poetas podían exhibir su masculinidad sin reproches. Sin embargo, es importante destacar la grandeza espiritual de Sor Juana en comparación con los pensadores románticos europeos, porque tuvo que superar obstáculos casi insuperables para su época, a los cuales los estudiosos europeos, en cambio, no tuvieron que enfrentarse. El primero es de índole cultural: la monja mexicana vivió en una cultura barroca que, según Octavio Paz (1982), estaba en contacto con los tiempos modernos, pero murió justo cuando estaba a punto de iniciarse el gran proceso intelectual que dio forma a la modernidad, es decir, el pensamiento de la Ilustración, en cambio el Barroco en Hispanoamérica fue anacrónico y una pesada carga.

Para introducir lo que es el conocimiento para Sor Juana, es necesario explicar la definición del término “sabiduría” para entender mejor a qué se refiere la monja cuando defiende el derecho al conocimiento no solo de las mujeres, sino de la sociedad en general.

Para la monja, estudiar es una parte fundamental de su vida, incluso declara: “yo no estudio para escribir, ni menos para enseñar, sino sólo por ser si con estudiar ignoro menos” (De la Cruz, 1994, pp. 453-454). Este pensamiento expresa perfectamente lo que significó la educación para ella: observación y experimentación de una posible asociación entre ignorar menos y estudiar. En Paulina Morales Hidalgo et al. (2018), la sabiduría suele entenderse como conocimiento completo y auténtico, de ahí que para Aristóteles consistía en perfeccionar el carácter del ser humano:

La educación descansa en una visión positiva de la naturaleza humana, por considerar al hombre un animal social-político. El ser humano es un ser político llamado a vivir en sociedad y el cual no forma parte de ninguna clase o grupo social superior. (p. 146)

Como ya se ha mencionado, es innegable el nivel de inteligencia de la “Décima musa de México”, sobre todo porque esta calidad se refleja también en sus obras. El simple deseo de aprender y educarse nació de niña y creció hasta la edad adulta. Su sed de conocimiento era tanta que seguía convenciones y consejos sobre lo que debía hacer un estudiante para ser más inteligente y culto, como abstenerse de comer queso porque la teoría popular decía que le hacía menos erudito (De la Cruz, 1994, p. 455).

Sus poemas denotan que fue una gran mujer porque trató temas como filosofía, teología, astronomía, etc., que la mayoría de la población no podía dominar (este privilegio solía estar reservado a los hombres y a quienes pertenecían a una clase social más alta). Para elegir una vida de cultura, Sor Juana tuvo que entrar en un convento y allí tuvo acceso a estudios y formación complementaria. Asunción Lavrin en su libro *Las esposas de Cristo: La vida conventual en la Nueva España* (2016) afirma que la vida eclesiástica era una opción para aquellas mujeres que querían seguir una vida no convencional, es decir, que no incluyera el matrimonio, la maternidad y el trabajo doméstico. La autora añade también que “no podemos ignorar las circunstancias educativas, sociales y económicas que hacían de los conventos una opción válida para aquellas mujeres que podían tener acceso a ellos” (Lavrin, 2016, p. 20).

En cada uno de sus escritos, Sor Juana expresó la defensa de la sabiduría, como se muestra en el texto *Neptuno Alegórico* (De la Cruz, 1994, pp. 235-311), una obra que celebra al virrey Tomás de la Cerda y Aragón, marqués de la Laguna, y a su esposa María Luisa Manrique de Lara y Gonzaga, pronto sus defensores. En el texto, que fue muy bien acogido

por la sociedad novohispana, Sor Juana menciona a la diosa egipcia Isis, vinculada a la magia, al misterio y a la sabiduría, y explica la importancia de ese último concepto, es decir, que para alcanzar el éxito no solo se necesita poder, oro y ser un buen gobernante, sino también la educación.

Además, Sor Juana dedicó mucho tiempo en favor de las fronteras que excluyen a los pueblos indígenas, los negros, los criollos y los mestizos de los discursos epistemológicos y las instituciones seculares y religiosas. Incluso cuestionó la situación de la mujer y de América como fenómenos por los que a ciertos individuos se les niega el acceso a la información y la participación en los debates públicos sobre la reorganización de la educación, y al mismo tiempo sobre la igualdad de los sexos abogando por el derecho de las mujeres a tener una educación y formación incluso para enseñar, todo como reacción a una observación del obispo de Puebla, de que las mujeres no podían enseñar, pero esto no les impediría tener una instrucción reafirmando así el ejercicio de la libertad intelectual a través de la razón. Por ejemplo, Nora Olevar Pereyra (2008) cita en su artículo al pedagogo Paulo Freire¹¹, donde la educación como concepto de libertad es importante y es lo que el propio autor expresa cuando afirma su “gusto por la libertad como gusto necesario, como impulso fundamental, como expresión de la vida” (Freire, 2006, p. 172) y añade:

Es este gusto por la libertad lo que le impulsa a soñar y a desafiar a la educación y a los educadores a vivir la libertad y a formar hombres y mujeres que asuman el riesgo que la libertad conlleva. La libertad es también curiosidad, creatividad, innovación; sin libertad no habría historia (Freire, 2012, p. 40).

La libertad es el terreno para fecundar las capacidades de comparar, de evaluar, de escoger, de decidir, de optar en la vida y por la vida. La importancia de la libertad para Freire es de tal magnitud que nos dice: sin la libertad no es posible la creación, la invención, el riesgo o la existencia humana (Freire, 2006, p. 172).

¹¹ Paulo Freire es un famoso pedagogo brasileño, un maestro que cruzó las fronteras de su país y de nuestro continente y alzó su voz por este sueño, esta utopía: una sociedad con libertad y justicia.

1.3 “La Carta de Sor Juana Inés de la Cruz a su confesor: Autodefensa espiritual”

Este párrafo destaca una epístola que Sor Juana escribió a su confesor como autodefensa espiritual. Las cartas de Sor Juana Inés de la Cruz, en su mayoría perdidas, han sido siempre objeto tanto de atención crítica como de especulaciones más o menos biográficas, expresando una relación público-privada desigual y compleja. En este sentido, el artículo se detiene en la *Carta a Antonio Núñez de Miranda* (1682), no solo para esbozar y explicar algunas de las cuestiones que plantea, sino también para reivindicar el ámbito del sentido íntimo y su complejidad en la lectura de la obra. Estas cartas fueron escritas para protegerse de las constantes persecuciones, primero de Antonio Núñez de Miranda y más tarde de Manuel Fernández de Santa Cruz. Frente a las críticas y acusaciones, Juana de Asbaje respondió directamente y defendió su libertad y la realización de su vida espiritual y la de todas las mujeres frente a un mundo creado para los hombres.

De acuerdo con los estudios revisados hasta ahora, las mujeres no necesitaban ninguna educación, aparte de trabajos manuales que les enseñaban las tareas domésticas. Sin embargo, su educación era impensable para algunos críticos, como señala Carmen Saucedo Zarco (2002), porque la influencia y el conocimiento las equiparaban a los hombres. Además, se creía que las mujeres tenían una naturaleza maligna y conocer cosas ajenas al hogar podía convertirlas en monstruos malos (Saucedo, 2002, p. 22). La mujer, como ya se ha dicho, era retratada como amenazadora y delicada por los moralistas y reformadores de la época; asimismo, en instituciones como orfanatos, monasterios y conventos, ellas debían estar bajo la tutela de un hombre, ya fuera obispo, director espiritual o confesor. Sor Juana, una joven a la que no le bastaba la vida en la corte, estaba totalmente en contra del matrimonio, pues su deseo era dedicarse al estudio solitario y la única forma de hacerlo era imitando una vocación religiosa, camino que algunas mujeres adoptaban a falta de casamiento y que la monja no dudó en tomar para alcanzar sus objetivos intelectuales. La jerónima de México nunca mostró una verdadera vocación monástica porque no la tenía, pero cumplía con sus obligaciones e iba a la iglesia, rezaba y realizaba regularmente su trabajo como contable del monasterio. También recibía huéspedes, escribía versos cuando se lo pedían y dedicaba el resto de su tiempo a sus libros y a su verdadera vocación: la autoeducación. Señalar sus tendencias genuinas y su inteligencia innata, admirada y alabada por muchos, fue una excusa para que otros atacaran a la monja que, según Dorothy Schons (1926):

Quiso poner de relieve ciertos hechos que —de haberse podido probar con evidencia— permitirían desechar la tesis de los críticos clericales acerca de la maravillosa conversión de Sor Juana y sustituir— la por la demostración histórica de la persecución que la poetisa sufrió de parte de los poderosos jesuitas y del amigo de éstos, el arzobispo Aguiar y Seijas. (Schons, 1926, citado en Buxó, 1995, p. 87).

Ante las críticas y reproches por su inteligencia y sus escritos laicos, recurrió a la escritura de cartas para contraatacar. *La Carta de Sor Juana Inés de la Cruz a su confesor Autodefensa espiritual* (o Carta de Monterrey) es un documento literario e histórico esencial para entender a la poeta, mujer, intelectual y monja; ha expuesto su vida, sus sentimientos, su personalidad, sus esperanzas y se pronunció para reclamar lo que era suyo. Ese texto es una carta que el Padre Aureliano Tapia Méndez encontró en la Biblioteca del Seminario Arquidiocesano de Monterrey en 1980, que se titula *Carta de la M^{te}. Juana Ynes de la Cruz, escripta a el R. P. M. Antonio Nuñez de la Comp^a*. de Jesús. Es evidente que no está fechado ni firmado por Sor Juana, porque es un ejemplar de la época y el estilo de escritura corresponde visiblemente a la etapa barroca (Tapia Méndez, 1992, p. 25 citado en Quiroz, 2016, p. 38). Según el mismo sacerdote, que hace suposiciones basadas en investigaciones de Octavio Paz y Antonio Alatorre, la carta habría sido escrita hacia 1682 (Tapia Méndez, 1992, p. 64 citado en Quiroz, 2016, p. 38). El primer confesor de Sor Juana fue el jesuita Antonio Núñez de Miranda entre 1667 y 1682. Ejerció su poder sobre la poetisa durante unos quince años. Fue un sacerdote ejemplar con una vida religiosa austera y severa. Confesor del marqués del Virrey de Mancera; de esta relación conoció a Juana Inés, cortesana de doña Leonor Carretto. Cuando Sor Juana ingresó en el convento de San Jerónimo, el jesuita dijo a la poetisa que sacrificara su devoción a las letras y al saber —una actividad indecorosa para una mujer— por el amor y la devoción a Cristo. Saucedo escribe al respecto: “El padre Oviedo, biógrafo del padre Núñez de Miranda, dice que éste la exhortó a ‘sacrificar a Dios aquellas primeras flores de su estudio’ si se alzaban como obstáculo a su perfección en el estado religioso” (Saucedo, 2002, p. 58). El sacerdote intentó transformar las inquietudes intelectuales de Sor Juana en memoria y disciplina religiosa, pero su confesor, dice Aureliano Tapia Méndez (1992):

[P]ronto se dio cuenta de que había “crecido la fama del ingenio y la belleza” de la niña de Nepantla, que era “muy admirada y agasajada en la corte y amada especialmente por

los marqueses, por las egregias dotes de su alma y por su saber siempre en aumento, que causaba estupor. (Tapia Méndez, 1992, p. 64 citado en Quiroz, 2016, p. 39)

El objetivo del sacerdote era hacer del poeta un santo ejemplar, pero fue reconocido más por su ciencia y talento que por sus virtudes monásticas. Saucedo Zarco (2002) explicó que Núñez de Miranda escribió varios textos dirigidos contra las monjas y afirmó que:

Toda inteligencia y talento debían estar empleados en alabar a Dios; jamás convertirlos en objeto de lucimiento y ostentación y, aún menos, mostrarlos al exterior, pues si ellos no iban destinados a Dios, el tributo era en beneficio del ídolo de la vanidad. (p. 96)

Es evidente que Sor Juana se vio constantemente acosada por su propio confesor que llevó los acontecimientos de la esfera privada de la monja al mundo exterior, para que fueran compartidos, sin ningún respeto, incluso en la esfera pública, ya que la monja no renunciaba a su amor por la sabiduría y su fama crecía día a día, eclipsando la figura del jesuita. No cabe duda de que la poetisa no pudo resistir por más tiempo la presión de Núñez de Miranda y no guardó silencio ante el sacrificio exigido. En el escrito, la monja se muestra consternada y desesperada por la persecución. La redacción es breve: contiene un lenguaje directo y espontáneo, preciso y algo agresivo. Es un recurso a la libertad, una autodefensa de su inteligencia y un llamamiento a la educación de las mujeres. Está claro desde el principio que la carta es una condena directa de su amo. Lo primero de lo que le acusa Sor Juana es de haber hablado de ella. Así, desde el principio, menoscaba su persona mostrando su actitud impropia:

Vuestra Reverencia, anda siempre hablando mal de mí; y nada más de mí. [...] ¿Por qué esa pesadumbre de Vuestra Reverencia que anda repitiendo que si hubiera sabido que yo había de hacer versos no me hubiera ayudado a entrar de religiosa, sino que hubiera conseguido casarme? (Tapia Méndez, 1992, pp. 47-49 citado en Quiroz, 2016, pp. 40-41)

Su desesperación por haber estado sometida durante tantos años se hace evidente. Sor Juana confiesa su irritabilidad y su incapacidad para separarse, mientras su confesor se muestra cada vez más descontento con su silencio y su paciencia:

Callarme sería el medio más suave para que usted se desapasionara. Pero al pasar el tiempo me he convencido de que, por el contrario, parece que mi paciencia más lo irrita. Por eso determiné responder a Vuestra Reverencia. (Tapia Méndez, 1992, p. 47 citado en Quiroz, 2016, p. 41)

Del mismo modo, la monja reprendía en sus escritos el acoso causado sin dejar rastro, porque parecía tener más sabiduría que el hombre, de modo que no solo buscaba igualarlos, sino también superarlos. Reprocha los celos que mostraron por ella y pregunta: “¿De qué envidia no soy blanco? ¿Qué mayor castigo quiere para mí Vuestra Reverencia, que el que tengo entre los aplausos que me dan y tanto les duele a todos?” Estos planteamientos van dirigidos al jesuita que le exigía una devoción más sacrificada a su pupila, por lo que la monja dice: “Este es mi pecado irremisible” (Tapia Méndez, 1992, p. 47 citado en Quiroz, 2016, pp. 41-42). En varios capítulos de su *Autodefensa espiritual*, Sor Juana se dedica a defender la ilustración femenina y, por supuesto, a sí misma, en los que afirma que no ha hecho nada malo; también cuestiona sin concesiones la prohibición de los estudios femeninos:

Pero los estudios privados y particulares, ¿quién los ha prohibido a las mujeres? ¿No tienen ellas alma racional como los hombres? Esa alma racional de las mujeres ¿no es capaz de tanta gracia y gloria de Dios como la suya. Pues ¿por qué no será capaz de tantas noticias y ciencias, que es menos? ¿Qué revelación divina, qué determinación de la Iglesia, qué dictamen de la razón hizo para nosotras tan severa ley? (Tapia Méndez, 1992, p. 49 citado en Quiroz, 2016, p. 42)

Estas palabras muestran a una mujer dolida por la posición degradada en la que se encuentra. Por lo demás, cabe señalar que en el texto citado, Sor Juana se refiere al “alma racional” o “la razón”. La monja pone su afirmación de que las mujeres estudian principios iluminados para justificar la salvación del alma combinando el pensamiento racional con el virtuosismo religioso. Básicamente, apela a un sacerdote que, por un lado, se niega a aprobar la dedicación de las mujeres al aprendizaje, pero que, por otro, también se ha desarrollado intelectualmente. Una monja condena la desigualdad de la mayoría basada en el designio divino y pregunta: ¿No es Dios como Suma Bondad, Suma Sabiduría? Pues, ¿por qué le ha de ser más acepta la ignorancia que la ciencia?” (Tapia Méndez, 1992, p. 49 citado en Quiroz, 2016, p. 42) La mujer está enfadada por los obstáculos que se interponen en su camino porque “Las letras no estorban; por lo contrario, ayudan a la salvación” (Tapia Méndez, 1992, p. 49

citado en Quiroz, 2016, p. 42). La poetisa defiende su trabajo intelectual y subraya que es mejor pasar el tiempo estudiando que cotilleando, bromeando o discutiendo con las meseras.

Sobre todo estando consciente de que Dios me inclinó a la ciencias y a la literatura y a las artes, y no me pareció que esto fuera contra su Ley Santísima, ni contra la obligación de mi estado. (Tapia Méndez, 1992, p. 49 citado en Quiroz, 2016, p. 42)

El dolor que sintió la jerónima fue tan grande que escribió lo que nunca quiso ni hubiera imaginado decirle a su “amabilísimo padre”, como alguna vez llamó a Núñez de Miranda. En su autodefensa, Sor Juana deja claro al padre con palabras fuertes y seguras que está firme en su decisión de no abandonar sus estudios y que está dispuesta a defender su libertad y autonomía a cualquier precio. Está decidida a cambiar a su padre espiritual y ruega repetidamente a su amo que si no quiere favorecerla, se olvide de ella, salvo para encomendarla a Dios. Aunque la *Carta al Padre Núñez* es un documento breve, Sor Juana describe muchas de las ideas que desarrolló en su *Respuesta* sólo diez años después. Es interesante ver cómo se traza la brecha entre estos dos documentales y cómo la forma de pensar de Sor Juana sobre la libertad de explorar, crear y expresarse tiene fuertes raíces a pesar de los conflictos que crea. No solo no teme la crítica, sino que mantiene su firme decisión de abandonar los consejos espirituales —y seculares— de Núñez de Miranda, y sigue adelante en su vida de constante producción intelectual (Serrano, 2021, p. 476). Por último, es importante subrayar que la carta de Sor Juana no es una confesión ni una petición. Sin embargo, la lectura de las preguntas que plantea es muy productiva cuando se ve desde la perspectiva de una relación confesional que se ha convertido en un contrato roto, una pregunta que no puede ser respondida. *La Carta al padre Núñez* crea y desmonta redes entre destinatarios, espacios e instituciones. Las preguntas planteadas por Sor Juana crean un único camino posible.

1.4 “La Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”

“Si el crimen está en la Carta Atenagórica, ¿fue aquella más que referir sencillamente mi sentir con todas las venias que debo a nuestra Santa Madre Iglesia? Pues si ella, con su santísima autoridad, no me lo prohíbe, ¿por qué me lo han de prohibir otros? [...] Si es, como dice el censor, herética, ¿por qué no la delata? y con eso él quedará vengado y yo contenta [...]”.

*Sor Juana Inés de la Cruz, Respuesta a sor Filotea
(1994, pp. 405-480).*

La *Respuesta* es un trabajo que permite a Sor Juana ampliar muchos de los temas que ya había tocado en su *Carta al padre Núñez*. El contexto en el que escribe el poema, se refiere a la polémica en torno a la publicación de la *Carta Atenagórica* (a fines de noviembre de 1690 a Ciudad de México), en la que Sor Juana entró en conflicto con el sacerdote Antonio de Vieira. Francisco Ramírez Santacruz (2019) declara que la redacción de esta crítica al sermón pronunciado en 1650 por el jesuita portugués, parece haber sido encomendado por otra persona, cuya identidad nunca ha quedado clara (p. 176). En todo caso, está claro que Juana, según Octavio Paz (1982) fue contestada por una tal *Sor Filotea*¹², monja ficticia tras la que se esconde el obispo de Puebla, Manuel Fernández de Santa Cruz (Ramírez Santacruz, 2019, p. 178). A través de esta parodia canónica, el obispo anima a Sor Juana a abandonar los estudios y escritos profanos y dedicarse solo al estudio religioso y bíblico. Esta “recomendación” que recibió, vino directamente de una autoridad eclesiástica a la que “debía obediencia” (Stadtheagen-Gómez, 2013, p. 84), una persona con la que la jerónima tenía una buena relación¹³. Es más, no es difícil suponer que Fernández de Santa Cruz no se limita a expresar su punto de vista, sino que transmite la opinión generalizada en la Iglesia sobre Sor Juana. A lo mejor cuando se hizo famosa por sus obras, no era tan molesta, pero atreverse a hablar de teología era terreno de hombres. Es posible que Fernández de Santa Cruz estuviera

¹² Cuando publicó la *Carta Atenagórica*, el obispo de Puebla y confesor de Sor Juana, Fernández de Santa Cruz, añadió un prólogo bajo el seudónimo de una mujer, Sor Filotea de la Cruz. Aunque en esta llamada *Carta de Sor Filotea de la Cruz* el obispo empieza con un elogio al gran entendimiento de Sor Juana, después recrimina a la monja sus conocimientos profanos.

¹³ Se conocían desde hacía tiempo y “quizá se vieron por última vez en 1675” (Ramírez Santacruz, 2019, p. 178).

esperando el silencio de Sor Juana como respuesta. Pero también podía ser que, pensando en las advertencias de Sor Filotea, recordara lo que le había ocurrido hacía unos años con Núñez. En cualquier caso, era su decisión contestar y discutir. Ya había sentado las bases de su confesión en su carta, porque trató de escribir sus pensamientos en privado, mientras que en la *Respuesta* responde públicamente. En el texto, Sor Juana utiliza recuerdos y experiencias personales para describir gran parte de su argumentación. Aunque la *Respuesta* contiene información autobiográfica¹⁴, escrita con mucho sarcasmo, agudeza y vivacidad, como observa Paz, “no es una autobiografía, sino una autodefensa” (Paz, 1982, p. 90); ella relata algunas partes de su vida que encajan con sus argumentos, pero omite otras. En conjunto, ofrece suficientes pistas que, junto con la carta, pueden sentar las bases del pensamiento feminista de Sor Juana y de sus reivindicaciones feministas.

Puesto que la *Respuesta* es una defensa propia, la escritora siente la necesidad de defenderse. Este fragmento comienza con una protección de la pasión de Sor Juana, su amor por las letras y la escritura. Empieza inmediatamente con un tono apologetico, de autodefensa y se dirige directamente a Sor Filotea de la Cruz con gran respeto utilizando “Su Majestad” y burlándose del obispo. Lo designa como “Muy ilustre Señora mía, mi Señora” (De la Cruz, 1994, p. 450). Le agradece sus palabras y teme a no poder responder a: “vuestra doctísima, discretísima, santísima y amorosísima carta” (De la Cruz, 1994, p. 450), pero que le escribe con la confianza de no decir algo indigno de su persona. Con una falsa modestia se considera como “una pobre monja, la más mínima de las criaturas del mundo y la más indigna” (De la Cruz, 1994, pp. 450-451) de llamar la atención del clérigo. Es indudable que la jerónima está desolada porque sus conocimientos teológicos han sido vaciados, no sólo era poetisa, sino también teóloga al nivel de los clérigos más ilustrados, lo que, por supuesto, no cayó nada bien en la mujer, por lo que dice: “una manera especial de avergonzarme y confundirme: que es un medio más primitivo de castigo hacer que yo, con mis conocimientos, sea el juez que me condene y condene mi ingratitud” (De la Cruz, 1994, p. 451).

Constata las diversas opiniones expresadas por el obispo en su carta; él le pide que dedique más tiempo al estudio de las Escrituras y ella le responde:

¹⁴ Es una protección contra la realización espiritual de la monja y de todas las mujeres.

Que el no haber escrito mucho de asuntos sagrados no ha sido desafición, ni de aplicación la falta, sino sobra de temor y reverencia debida a aquellas Sagradas Letras, para cuya inteligencia yo me conozco tan incapaz y para cuyo manejo soy tan indigna. (De la Cruz, 1994, p. 452-453)

Incluso, Sor Juana explica por qué escribe, afirmando que lo hacía con fuerza y violencia sólo para agradar a los demás; situación que también explicó a Núñez de Miranda, porque era su constante recordatorio:

¿Qué entendimiento tengo yo, qué estudio, qué materiales, ni qué noticias para eso, sino cuatro bachillerías superficiales? [...] soy ignorante y tiemblo de decir alguna proposición malsonante o torcer la genuina inteligencia de algún lugar. Yo no estudio para escribir, ni menos para enseñar [...], sino sólo por ver si con estudiar ignoro menos”. El escribir nunca ha sido dictamen propio, sino fuerza ajena. (De la Cruz, 1994, pp. 453-454)

¿Qué justificación da Sor Juana para su impulso y amor a las letras? El hecho de que no fue una decisión suya, sino de una fuerza ajena, es decir, de una fuerza extraña y externa. ¿A quién culpa de su amor a las letras? A Dios, de hecho en el paréntesis dice “Me ha hecho Dios la merced de darme grandísimo amor a la verdad” (De la Cruz, 1994, pp. 453-454) por lo que está trasladando la causa de todas sus acciones y prácticas a una responsabilidad divina, de ahí que comienza con una tesis argumentando la naturaleza de su pasión por la literatura, la escritura y el conocimiento como derivada de Dios:

Lo que sí es verdad, que no negaré, (lo uno porque es notorio a todos, y lo otro porque, aunque sea contra mí, me ha hecho Dios la merced de darme grandísimo honor a la verdad), que desde que me rayó la primera luz de la razón, fue tan vehemente y poderosa la inclinación a las letras, que ni ajenas reprensiones –que he tenido muchas–, ni propias reflejas –que he hecho no pocas– han bastado a que deje de seguir este natural impulso que Dios puso en mí [...]. (De la Cruz, 1994, p. 454)

La frase a subrayar es “desde que me rayó la primera luz de la razón” (De la Cruz, 1994, p. 454): la época es el barroco y, sin embargo, en este caso se habla de “luz de la razón”, de racionalidad, es decir de un impulso seguido conscientemente y es una prueba de cómo entre un movimiento y otro nunca hay una separación clara, porque esto es una reminiscencia del

renacimiento (la filosofía renacentista propugna un equilibrio infundido por la racionalidad). En esto Sor Juana no es barroca en absoluto porque creía firmemente en el poder de la razón. El mensaje que la monja quiere comunicar no es ilusorio, ella realmente cree en la inteligencia y en la discusión dialéctica, por lo tanto, piensa en el uso de la racionalidad. Esta ha sido la base de todo el conflicto que se ha suscitado a la luz de la *Carta Atenagórica*, en la que ella postula el hecho de que la razón debe estar siempre en el centro, incluso como dogma. Desde este punto de vista pertenece al barroco, utiliza una estructura compleja en su construcción, pero la filosofía que transmite sigue anclada en el renacimiento, llena de sustancia, no hay vacío epistemológico en la base.

Una de las partes más admirables del texto es cuando la poetisa da testimonio de su amor por el conocimiento. Resume su vida intelectual y muestra un profundo compromiso con la educación. Habla de su deseo de saber y cuenta que, cuando sólo tenía tres años, siguió a su hermana mayor para que pudieran enseñarle asignaturas, y en ese momento nació su deseo de conocer y amor por las letras:

[...] No había cumplido los tres años de mi edad cuando enviando mi madre a una hermana mía, mayor que yo, a que se enseñase a leer en una de las que llaman Amigas¹⁵ me llevó a mí tras ella el cariño y la travesura; y viendo que le daban lección me encendí yo de manera en el deseo de saber leer, que engañando, a mi parecer, a la maestra, le dije que mi madre ordenaba me diese lección. Ella no lo creyó, porque no era creíble; pero, por complacer al donaire, me la dio. Proseguí yo en ir y ella prosiguió en enseñarme, ya no de burlas, porque la desengañó la experiencia; y supe leer en tan breve tiempo, que ya sabía cuando lo supo mi madre, a quien la maestra lo ocultó por darle el gusto por entero y recibir el galardón por junto; y yo lo callé, creyendo que me azotarían por haberlo hecho sin orden. Aún vive la que me enseñó (Dios la guarde), y puede testificarlo. (De la Cruz, 1994, pp. 454-455)

Un fragmento del texto afirma que Sor Juana siempre sintió deseos de aprender y saber, olvidándose las golosinas y los dulces tan comunes entre los niños:

Acuérdome que en estos tiempos, siendo mi golosina la que es ordinaria en aquella edad, me abstenía de comer queso, porque oí decir que hacía rudos, y podía conmigo más el deseo de saber que el de comer, siendo éste tan poderoso en los niños. (De la Cruz, 1994,

¹⁵ Amigas: escuelas donde enseñaban a las niñas a leer, escribir, catecismo, algo de aritmética y labores manuales

p. 455)

Hay una fenomenología de la inteligencia, es decir, cómo el poder de la razón emerge a través de la vida ejemplar de esta niña, en la constancia y la desobediencia, en el ir y seguir a su hermana para aprender a leer y escribir y luego en el deseo de saber. Se comprende que Sor Juana se prive del queso porque ha oído que altera el sistema digestivo y podría interferir con la lucidez necesaria para estudiar. Es tanta la pasión y el deseo de aprender que esto lleva a la privación en su vida (se crea una jerarquía entre las actividades del ser humano, por la cual el comer, que es una actividad fisiológica, necesaria, primordial, se subordina al conocimiento). Es el “devenir de la racionalidad”, es decir, el “desarrollo de una razón”, el llegar más allá del límite de la mente humana, por lo que está construyendo la figura de una mujer en la que el pensamiento siempre ha tenido un papel protagonista respecto a otros instintos, incluso respecto a las apetencias infantiles (es una justificación, el gran eje conceptual que plantea es el poder de la inteligencia).

Sor Juana ya sabía escribir y leer y poseía todas las habilidades femeninas, tanto que a los seis o siete años pidió a su madre que la enviara a estudiar a la universidad de la capital mexicana:

Teniendo yo después como seis o siete años, y sabiendo ya leer y escribir, con todas las otras habilidades de labores y costuras que deprenden las mujeres, oí decir que había Universidades y Escuelas en que se estudiaban las ciencias en México; y apenas lo oí cuando empecé a matar a mi madre con instantes e importunos ruegos sobre que, mudándome el traje, me enviase a México, en casa de unos deudos, que tenía, para estudiar y cursar la Universidad; ella no lo quiso hacer, e hizo muy bien, pero yo despiqué el deseo de leer en muchos libros varios que tenía mi abuelo, sin que bastasen castigos ni reprensiones a estorbarlo; de manera que cuando vine a México, se admiraban, no tanto del ingenio, cuanto de la memoria y noticias que tenía en edad que parecía que apenas había tenido tiempo para aprender a hablar. (De la Cruz, 1994, p. 455)

La expresión “mudándome el traje” (De la Cruz, 1994, p. 455) es el primer ejemplo de declaración de disfraz, porque Sor Juana se hace pasar por varón (este es otro ataque velado a la condición femenina de la época) y le ruega a su madre que la mande a estudiar a la universidad fingiéndose hombre (nivel de modernidad del pensamiento de Juana Inés). Este texto puede definirse como un campo de fuerzas, es decir, donde entran en conflicto diferentes

líneas de poder. Es un campo de tensión entre la voluntad propia y la ajena, entre el deseo de reprimirse a nivel personal y el don divino que se impone. El discurso de Sor Juana crea un circuito de fuerzas contrapuestas: en la presentación de la tesis, la lucha está entre ella y Dios (recibir un don y su rechazo), en la segunda parte autobiográfica hay muchas variantes: hacer algo a escondidas significa oponerse al poder, romper una prohibición, que es siempre un ejercicio de poder (ir a estudiar a escondidas, luchar por ir a la universidad, estudiar en la biblioteca del abuelo a pesar del castigo). No es sólo un campo de fuerza temático (se declina temáticamente en una serie de episodios, imágenes concretas), sino que la gran lucha está entre la razón de Sor Juana y el resto del mundo (el desarrollo de la razón individual implica el conflicto con el mundo exterior para la propia afirmación).

La monja también cuenta cómo consiguió aprender “gramática”, es decir, latín, en sólo veinte lecciones:

Empecé a deprender Gramática, en que creo no llegaron a veinte las lecciones que tomé; y era tan intenso mi cuidado, que siendo así que en las mujeres –y más en tan florida juventud–, es tan apreciable el adorno natural del cabello, yo me cortaba de él cuatro o seis dedos, midiendo hasta donde llegaba antes, e imponiéndome ley de que, si cuando volviese a crecer hasta allí no sabía tal o tal cosa, que me había propuesto deprender en tanto que crecía, me lo había de volver a cortar en pena de la rudeza. Sucedió así que él crecía y yo no sabía lo propuesto, porque el pelo crecía aprisa y yo aprendía despacio, y con efecto le cortaba en pena de la rudeza [...]. (De la Cruz, 1994, p. 455)

También ella habla de su método personal de aprendizaje, puramente autodidacta, sin profesores fuera de sus libros, y presenta cómo y por qué estudió una gran variedad de materias como la Retórica, la Física, la Música, la Aritmética, la Geometría, la Arquitectura: “Y así no es disculpa, ni por tal la doy, el haber estudiado diversas cosas, pues estas antes se ayudan, sino que el no haber aprovechado ha sido ineptitud mía y debilidad de mi entendimiento, no culpa de la variedad” (De la Cruz, 1994, p. 459).

Sin embargo, llama la atención como su afán por aprender siempre iba acompañado de castigos y reprimenda, y como su condición de mujer dificultaba el acceso al conocimiento. Hizo grandes sacrificios por el conocimiento, cuando no aprendía lo que le enseñaban, se cortaba el pelo porque “no me parecía razonable que me vistieran con el pelo en la cabeza si estaba tan desnuda de noticias que era más apetecible adorno” (De la Cruz, 1994, p. 455).

Aquí se cuestiona la feminidad como construcción socialmente impuesta de la época; 'adornada', es decir, el adorno más bello de la cabeza no es el pelo, sino las emociones. Hay una propuesta de un valor diferente para lo femenino, que en relación con el horizonte de la época es anti-femenino; en realidad proviene de la reivindicación del conocimiento como valor (es una dimensión humana y axiológica más amplia, de la que la reflexión sobre lo femenino es una derivación. Puesto que los valores más importantes son las emociones, el conocimiento, huelga decir que no es importante que una mujer tenga el pelo largo, sino que tenga una riqueza de conocimientos a la que recurrir). La reflexión sobre lo femenino es siempre consecuente con los valores de Sor Juana, con su jerarquización axiológica.

Sus biógrafos, como el padre Diego Calleja (1996), confirman que fue dama de compañía virreinal durante el virreinato del Marqués de Mancera, donde se distinguió por su excepcional cultura y también por su participación en un concurso científico que ganó frente a otros científicos. Hay varias hipótesis sobre la decisión que llevó a Juana a hacerse monja, pero no sabemos nada de su paso por la corte antes de entrar en religión más que este pasaje:

Entreme religiosa porque aunque reconocía que tenía el estado cosas (de las accesorias hablo, no de las formales) muchas repugnaban a mi genio con todo, para la total negación que tenía al matrimonio, era lo menos desproporcionado y más decente que podía elegir en materia de la seguridad que deseaba de mi salvación. (De la Cruz, 1994, p. 455)

Basándose en el fragmento de texto anterior, se podría pensar que el motivo principal de su obra era la consecución de una satisfacción espiritual más elevada; esto solo sería posible en un monasterio, donde podría continuar sus estudios, pero toda su obra muestra contradicciones, sufrimiento y soledad. Se ha especulado sobre una relación prohibida con Virreina y un amor imposible, pero no se encontraron pruebas que lo demuestren. Teresa Forcades i Vila (2011) aclara que Sor Juana quiere argumentar que para lograr una adecuada formación teológica es necesario estudiar muy diversas ramas del saber, además del estudio de la mujer. Lo afirmó cuando dijo que sus estudios estaban dirigidos “a la cumbre de la sagrada teología; pareciéndome preciso, para llegar a ella, subir por los escalones de las ciencias y artes humanas” (De la Cruz, 1994, p. 456). Ella pone la teología en el nivel más alto del conocimiento, lo que significa que ha tenido que pasar por otras asignaturas para entrar en esta disciplina. Además, en su caso particular, el aprendizaje es autodidacta, lo que

supone un mayor esfuerzo, sacrificio y dedicación al conocimiento. A todo esto se suman los obstáculos que la monja ya había escrito en su Carta a Núñez, es decir, señala dos cosas: en primer lugar, que ella nunca escribió para agradar, sino para cumplir el encargo de otros, a excepción de “El sueño” y, en segundo lugar, que su “amor a la sabiduría y a las letras” (De la Cruz, 1994, p. 465) le costó la persecución. De todo ello se desprende que su dedicación al aprendizaje y a la escritura es alabada, pero también constantemente cuestionada. Por ello, intenta hacer creer que sus estudios, todos ellos, están justificados por el fin último, que es la capacidad de comprender las enseñanzas teológicas. Sin embargo, si ha conseguido superar este primer obstáculo, pronto se topa con el siguiente que es ser una mujer. Deberá entonces justificar por qué puede contradecir a Vieira y discutir así cualquier cuestión teológica, como cualquier ser humano: “como yo fui libre para disentir de Vieira, lo será cualquiera para disentir de mi dictamen” (De la Cruz, 1994, p. 475). Religiosa y monja, además de teológicamente escéptica, Juana debe encontrar en la doctrina católica una base sobre la que construir sus argumentos a favor de los estudios de la mujer en general y de ella misma en particular: lo hace presentando una interpretación personal de San Pablo y su *Mulieres in ecclesia taceant* (“Las mujeres callan en la congregación”). Discute la realidad de la época, porque los hombres podían hablar en público sobre temas filosóficos, mientras que las mujeres tenían “solo (y de forma muy controlada, según la época y el lugar) acceso a las prácticas religiosas” (Fernández Martín, 2020, p. 157), sin poder participar a la vida cultural o educativa. Sor Juana, por su parte, argumenta que esta frase de San Pablo se refiere a que las mujeres no deben leer ni predicar en público, pero de ninguna manera puede entenderse como una prohibición de escribir o estudiar, porque de hacerlo, afectaría a todas las mujeres, independientemente de si son santas o no, y como se sabe, muchas de ellas eran estudiosas. Concluye afirmando: “luego la prohibición de San Pablo solo miró a la publicidad de los pulpitos, pues si el apóstol prohibiera el escribir, no lo permitiera la Iglesia” (De la Cruz, 1994, p. 474). A partir de la *Respuesta*, Sor Juana determina quién y cómo tiene acceso al aprendizaje a través de tres condiciones: primero, los estudios teológicos deben estar reservados a quienes demuestren cultura, independientemente de su sexo; segundo, siempre es posible enseñar a las mujeres de forma privada; tercero, la enseñanza de las mujeres debe ser creíble para otras también:

Esto no se debe entender con todas, sino con aquellas a quienes hubiere Dios dotado de especial virtud y prudencia y que fueren muy provectas y eruditas y tuvieren el talento y requisitos necesarios para tan sagrado empleo. Y esto es tan justo, que no solo a las mujeres, que por tan ineptas están tenidas, sino a los hombres, que solo con serlo piensan que son sabios, se había de prohibir la interpretación de las Sagradas Letras, en no siendo muy doctos y virtuosos y de ingenio dóciles y bien inclinados. (De la Cruz, 1994, p. 469)

Tal vez de forma única hoy en día, Sor Juana sitúa a ambos sexos en pie de igualdad: cualquiera con la capacidad objetiva para hacerlo puede estudiar la Biblia, sea hombre o mujer. También subraya que el mero hecho de ser humano no garantiza en modo alguno un estudio o interpretación serios de la Biblia.

Sor Juana ya reivindicó los estudios privados en su *Carta al Padre Núñez* y vuelve sobre ello en su *Respuesta*, como se ha explicado anteriormente: cuando ofrece su interpretación de lo dicho por San Pablo o cuando dice que los estudios privados son legítimos, provechosos y útiles. La construcción de su relato, en este sentido, debe realizarse dentro de unos límites muy precisos, que muy probablemente excedían con mucho su cosmovisión actual, pero que, sin embargo, podrían entenderse simplemente como una “expresión femenina o feminista del cristianismo” (Poutrin, 2018, p. 127 citado en Serrano, 2021, p. 478). Sólo hay que pensar en una de las experiencias personales comentadas en la *Respuesta* y mencionadas anteriormente, como su deseo de disfrazarse en las clases de la universidad. Como ella misma dice, su madre rechazó la idea (“Ella no lo quiso hacer, e hizo muy bien”, dice Sor Juana [De la Cruz, 1994, p. 455]) y eso la condujo a leer los libros de su abuelo pero su deseo de aprender permaneció inalterado. Por lo tanto, no es en absoluto descabellado suponer que si su situación personal hubiera sido distinta, alejada de vínculos religiosos podría haberse aventurado más en la forma escrita de sus planteamientos educativos “oficiales”. Lógicamente, esto no se puede afirmar con absoluta certeza, sino que solo se puede interpretar y arriesgar leyendo entre líneas sus escritos. En cualquier caso, como monja estaba bajo el dominio de la Iglesia, y si no hubiera sido religiosa, esta sumisión como mujer habría estado ligada a un pariente masculino (marido, hermano, etc.): las 'ataduras' de su época eran casi inevitables. El final está organizado como toda la carta. Sutil y cuidadosamente, Sor Juana escribe su disculpa en la *Respuesta*, elogiando a todas las mujeres y calificándose a sí misma de mujer inteligente. La poetisa de Nepantla fue una heroína de su tiempo, una mujer solidaria y una monja devota, a pesar de su escasa vocación religiosa.

Tanto en *Autodefensa espiritual* como en la *Respuesta*, Juana de Asbaje defiende su lugar y su posición como mujer frente a un mundo de misoginia construido para los hombres. Su inteligencia y talento literario escandalizaron a toda la época. Sus capacidades superaban las de los hombres. Y su vida, entre la obediencia a la religión y la vocación por el saber, fue una lucha contra la invasión de su libertad y su pensamiento, y contra las costumbres de su época, que negaban a las mujeres el derecho a hablar. En sus dos textos epistolares, la monja eleva la figura femenina, la protege y apela a su desarrollo intelectual. Revela otra forma de ser mujer, construyéndose a sí misma hacia la libertad y el derecho a ser educada. Su existencia está llena de dolor, envidia y desengaño: es un ejemplo que hay que seguir cuando emprendemos el camino de la plenitud y hace reflexionar sobre la voz de la mujer, que para muchos sigue siendo sólo silencio.

En conclusión, Sor Juana Inés de la Cruz tuvo una vida interesante y compleja, llena de acontecimientos apasionantes que la marcaron profundamente, pero la mayoría de estas experiencias fueron controvertidas por su inteligencia y capacidad de escritura, por no ser una mujer como las demás, por mostrar independencia y liderazgo en su pensamiento. Así, Sor Juana se encontró rodeada de un mundo que no la comprendía y mucho menos quería comprenderla. Por ello, su poesía fue escrita con una intensidad, profundidad y carácter que la distinguieron de todos los demás escritores de la época, y sus obras fueron apreciadas por sus lectores durante mucho tiempo. La Décima Musa de México fue sin duda un punto de apoyo de la expresión cultural y se convirtió así en la intelectual fuera de la ley del siglo XVII que aterrorizó con su intelecto a las ilustres personalidades de la época, que en repetidas ocasiones intentaron silenciarla suprimiendo sus pensamientos, obligándola a abandonar los conocimientos que había adquirido durante años de estudio autónomo. Fue sin duda un mal momento para la monja, que tuvo que defenderse a través de sus poemas y enfrentándose a los críticos, compartiendo así sus experiencias vitales, demostrando sus capacidades científicas en todos los campos, para explicar que tiene derecho a aprender y componer versos como todos los demás poetas. Otro tema frecuente en sus obras es que no se le permite estudiar y escribir libremente porque siente persecución a su alrededor en todo momento, lo que le obliga a abandonar su talento divino natural. Pero ella hizo caso omiso de esta limitación durante mucho tiempo y siguió escribiendo casi hasta el final de su vida, hasta que abandonó la escritura y se dedicó únicamente al trabajo de la vida monástica, perdiendo su alma de poeta.

Fue gracias a todos estos factores que Sor Juana se convirtió no sólo en la musa de la literatura mexicana, sino también en una leyenda para la mujer del futuro: independiente en sus pensamientos y acciones y, sobre todo, en su derecho a aprender y recibir una educación que adquirir.

CAPÍTULO 2

LA PROSA PERIODÍSTICA Y PEDAGÓGICA DE JOSÉ JOAQUÍN FERNÁNDEZ DE LIZARDI

2.1 Neoclasicismo: desarrollo literario y cultural en Europa e Hispanoamérica

En el capítulo previo se analizó la vida y obra de la poetisa mexicana Sor Juana Inés de la Cruz, detallando las características de su amor al saber y al conocimiento y cómo este es un deseo que la monja dedica a todas las mujeres de la Nueva España. Por otro lado, el tema principal de este apartado es el pensamiento pedagógico del poeta José Joaquín Fernández de Lizardi, pero antes de explicar esto, es necesario introducir el periodo histórico en el que se desarrolló este autor y si existen diferencias con el movimiento literario y cultural anterior.

Si bien es cierto que los términos “Ilustración”¹⁶ y “Neoclasicismo” se refieren a ámbitos diferentes de la historia cultural, hay que yuxtaponerlos porque ambos movimientos coinciden en el tiempo —el siglo XVIII— y están entrelazados. El término “Ilustración” expresa los esfuerzos por cambiar el pensamiento, la economía, las relaciones sociales, la cultura y, por tanto, el arte y la literatura. Las ideas filosóficas, científicas, políticas y económicas de la Ilustración, surgidas contra el régimen absolutista de Francia, se extendieron a otras naciones de Europa y del mundo, influyendo en la interpretación de los valores artísticos del Neoclasicismo. Se basaban en el supuesto de que la razón humana debía prevalecer sobre los modelos dictados por creencias arbitrarias. El Neoclasicismo fue un movimiento que pretendió restaurar y renovar los valores filosóficos y estéticos y el culto a la razón de la antigüedad clásica, sembró las semillas de cambios políticos como la abolición de la monarquía absolutista y sentó las bases de la división del poder estatal y eclesiástico. Poetas y dramaturgos han adoptado los principios de los filósofos para componer y justificar sus creaciones literarias con el fin de comprender y mejorar la condición humana. El cambio del Barroco al Neoclasicismo se debió a razones económicas y sociales: la burguesía adquirió cierto estatus, la vida urbana se hizo un poco más participativa y la educación era necesaria para elevar el nivel social. Fue un intento de combinar las tareas creativas artísticas, técnicas y

¹⁶ La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón! he aquí el lema de la ilustración (Kant, 2009, p. 249).

científicas y la devaluación de las creaciones nacidas de los sentimientos, las emociones o la imaginación. Las artes, incluida la literatura, ofrecen ideas sólidas con fines pedagógicos y críticos en un lenguaje ordenado, transparente y directo, especialmente en el ensayo, la novela psicológica, la prosa epistolar, satírica y religiosa (Hernández Guerrero, 2022, p. 84).

La Francia del siglo XVIII alumbró la Ilustración y la Enciclopedia, que reformaron las teorías políticas, jurídicas, filosóficas, estéticas y literarias. Voltaire, Montesquieu y Rousseau clamaron contra el absolutismo, reclamaron la separación de poderes y la necesidad de afirmar los derechos del hombre y del ciudadano. Los movimientos urbanos en busca de derechos civiles culminaron en la Revolución Francesa. Si bien es cierto que la Ilustración intentó extender la cultura al pueblo para tener un mayor desarrollo, seguía existiendo una clara separación entre los movimientos populares y las ideas clasicistas que prevalecían entre los intelectuales. Es verdad que las ideas clasicistas de la Roma republicana se plasmaron para educar al pueblo, pero no se tuvo en cuenta que los ciudadanos romanos eran sólo una élite minoritaria. Mientras que en el ámbito social se trataba de recuperar los hábitos morales, en el intelectual se favorecía el estudio de la ciencia y la historia, y en las creaciones artísticas y literarias se pretendía superar la fantasía del Barroco. Por ejemplo, la influencia de la estética neoclásica francesa varió de un país a otro: en España se limitó a unos pocos círculos cortesanos, mientras que en Inglaterra fue algo más amplia, quizá porque el Barroco era cada vez menos culto. Los principios teóricos de las obras literarias y artísticas neoclásicas se basan en una ideología que defiende la racionalidad, el conocimiento y la secularización como finalidades y medios para combatir el dogmatismo y favorecer el progreso. El movimiento también se vio influido por la Revolución Industrial, que cambió los métodos de producción y los modelos de organización social.

Bajo esta aparente frialdad, el arte neoclásico se entendía como un lenguaje artístico basado en la razón, la moral y el progreso, que tenía una finalidad didáctica y moralizadora. Se parte de la base de que la estética es una vía que permite pasar de la tradición a la modernidad, donde se expanden los valores racionales y universales de la libertad, se aplica el concepto de patria y el camino del rigor, el autocontrol y el autodomínio. En Europa, y más concretamente en España, la crítica a la literatura barroca surgió en la segunda década del siglo XVIII, cuando se fue abandonando la literatura puramente lúdica y novelesca. Luis de Góngora fue acusado de ser el principal artífice de la destrucción de la poesía, mientras que

las obras de Garcilaso y sus seguidores fueron alabadas como modelos de claridad, orden y armonía. Nacen las instituciones culturales y las nuevas ideas europeas, como las de Voltaire y Rousseau, se dan a conocer en las aulas universitarias. Para José Antonio Hernández Guerrero (2022), la Ilustración abordó cuestiones relacionadas con el progreso científico, filosófico y artístico y la necesidad de la crítica para promover el crecimiento y el bienestar de la sociedad (p. 35). Pueden distinguirse tres tendencias: la “clásica”, junto al Barroco del siglo XVII, heredera del clasicismo cultivado sobre todo en la poesía y el teatro, la “ilustrada”, vinculada a la ideología de la Ilustración, y la “pre-romántica”, que anticipaba el Romanticismo del siglo XIX. En general, se explicaban y promovían los ideales de progreso, racionalismo y modernismo.

Con respecto a Hispanoamérica, el Neoclasicismo fue un movimiento cultural, artístico y literario que se desarrolló desde mediados del siglo XVIII hasta las primeras décadas del XIX. Esta tendencia representó una vuelta a los contenidos grecorromanos y una nueva búsqueda del equilibrio y la armonía entre los distintos elementos. En América Latina, ejerció una gran influencia tanto en la cultura como en la política a través de la independencia y los destinos de las naciones; nociones liberales de lucha contra la tiranía y la intolerancia. Durante este periodo, el orden colonial estaba en crisis, mientras grupos de criollos, la primera burguesía nacional, empezaban a soñar con una nación libre de la dominación de la metrópoli. La violenta defensa del sistema colonial promovida por el despotismo ilustrado no hizo sino hacer más evidente esta injusticia. José Miguel Oviedo (1995) divide el periodo neoclásico en dos fases: en la primera fase se encuentra “una inclinación general hacia una especie de racionalidad ejemplarizante y una visión profética casi ilimitada” (p. 316) en figuras como Antonio Carrió de la Vandra, Olavide, Viscardo y el Padre Mier. La segunda fase combina el sentimentalismo neoclásico con la idea pre-romántica de la libertad heroica.

Merece la pena destacar el papel especial del periodismo en los debates de la época sobre la liberación de los territorios americanos. La prensa, instrumento ideal de la Revolución ilustrada, tenía también una versión oculta que podía despertar conciencias y desafiar al dominio colonial con menos barreras ideológicas que la prensa más oficial. A principios del siglo XIX, la literatura latinoamericana empezó a mostrar choques y asimilaciones entre la estética del Neoclasicismo y las formas emergentes del Romanticismo. Esto ocurrió en un momento en que la literatura formaba parte de un movimiento político de

liberación de las colonias y de creación de estados soberanos. Por ello, Oviedo (1995) considera la literatura de este periodo como una literatura “comprometida” (p. 316). El traslado a Bayona del rey Fernando VII, que abdicó en favor de José I Bonaparte en 1808, supuso un momento fundamental en la lucha por la liberación de las colonias, apoyando al rey depuesto por un lado y consolidando el poder de los principales colonos por otro. En 1810, las Cortes de Cádiz reconocieron la igualdad de derechos de los embajadores americanos y españoles. Sin embargo, cuando Fernando VII volvió al poder en 1814, lo hizo estableciendo un régimen absolutista que acabó alimentando la lucha por la independencia. La literatura refleja las aspiraciones americanistas de la época. El Neoclasicismo pretendía educar a las personas y a la sociedad. Los artistas impregnaron sus obras de valores morales y culturales para combatir la ignorancia. De lo que se desprende de los estudios mencionados es que existe una diferencia sustancial entre los movimientos anteriores al Neoclasicismo en lo que se refiere a la educación, pero también similitudes: por ejemplo, al igual que el Renacimiento, la educación neoclásica pone al ser humano en primer lugar, retomando los valores clásicos de equilibrio y armonía, y se considera el concepto de razón como fuente de conocimiento. De hecho, la función de la literatura neoclásica de finales del siglo XVIII y principios del XIX era puramente social, ya que quería difundir la pedagogía y la cultura entre el pueblo. No fue así en la tendencia barroca, ya que el ambiente de inseguridad debido a los conflictos religiosos, el aumento de la presión espiritual, social y política, el estancamiento económico y el fortalecimiento de las barreras entre clases dieron lugar a una visión pesimista, porque el hombre barroco no confía en sí mismo cuando experimenta impulsos que le impiden seguir su perfección personal debido al pecado original, por lo que necesita que otros le moldeen.

Además, el Neoclasicismo en Hispanoamérica aterriza de manera particular porque hay una división en cuatro tendencias neoclásicas entre el siglo XVIII y el XIX: la primera tendencia se denomina “moralizante”; tendencia en la que la crítica incluye la obra de José Joaquín Fernández de Lizardi. El autor forma parte de esta corriente que tenía como objetivo la reforma social y la voluntad de “enseñar deleitando”. Tenía una atención mayor para los problemas sociales porque se pronunció contra la esclavitud y las desigualdades sociales y a favor de la educación de las mujeres y de una política de justicia social. De ahí una reforma social y una voluntad de enseñar entreteniéndolo (el verbo principal es “enseñar”, mientras que la “diversión” está subordinada a la enseñanza, es sólo una herramienta para transmitir un

mensaje moral). La tendencia moralizante hispanoamericana (cuya obra de referencia es *El Periquillo Sarniento* (1816) de José Joaquín Fernández de Lizardi) es la tendencia que traduce la corriente didáctico-neoclásica, porque el Neoclasicismo es un movimiento educativo (se toma el modelo clásico como ejemplo de conducta artística y moral). Los enciclopedistas discuten cómo debe organizarse el conocimiento, así que la “columna vertebral” del movimiento neoclásico es la intención didáctica: enseñar la conducta humana y colectiva, enseñar a usar la razón, a hacer arte, poesía. Es muy importante porque esto permite que la tendencia neoclásica se aleje del Renacimiento (se toma el modelo, pero la finalidad es distinta). Europa vive un momento de agitación, en el que la gente experimenta su propia capacidad para actuar sobre su propio destino, de ahí la recuperación de lo clásico como referente pedagógico.

Junto con la tendencia satírica y costumbrista, otra importante es la corriente naturalista/descriptiva, que se desarrolló en una época en que la razón estaba exaltada por la filosofía y florecía la conciencia científica, las expediciones científicas al Nuevo Mundo para estudiar la geografía, la fauna y la flora hispanoamericanas. En literatura aterriza en un gran poeta, Andrés Bello, que fue esencialmente maestro toda su vida, tanto en su juventud en Caracas como más tarde en Londres con su discípulo Simón Bolívar, el Libertador de las Cinco Naciones (Ocampo Londoño, 1982). Bello representa a la perfección al hombre ilustrado de la época renacentista con una sólida formación humanística, científica y literaria (Ocampo Londoño, 1982, p. 386). Por su parte, se enmarca como un representante neoclásico de la filosofía humanista, orientado a la formación e impulso de las sociedades en la formación educativa y moral, que fortalezca las bases socioculturales de su desarrollo integral. En este sentido, hizo hincapié en la necesidad de concienciar a los hispanoamericanos, y especialmente a su pueblo, de la importancia de conocer, apreciar y utilizar la riqueza material y espiritual de la humanidad contenida en el proceso independentista venezolano. El maestro creía que la educación y el periodismo eran las mejores armas para proteger a “Nuestra América” y construir un futuro para las nuevas generaciones. Siempre escribió con palabras de maestro y de forma muy didáctica a sus ciudadanos latinoamericanos. Se distinguió en sus escritos por la profundidad de pensamiento, el análisis crítico, la claridad de expresión y el cuidado de la síntesis.

Él estaba orientado al aprendizaje, al conocimiento, a la búsqueda diligente de la verdad y la exactitud. Bello practicaba un método de enseñanza socrático basado en la identificación de problemas, el diálogo y la persuasión, que contrastaba claramente con las prácticas educativas de su época, basadas en una transmisión unilateral, dogmática y burda de la información (Ocampo Londoño, 1982, p. 388). La idea principal de Bello afirma básicamente que una democracia no puede sobrevivir si no va acompañada de una educación adecuada de los ciudadanos. El objetivo político de la educación era crucial para Bello porque los pueblos del continente, tras su liberación de España, hicieron todo lo posible por asegurar su independencia. Por la misma razón que bajo el dominio colonial la educación se orientaba generalmente hacia la obediencia, las redes públicas emergentes debían ahora educar a los ciudadanos para capacitarlos para gobernar, si no directamente a través de representantes designados como aquellos que valoraban la voluntad nacional. Por ello, Bello señaló que sin una educación adecuada:

ni podremos cumplir jamás con nuestras funciones como miembros del cuerpo político, ni tendremos por la conservación de nuestros derechos el celo que debe animarnos, ni veremos jamás encendido ese espíritu público que es uno de los principios de la vitalidad de las naciones. (Ocampo Londoño, 1982, p. 389)

Cuando Bello llegó a Chile, la realidad educativa era muy mala. La educación básica era deficiente y, siguiendo la tradición colonial, se confiaba a monasterios privados y comunales. Además, Bello anunció su firme apoyo a la extensión de la educación básica a toda la población, porque el Estado tenía una responsabilidad ineludible en la gestión del nivel educativo. Por otro lado, a Bello no se le escapó que garantizar y promover la educación primaria, especialmente cuando se extendía a toda la población, estaba necesariamente vinculado a la política de distribución de la renta nacional, porque la educación primaria requería la inversión de cuantiosos recursos públicos y privados. Su ideología se basaba en la libertad, la igualdad, el progreso sociocultural y económico y el refuerzo de los valores morales, cívicos y cristianos en un sentido objetivo, reflexivo y al mismo tiempo estético, testimonio de su formación clásica y de su imborrable huella filosófica, artística y literaria. Por otro lado, Paulo Freire afirma en su libro *La educación como práctica de la libertad* (1982), que la educación de las masas en desarrollo, liberadas de todas las características

ajenas, es la fuerza que hace posible el cambio y el motor de la libertad. Sólo en la educación puede nacer una verdadera sociedad humana, fuera de la cual no vive ningún ser humano. Así pues, hay que elegir entre la domesticación de los marginados y la educación para la libertad. Freire cree que las condiciones históricas de la sociedad requieren una amplia conciencia de masas, que a través de la educación permita la introspección en su tiempo y espacio. El autor está plenamente convencido de la grandeza del pensamiento de masas, “que a menudo se llama apresuradamente politización” (Freire, 1982, p. 26).

De acuerdo con las ideas de Andrés Bello, la emancipación cultural de América Latina no será posible hasta que los nuevos países nacionales tomen conciencia de que la educación es la obra más importante del Estado. La pedagogía es trascendente en los cambios socioeconómicos, políticos y culturales de las naciones, porque es a través de ella que se promueve la unidad integral y se busca el progreso de las sociedades. Por esta razón, para forjar el futuro de las sociedades, es necesario educar a los pueblos para que aprovechen sus recursos naturales, cambien el medio ambiente en que viven, promuevan la creatividad, que irradie autenticidad en su cultura y reaviven el sentido de unidad e integración con pueblos hermanos que tienen problemas comunes, cuya solución global solo es posible a través de la unidad. La educación debe orientar los esfuerzos para que los latinoamericanos asuman con inteligencia su patrimonio espiritual y material. Cabe destacar que el pensamiento de Andrés Bello es fuente de inspiración para la creación literaria, de aprendizaje y reflexión sobre los procesos de la historia y la cultura hispanoamericana, así como un legado de creación artística que pretende realzar la belleza de la naturaleza americana en función de sus riquezas y valores humanos, que deben estar siempre en el ideario de la nación para lograr un destino nacional seguro y permanente en equilibrio con los objetivos educativos y morales de sus ciudadanos.

2.2 El modelo didáctico de Lizardi a través de sus obras

La Nueva España del siglo XVIII se caracterizó por la polémica entre individuos, instituciones, laicos, clero y plebe, criollos, etc. La burla y el inconformismo se vertieron en géneros como la poesía, se cantaban y bailaban expresiones obscenas, desafiando la moral de la época (Brescia, Poot Herrera, 1997, pp. 267-272). La amenaza de excomuni3n no ha impedido los insultos y las acciones legales en la sociedad espa3ola moderna. En este contexto, los jesuitas destacaron por su pensamiento ecl3ctico, su contestaci3n de las ideas tradicionales, su respeto por las fuentes primarias y su escepticismo a lo largo de los siglos hacia las afirmaciones de autores respetados en disciplinas como la filosof3a y la f3sica. Anne Staples (1997) comenta:

La gran sociedad de la capital de la rep3blica no sufr3a por falta de material de lectura, como tampoco sufr3a la gente adinera de provincia, que en librer3as de Guadalajara, Puebla, Oaxaca o M3rida encontraban novelas franceses, libros de texto, manuales t3cnicos al d3a, peri3dicos y una amplia gama de escritos de tipo religioso. Esta abundancia contrasta, sin embargo, con la escasez de lectura para el pueblo que, de todas maneras, en su gran mayor3a era analfabeto durante el siglo XIX (Staples, 1997, p. 94).

Una forma de difundir r3pidamente la informaci3n y la cultura, que rompi3 las fronteras entre los literatos y el gran p3blico, fue precisamente el periodismo, que tambi3n pertenecer3 a Lizardi. Es la herramienta perfecta para la revoluci3n ilustrada, pues satisface muchos de sus gustos b3sicos: enciclop3dico, curioso, 3til, entretenido. Lo que difunde puede no ser literario o cultural, pero es un veh3culo de ideas y conocimientos que fertilizan el campo en el que se producen, y en este sentido tiene una importancia inmensa. Los peri3dicos de la 3poca trataban temas de actualidad como la ciencia, la educaci3n, la filosof3a, etc. En las 3ltimas d3cadas del siglo XVIII y m3s a3n en los albores del XIX, se produjeron cambios pol3ticos, econ3micos y sociales y gran parte de la actividad intelectual y creativa se vehiculaba a trav3s de peri3dicos y revistas; un n3mero importante de escritores dirig3an y promov3an estas instituciones o colaboraban intensamente con ellas (Oviedo, 1995, p. 332). Uno de los peri3dicos m3s importantes se public3 en 1805 y se llama "Diario de M3xico", que es, en gran medida, un veh3culo "camuflado" para difundir las ideas liberales que empezaron a arraigar en esta regi3n y siguieron siendo fuente de pol3mica, incluso antes de la censura durante el

siglo XIX y parte del siguiente. En aquella época existía también una prensa clandestina o incidental, que tenía otra función: despertar las conciencias mediante carteles, declaraciones y panfletos que desafiaban el dominio colonial y propugnaban la emancipación. Y también toda una literatura, cultural o popular, filosófica generada por el nuevo fervor nacionalista y difundida secretamente para ridiculizar la autoridad.

Mariela Insúa (2011) subraya que la naturaleza del Pensador Mexicano¹⁷, sus tareas de escritura, están determinadas por ciertas condiciones históricas y sociales, mientras que su estilo está influido y equilibrado por una historia literaria específica. Estas condiciones pueden entenderse esencialmente desde una perspectiva histórica, considerando los hechos de la conformación de la sociedad colonial en la Nueva España y la desintegración parcial y formación de una nueva sociedad poscolonial con sus propias características culturales y de crecimiento. El deseo de autodeterminación, que se deriva de la voluntad de autonomía, alimenta la idea de independencia, al igual que las condiciones económicas y políticas que crean insatisfacción cuando son injustas y prepotentes. Desde el punto de vista literario, para José Joaquín Fernández de Lizardi existe una aspiración popular muy fuerte que ha marcado la lengua y la literatura españolas desde sus inicios, especialmente en la literatura picaresca y en su versión satírica. En cierto sentido, como reformador, se opuso a las formas de la literatura neoclásica, aunque esta pretendía simplificar la forma que, gracias a su “realismo”, era capaz de dialogar con la gente, con la vida cotidiana, superando las impresiones de la poesía barroca, rica en arreglos y adornos, pero vacía y formal en su contenido. Esto significa que la poesía neoclásica tiene sátira y una dosis de realidad cotidiana, elementos que sin duda no se mencionan lo suficiente en la mayor parte de la literatura sobre el tema.

Así pues, la primera mitad del siglo XIX vio la presencia en Nueva España del periodista José Joaquín Eugenio Fernández de Lizardi Gutiérrez, quien defendió el derecho a la libre expresión, porque se pronunció a favor de los que no tuvieron la posibilidad de rebelarse (Ramírez Cabañas, 1931, p. 387); promovió la educación política de la población mexicana y propuso nuevas ideas para crear una sociedad libre. Su participación social y política no está en duda, y así lo confirma la lectura de periódicos y folletos (con características de costumbrismo) en los que expresó su preocupación por la construcción de

¹⁷ Este apodo, que acompañará a Fernández de Lizardi durante toda su vida, también fue elegido por él como nombre de su más famoso periódico “El Pensador Mexicano” de 1812 (él también se considera ante todo un “pensador”).

una sociedad moderna diferente, reformada, donde prevalezca la igualdad, la tolerancia, la justicia, la libertad y el respeto (Sánchez, 2018). A pesar de su actitud optimista y su promoción del bien común, hubo quienes rechazaron sus ideas, se burlaron de él o reaccionaron con agresividad ante sus propuestas. Se puede esbozar la figura de este autor a través de una cita de Jefferson Rea Spell (2013): “[...] más que moralista, el Pensador, de espíritu reformador, lucha tenazmente contra el error, ya sea en las leyes, la política, la medicina, la ciencia natural, la educación en todos sus ramos, o en la economía política” (Jefferson Rea Spell, 2013, p. 9). Fernández de Lizardi, el primer costumbrista de su época, expresó devoción por su país y el deseo de promover el bien común antes que el beneficio personal, y una forma de hacerlo fue a través de la palabra impresa, por ejemplo difundiendo los artículos de la Constitución de Cádiz, explicaciones, conceptos socio-políticos importantes como la autodeterminación y el bien común. Fernández de Lizardi era autodidacta, y no se sabe si sus ideas estaban avaladas por un diploma, pero esto no parece ser un argumento a favor de su participación como escritor en la época, ya que se argumenta que su discurso hacía referencia a fuentes antiguas y tenía en cuenta las ideas de filósofos de la Ilustración como Rousseau o Montesquieu. El estilo perceptible en sus panfletos y periódicos es vivo, fresco, espontáneo, ameno, con voluntad de informar, educar, advertir, concienciar e incluso llamar la atención sobre acontecimientos importantes de la época.

José Joaquín Fernández de Lizardi puede considerarse una figura contradictoria y muy relevante en la época en que le tocó vivir. Él nació en 1776 en la Ciudad de México, en la Nueva España colonial, por Manuel Fernández de Lizardi y Bárbara Gutiérrez y vivió en pleno periodo de transición, o más bien en sus inicios, que duró un siglo y cuyo asentamiento fue más imaginario que real. La esencia de su posición sociocultural en la época era su condición de mestizo, lo que lo convirtió en el primer pensador mexicano significativo a los ojos de su tiempo y de la historia. Además, Lizardi vivió en una época en la que se estaba estableciendo la fundación de una nación mexicana independiente y, por tanto, verdaderamente autónomo, al menos según el dominio español y sus consecuencias socioculturales, políticas y militares. Estos conflictos surgen de la intersección de diferentes “series históricas”¹⁸ o “ámbitos socio-culturales” (Shklovski, 2002, p. 70, citado en Todorov, 1978, pp. 11-20) que influyeron en el nacimiento y desarrollo del “Pensador mexicano” (Lotman,

¹⁸ Vladimir Shklovski define la “series históricas” como un conjunto de ámbitos socioculturales que juntos forman históricamente una época, se entrelazan y se dan forma mutuamente.

1996). Periodista e intelectual, en 1811 empieza a publicar algunos textos satíricos en diversas revistas (en él fluye una evidente vena satírica): en 1812 publica *Letrillas satíricas*, en las que se pronuncia contra el clero, el gobierno colonial y la esclavitud, y fue encarcelado como consecuencia de ello. Entre 1812 y 1814 aprovechó un resquicio liberal en el gobierno colonial, que propició cierta libertad de prensa y fundó la revista “El pensador mexicano”¹⁹ que contaba 45 números hasta que cerró. Este periódico adoptó una línea liberal y patriótica, se pronunció a favor de la independencia de México, y por eso está a caballo entre el Neoclasicismo y el Romanticismo, porque la independencia en el Romanticismo se convierte en un proyecto político (si hay un intelectual que habla de independencia, quiere decir que se está transitando entre dos perspectivas: neoclásica y romántica). Entre 1814 y 1816 publicó también varias obras en prosa y verso, entre ellas la publicación periódica *Alacena de Frioleras*, a la que añadió por primera vez algunas de sus fábulas y artículos sobre costumbres mexicanas.

Lo importante a destacar es que en la época del autor, los escritores y novelistas podían recurrir a la censura, porque dentro de sus textos se podían encontrar expresiones que se oponían al gobierno de la época, por lo que para Fernández de Lizardi, la transmisión del pensamiento debe ser sobre la libertad. Una de las principales luchas que el mexicano apoyó con su pluma fue la escritura libre. Por ello, en el número inaugural de “El Pensador Mexicano” explicó a sus lectores que existe un medio de sometimiento que es impedir la expresión:

Así el hombre que piensa, siempre que se halla imposibilitado de comunicar sus pensamientos al público por medio de la prensa, es un mudo intelectual, y mientras más vivamente piense, mientras sea más penetrativo, tanto más ha de sentir el yugo insoportable de esta cadena (Fernández de Lizardi, 1968, p. 34).

La libertad de prensa es un tema recurrente en los escritos periodísticos de Lizardi, y sus escritos tratan generalmente de esto en tiempos turbulentos. Así, escribe abiertamente en los periodos en que es posible, y, en cambio, intenta seguir los criterios de la censura, orientando su crítica hacia aspectos sociales o educativos, o inventando medios de expresión ocultos en

¹⁹ Nació periodista antes que escritor y narrador. Es importante porque se ajusta perfectamente al perfil ilustrado-enciclopédico, porque el periodismo es un tipo de narración no literaria, sino dirigida a la concienciación, a la didáctica, a la enseñanza, porque si se permite la información desde un punto de vista pedagógico.

periodos excluidos. Sin embargo, sus luchas contra la censura y luego contra la Inquisición²⁰ son constantes, y varias veces sus periódicos ven peligrar su publicación²¹. Este “obstáculo” del periodismo mexicano deja de existir en la última etapa de su producción (1820-1827), que coincide con el periodo de la independencia de la nación, cuando es más claro en la exposición de sus ideas políticas y mucho más preciso en su crítica. “El Pensador Mexicano” es importante porque registra los cambios de la sociedad, es un documento histórico, social, costumbrista y subraya las variaciones en la forma de dialogar de las autoridades coloniales con la visión liberal, además de ser un importante instrumento de denuncia de los males de la sociedad mexicana e hispanoamericana. En 1823, sus ataques al clero llegaron a un punto de no retorno y fue excomulgado y murió en 1827.

De Lizardi es considerado el primer novelista hispanoamericano moderno que sigue el modelo picaresco español. Cabe destacar que su prosa periodística y de ficción forman parte de la misma empresa; de hecho, la segunda deriva de la primera, y esta relación es evidente tanto en la forma de la composición como en las ideas de costumbre y pasión moralizante que guían su narrativa. El periodismo fue, para este escritor autodidacta, una verdadera escuela literaria: un centro de observación de la realidad social y una herramienta para criticarla. Esta es también su vida real, porque poco se puede decir de su biografía que no esté relacionado con esta actividad (lo que recuerda, entre otras cosas, la extraordinaria importancia del periodismo nacido en el siglo pasado aquí como vehículo propio y como forma de literatura). Los fracasos sufridos como periodista obligaron a Lizardi a buscar un nuevo medio literario que rompiera su silencio y le permitiera seguir comunicando sus ideas sobre la actualidad; ese medio fue la novela *El Periquillo Sarniento* (México, 1816), que constituye una de las manifestaciones modernas más interesantes de este género: ficción indudablemente consciente de su naturaleza literaria.

La novela no sólo le ofrece una salida a los problemas que la práctica periodística le ha creado, sino que su composición tiene un rasgo claramente relacionado con esa práctica: que se trata de una novela de ficción que se publica por episodios (dos capítulos a la semana). En otras palabras, el autor cultivó el romanticismo por razones indirectas. Pero evitar el asedio no

²⁰ El 30 de diciembre de 1814, cuando Fernando VII volvió al trono, se restableció la Inquisición.

²¹ La publicación de “El Pensador Mexicano” tuvo lugar tras el decreto de libertad de imprenta (5 de octubre de 1812), pero fue censurado en diciembre del mismo año porque en uno de sus números, el nº 9, se acusaba al virrey Venegas de revocar la ordenanza que permitía el juicio militar de ciertos sacerdotes revolucionarios. a partir de este momento, los problemas de Lizardi con la censura fueron definitivos. La libertad de prensa en los artículos de Lizardi ha sido ampliamente analizada por Oviedo y Pérez de Tudela (1981).

fue fácil, y Lizardi tuvo que interrumpir la publicación de la novela bajo la presión de la censura, porque el cuarto volumen, que contenía la condena de la esclavitud, nunca se imprimió; se continuó y solo se terminó póstumamente. Para él, el deseo de moralizar es una motivación importante y única para la que las vicisitudes de la historia son en realidad solo un pretexto para su expansión; en efecto, según Mariano Azuela (1960): “para Fernández de Lizardi la novela solo fue un medio que creyó el más eficaz para la propaganda de su doctrina” (p. 669). El *Periquillo Sarmiento* no es, pues, una novela picaresca con consecuencias moralizantes, sino un texto moralizante con su correspondiente arquitectura picaresca. Además, el interés del lector se centra en aquellos episodios en los que destacan las mutaciones aleatorias de la existencia del personaje en el entorno social. El texto de Fernández de Lizardi presenta a un protagonista que se redime, rompiendo con el modelo picaresco, pero detrás de la construcción de toda su vida de disipación hay una crítica sutil, es decir, ¿Por qué Pedro Sarmiento se convierte en el maleante que es? Por una falta de educación familiar y escolar que le lleva a una vida disipada. Se enfatiza el mensaje educativo y la importancia de la educación en la formación del individuo (hay un aterrizaje social y pedagógico como se suponía que debía ser la literatura en el neoclasicismo). La sarna, enfermedad que padece el protagonista, se compara metafóricamente con el vacío ético. En realidad, el *Periquillo* no es responsable de la sarna ni de la falta de educación y sus lamentables consecuencias, sino que es una crítica a la estructura de la sociedad que debe garantizar la educación, debe acompañar al individuo en su formación cultural y pedagógica, debe ayudarlo a usar bien su racionalidad. La intención moralizadora es una advertencia a los niños y a las autoridades coloniales sobre lo que hay que cambiar a nivel social, cultural. Del mismo modo, John Dewey en su libro *Democracy and Education* (2001) habla de las dificultades por las que atraviesa el ser humano en el ámbito social y cultural afirmando que “the environment consists of those conditions that promote or hinder, stimulate or inhibit, the characteristic activities of a living being” (Dewey, 2001, p. 16).

Según críticos como Jesús Hernández García y Lilián Álvarez de Testa, José Joaquín Fernández de Lizardi propuso e implementó su ideología pedagógica en la mayoría de sus escritos, ya fueran panfletos, periódicos, novelas o poemas. El Pensador incursionó en diversos géneros, como se ha visto, pero se caracterizó sobre todo por su obra periodística (De Testa, 1994, p. 287). Lizardi se vio influido por las ideas pedagógicas de los grandes filósofos

y pensadores europeos del siglo XVIII. Su concepto de pedagogía está relacionado con la educación recibida en familia, donde hay que motivar a los niños para que estudien y se creen ambiciones importantes; de hecho, en toda su obra literaria y periodística, se opuso contra la falta de educación y a favor de la enseñanza vinculante. En este contexto y en el ambiente de la época, el educador fue importante en todos los aspectos de la formación humana, aunque a menudo se limitó a esto: el entusiasmo por las ideas, sin realizaciones prácticas, que harían del incipiente interés entre los intelectuales una realidad social de la época. Lizardi no pudo sustraerse al espíritu de su tiempo y, entre otros muchos temas que trató, infundió a su obra narrativa y periodística un claro tono educativo y una finalidad pedagógica. Además, es el propio autor el que repite una y otra vez en sus escritos su propósito didáctico, el interés por que sus palabras cumplan el fin mismo por el que escribe: educar, enseñar, ilustrar (Hernández García, 2003, p. 35).

Lizardi, como otros intelectuales del siglo XIX, quería unificar y actualizar a la población o, en palabras de Jean Franco (1994), blanquearla a través de la educación, el periodismo y la literatura cultural: “Los intelectuales se enfrentaban a problemas como el de la heterogeneidad, presentándose como maestros y guías en el futuro [...] sacarían de la barbarie a los indios, a los negros y a las mujeres, mediante la educación” (p. 240). Los intelectuales, siendo mentores, hablan a sus alumnos (la población mexicana) a través de folletos, periódicos y novelas; nadie estaba exento de sus lecciones, niños, adultos, hombres y mujeres eran objeto de su sobrio discurso. Había que educar a las madres para que pudieran criar y educar a sus hijos desde su nacimiento y así asegurar el bienestar de la nación. Debían deshacerse de la pereza y de los hábitos heredados del sistema colonial. En esta labor pedagógica, la prensa escrita fue un medio eficaz de difusión de información y acercamiento a los lectores. Un ejemplo es *La Quijotita y su prima*, obra escrita a petición de una misteriosa lectora llamada “La curiosa”, que pidió a Lizardi un texto que tratara y explorara el tema de la educación de la mujer de forma sencilla y sin discursos intelectuales como el *Periquillo Sarniento*. Como escribió Fernández de Lizardi (1823): “la ignorancia no produce sino esclavitud y desgracias, así como la ilustración es la fuente de la libertad, abundancia y felicidades” (Fernández de Lizardi, 1973, p. 23). El pensador, que siempre parte en sus escritos de la realidad inmediata conocida y condenada, busca mejorar la vida social y política

con el apoyo de la educación general y especialmente de la educación cívica política y construir una nación libre con su propia identidad.

Las condiciones que animan el pensamiento educativo de Lizardi son tan particulares y diferentes de las naciones europeas más avanzadas, que ven en la educación más que nunca, en la “Ilustración”, en la “enseñanza”, la única posibilidad de libertad y de equilibrio para una sociedad que necesita renovarse y configurarse como tal, compartiendo los valores y la cultura que le dan sentido. Un esfuerzo común debe surgir de un compromiso común, y la educación permite compartir la dedicación y el esfuerzo. La renovación del país solo es posible a través de la educación. De lo contrario, no son posibles ni el desarrollo individual en todos sus aspectos ni el desarrollo económico, social y político. No cabe duda de que el proceso de dependencia y el gran atraso en que se encontraba el país en aquella época rigieron muy bien el pensamiento de Lizardi, en el sentido de que lo adaptaron a la realidad, pero al mismo tiempo también lo obligaron a ver la educación como una herramienta necesaria para un cambio regulado y sin traumas (Hernández García, 2010). Fernández de Lizardi trató así de utilizar su entendimiento, de vivir correcta y honestamente según los principios que siempre proclamó y en los que realmente creía, de ser útil a su país en un momento crítico y decisivo de su historia, sobre todo para educar al pueblo, ofreciendo así a los ciudadanos la oportunidad de formarse en todos los campos, incluidos el civil y el político, y de mejorar su posición y dignidad humana y social.

2.3 “La educación de las mujeres: ó la Quijotita y su prima”

“¿Cree usted que somos irrepreensibles, ó le parece que nos haría un agravio con emplear su pluma en nuestra corrección? Advierta usted que en nuestro sexo hay muchos abusos y muchas preocupaciones perniciosas, comenzando desde nuestra primera educación. Sigúese que pocos autores, ó tal vez ninguno, ha escrito contra nuestros defectos en un estilo que nos pique, nos enseñe, corrija y divierta. Casi cuantos hasta hoy han escrito sobre esta materia, se han dividido en dos bandos: unos han tratado de instruir a nuestros padres acerca del modo de educarnos, amontonádoles bellos rasgos metafísicos, bastante erudición y un sinnúmero de reglas, acaso impracticables. Los otros no se han entretenido sino en satirizarnos hasta lo más inocente, en llenarnos de oprobios y en procurar excitar la risa de sus lectores á nuestra costa”.

La Curiosa

(Fernández de Lizardi, 1897, pp. 3-4)

Este apartado concreto trata de la obra narrativa de Lizardi, que, como ya se ha dicho, permite al autor seguir comunicando sus ideas sin correr el riesgo de censura al que se exponía con el periodismo: utiliza el lenguaje literario de la metáfora, por el que la historia ficticia oculta un mensaje importante. Por eso se considera que los textos literarios son cuadros de disfraces que dan cuenta de la construcción de determinados personajes, son disfraces tras los que se esconde la crítica a la cultura y a la educación o a las clases de poder de la época que utilizaban un lenguaje ficticiamente erudito que ocultaba lagunas. A través del lenguaje de la literatura, que no puede ser censurado, continúa la denuncia, la crítica social y la radiografía social de la sociedad, presentándose como entretenimiento y ficción. Esta novela fue escrita en una época en la que la Ilustración se oponía a la educación de las mujeres fuera de los cánones establecidos, una polémica basada en el cuestionamiento de sus capacidades intelectuales y en la asunción de su inferioridad. Para explicar el papel de la mujer en el siglo XIX hay que tener en cuenta el legado de la época colonial, ya que a partir de este periodo la distinción entre hombres y mujeres se hizo cada vez más marcada.

A José Joaquín Fernández de Lizardi se le reconoce el mérito de ser el primer prosista mexicano del siglo XIX que se adentró en el campo literario con una novela que muchos calificaron de “didáctica” y dedicada a la educación de la mujer. En su obra, Lizardi pasa de la reflexión a la acción, donde traslada las costumbres de su época, a la vida familiar. Simultáneamente, recuerda el pasado y subraya el valor de comparar esos valores con el presente. La temática didáctica se refleja en su efecto sobre los lectores al saber solucionar esta multiplicidad de situaciones imaginativas; el encuentro con los momentos vividos por los personajes se convierte en realidad, mientras el lector comparte sus penas, alegrías, esperanzas, logros y emociones que superan y suavizan su tristeza. El Pensador Mexicano, con su novela *El Periquillo Sarniento*, ya había provocado otros desafíos educativos para los hombres y su lectura motivó la discusión, la apreciación y la educación, además del entretenimiento. En la novela analizada se encuentra “La Curiosa” que obliga al autor a pensar en cómo los hombres ven a las mujeres, ampliando su pensamiento para que los hombres se critiquen sobre el mundo que les rodea. Esta cuestión se planteó todavía en las múltiples actividades en el seno de la familia, donde surgen los objetivos educativos.

En cuanto al patrimonio que Cervantes dejó al mundo, el que más se acerca en lo que respecta a Hispanoamérica es “La Quijotita y su prima” (Fernández de Lizardi, 1897). Aunque ese texto no es la novela más famosa del autor mexicano; el personaje central, de acuerdo con Ana Chouciño Fernández (2006), representa una curiosa versión del llamado “Quijote femenino”²², poco frecuente en la literatura latinoamericana. En este sentido, se puede decir que casi todas las obras literarias de Lizardi —a excepción de *Noches tristes y día alegre*— fueron escritas siguiendo las doctrinas cervantinas. Así, tanto *El Periquillo Sarniento* (1816) como *Don Catrín de la Fachenda* (publicado en 1832) toman el Quijote como modelo estructural y temático (Cereceda, 2006, pp. 703-708). Cabe observar que el pensador mexicano evaluó “El Quijote” desde la misma perspectiva que los hispanos del siglo XVIII, o sea, como un texto en el que la sátira alcanza el objetivo de la satisfacción a través de la explotación. La redacción de esta obra confirmó el interés del autor por la educación de las mujeres²³.

²² Un personaje femenino con rasgos quijotescos no es nada nuevo para Lizardi, porque la escritora inglesa Charlotte Lennox publicó ya en 1752 la obra “*The Female Quixote or the Adventures of Arabella*” que obtuvo un gran éxito de público y fue traducida al español en 1808.

²³ En México existía una larga tradición de educación y alfabetización de la mujer gracias a la conocida obra de Sor Juana Inés de la Cruz, de la que Lizardi habla en el capítulo IX de su novela.

*La educación de las mujeres o La Quijotita y su prima. Historia muy cierta con apariencias de novela*²⁴ (título completo) publicó su primer volumen en 1818 y se vendió en la Librería de Mariano Ontiveros y en los quioscos del Portal de Mercaderes. En 1819 se anunció un segundo volumen editado por Alejandro Valdés, pero por motivos económicos José Joaquín Fernández de Lizardi no pudo ver la versión definitiva de su obra. Es importante considerar al poeta como un precursor de este género en una época en la que las mujeres no estaban muy involucradas en la escritura literaria. Marcelo Pogolotti (1972) explica que una de las cualidades de Lizardi es que dio una forma literaria adecuada al momento histórico, difundiendo sus ideas y volviendo los ojos de la burguesía, a la que pertenecía, hacia las clases bajas, que tras una educación adecuada serían el gran motor y el cuerpo del pueblo (p. 9).

Dividida en treinta y nueve capítulos, la novela trata de dos familias emparentadas con valores e ideas muy diferentes sobre la educación de sus hijas Pomposa y Pudenciana. Mientras don Dionisio Langaruto examina todos los caprichos de su mujer y de su hija, que solo viven siguiendo la moda y participando en los asuntos mundanos, el coronel Rodrigo Linarte, guiado siempre por “la razón y la experiencia” (Fernández de Lizardi, 1897, p. 52), da a su hija una buena educación, en la que no deben perderse la cortesía, el sentido común e incluso “el aprendizaje de un arte mecánico o de un oficio con el que se pueda sobrevivir en caso de necesidad” (Fernández de Lizardi, 1897, p. 277). John Brushwood (1973) se refiere a una rivalidad familiar en este asunto y añade que la obra: “resulta insoportablemente didáctica, por mostrar las horribles consecuencias de la frívola educación de las mujeres y señalar cómo se les debía educar” (p. 149). Por medio de su literatura, el autor ha logrado encontrar la manera de esbozar qué enseñar y cómo guiar a cada lector por estos caminos y replantearse el asunto de criar a las hijas. La educación de las hijas muestra problemas en distintas edades de su desarrollo, desde el nacimiento hasta el final de la vida. Las acciones inesperadas y las sorpresas que presentan los personajes adornan la forma del diálogo, que es un asunto didáctico, donde se enuncian moralejas, consejos, sermones como parte de una estrategia didáctica que requiere razonamiento y reflexión, llena de desacuerdos y consideraciones en los momentos críticos de su formación.

²⁴ Novela, por su etimología del latín, significa novedad. La originalidad de la actividad de la novela consiste en encontrar temas nuevos escritos en prosa que hablen total o parcialmente de sucesos ficticios, pero creíbles o posibles, dice Ortega y Gasset en su libro sobre la novela “La deshumanización del arte e ideas sobre la novela” (2009).

Como efecto de estos diferentes modelos de educación, cada joven tiene un final distinto: Pomposa se ve abocada a la prostitución tras la ruina económica de su familia provocada por el continuo despilfarro de bienes inútiles, mientras que la felizmente casada Pudenciana vive una vida modélica. El coronel Rodrigo se convierte en el educador y preceptor de su hija Pudenciana y su método de enseñanza responde a los ideales de la Ilustración formulados en los tratados franceses y alemanes del último tercio del siglo XVIII. Al nacer, la mujer es completamente igual al hombre en cuanto a capacidad intelectual, pero físicamente inferior, no solo por su debilidad, sino también por un desorden fisiológico interno que arrastra al abismo el espíritu de la mujer, que solo puede ser controlado mediante la acción pedagógica y protectora del hombre. A la luz de todo esto, la niña Pudenciana es enseñada a leer y escribir dentro de los límites impuestos por su padre. Su mente debe guiarla para que no caiga en el vicio y la superstición, pero es una mente moldeada por el juicio del padre, una especie de libre albedrío condicionado. El espíritu de Sor Juana Inés de la Cruz, cuyos famosas *Redondillas* (Fernández de Lizardi, 1897, pp. 200-206) se mencionan íntegramente en el libro, aparece en el delicado equilibrio entre la banalización de su significado y el lugar de la mujer en la nueva sociedad latinoamericana detrás de todo su poder desestabilizador. Si en el plano discursivo la moralidad de las *Redondillas* muestra la responsabilidad de los hombres que engañan a las mujeres, en el plano simbólico el personaje de Sor Juana no deja ninguna contradicción con el retrato ideal de una mujer ilustrada. Desenmascarando las contradicciones sociales que rodean a la mujer, una monja privada de su función reproductora en un convento se convierte en presa del desgarrador misterio de la inteligencia femenina: “era una religiosa enclaustrada en un monasterio, y no una mujer de mundo” (Fernández de Lizardi, 1897, p. 202). El carácter de Pudenciana se desmorona bajo el peso de los mensajes contradictorios de su educación: su inferioridad en la igualdad, su locura en la razón; una lectora sin capacidad para leer libremente, una escritora sin capacidad para escribir. Se convierte en una esposa y madre ejemplar, a la altura del ideal de su padre, hasta convertirse en una mera figura retórica, una presencia casi inútil.

Dionisio es todo lo contrario, su preocupación es más social y económica; su mujer, Eufrosina, es la encargada de la educación de su hija Pomposa, y cuando el padre decide actuar, ella simplemente le ignora y regaña. Pomposa, en cambio, está llena de contradicciones. Desde su nacimiento, sus padres la abandonaron, porque no podía desarrollar

un proyecto pedagógico coherente a merced de enfermeras nativas y sirvientas desamparadas, o de una escuela pública que solo podía proporcionar una educación formal e incoherente. Un grupo de estudiantes le da el apodo de “Quijotita” por su locura y sus alucinaciones: Pomposa lee malas novelas y vidas de santos en tonterías y disparates y está condenada a morir de sífilis en el momento en que empieza a ver la calidad de la realidad que le rodea.

Los padres piensan y actúan de forma diferente, por lo que cada uno tiene su propia explicación del resultado. El mensaje de Lizardi es claro: la crianza de las hijas y su virtud es un tema fundamental en todas las sociedades y más aún en aquellas que, como la mexicana de la época del autor, en el umbral de la independencia, necesitan una base fuerte sobre la cual construir. Las mujeres son la base de la sociedad y de la familia, porque los niños dependen de ellas. La educación de los hijos presupone que los hombres también desempeñen un papel decisivo. Cuando las instrucciones que padres y maridos dan a hijas y esposas son erróneas, el resultado es la impotencia económica y moral (Fernández, 2006, p. 96). La familia se convierte en el primer lugar donde se forman las virtudes sociales y se promueve la transmisión de creencias, la preparación religiosa, el disfrute, la consideración y el cuidado de los demás. Lizardi y Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) coinciden en que el punto de partida es la educación en la construcción de toda relación.

Aunque la novela no tiene secciones salvo la división en capítulos, pueden distinguirse dos partes en el desarrollo de la historia. La primera, que se extiende hasta el capítulo XIX, tiene un ritmo lento, debido a los discursos del coronel sobre la educación y el comportamiento de las mujeres; en la segunda, algo más dinámica, se suceden aventuras desastrosas que conducen a la ruptura total de Pomposa y su familia. El ritmo característico de la novela se ve acentuado por el uso de relatos alternativos diseminados a lo largo de la obra, inspirados en textos cervantinos.

La familia Langaruto ya había enviado a Pomposa a la edad de tres años a la Escuela Amiga:

La niña Pomposita fue enviada a la Amiga bien temprano, según se dijo, y la niña Pudenciana permaneció en su casa hasta los cinco años cumplidos, en cuyo tiempo la puso el coronel al cuidado de una señora que unía a sus finos principios un talento no vulgar, una virtud sólida y un carácter propio para aya o maestra de niñas. (Fernández de Lizardi, 1897, p. 58)

Lizardi se pregunta porqué envía al instituto a una niña incapaz de entender, así que, a través de la voz de don Rodrigo, se inspira en las palabras de Immanuel Kant (1991):

No es con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarla a permanecer tranquila y a observar puntualmente lo que se le ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos. (p. 30)

El deseo de Don Rodrigo de dar a Pudenciana una mejor educación le llevó a elegir un tutor cuidadosamente instruido y moralmente preparado para supervisar la educación de su hija bajo la atenta mirada de sus cariñosos padres. El coronel no perdía el tiempo, y siempre que se encontraba con su hijita, le gustaba hablarle de cosas que correspondieran a las pautas de su edad, que hicieran avanzar sus conocimientos. No tenía intención de sobrecargar los estudios de Pudenciana ni de alterar su memoria, pero se cuidaba de no convertirla en una erudita. Lo que quería de su hija era que se convirtiera en una mujer con personalidad y un ser consciente y pensante. El objetivo del padre es que la educación llegue a Pudenciana: no se trata sólo de repetir, sino de pensar. Sin embargo, el coronel destaca que su hija sabe escuchar, preguntar, oír y comprender contenidos formales y religiosos. El padre se identifica como alguien que realmente quiere enseñarle. Por eso, prefiere que los contenidos se transmitan a través de conversaciones sencillas y amenas que no pierdan la atención de la niña. Encuentra espacios, devuelve la educación al ámbito del amor para demostrar que los maestros tienen la culpa —porque no conocen las características individuales de los niños—. Esta ideología femenina reflejaba el papel subordinado asignado a la mujer en la familia y la sociedad. La exaltación de la virtud formaba parte del concepto de una mujer débil formada para ser cualquier cosa menos la mujer ideal.

En el personaje de Pomposa, Lizardi trata de enfocar los vicios y carencias de la mala crianza: desde los primeros días fue confiada a un indio joven e inexperto o a personas ignorantes que convirtieron a Pomposa en un ser humano estropeado. El narrador, Lizardi²⁵, critica el abandono de la madre Eufrosina hacia su hija, que pasaba la mayor parte del tiempo entre los servidores, sometidos a todo tipo de instigaciones. La misma Pomposa se comporta

²⁵ La novela cuenta con un narrador que es testigo de los hechos y la transcripción del autor, tal y como los describe Ruiz Castañeda en el prólogo de su edición de 1967: “El testigo que asume el papel de relator de acontecimientos es el propio novelista, convertido por la ficción novelesca en copartícipe de la trama; en la obra se le llama familiarmente por su nombre de pila y aún se insertan en ella algunos datos autobiográficos” (Fernández de Lizardi, 1967, “prólogo”)

de forma diferente: es más extrovertida, e imitando a su madre, se vuelve arrogante ante los demás (Fernández de Lizardi, 1897, pp. 77-78). Esta no es educación, es una forma inútil de orientarles y el futuro es la tristeza y la soledad, porque no controla el estado de ánimo en el momento adecuado; lo que hace que la Quijotita vaya y venga intentando adaptarse al mundo real, donde su posición no solo no es apreciada, sino también la de toda la familia. Fernández de Lizardi trata de establecer las dos posiciones educativas que estas familias adoptaban en el hogar: la familiar y la social, aunque con expectativas diferentes, según los valores de los padres. Tampoco niega la moral que, promovida por la propia Iglesia, criticaba a las mujeres que sobrepasaban los límites del comportamiento social.

La lección que el autor pretende transmitir es que toda madre comprenda que su ejemplo es importante en la crianza de sus hijas. Los constantes errores en la educación de Pomposa la retratan como una niña que, con solo siete años, ya muestra un comportamiento negativo:

No sólo en esto paraba la mala educación moral de Pomposita. Mientras más crecía en edad se perfeccionaban las facciones de su cara. Éstas, juntas con la compostura de su cuerpo y la volubilidad de su lengua, porque, en efecto, era habladorcilla, la hacían célebre entre las gentes tontas y superficiales, quienes continuamente la aplaudían de bonita, viva, discreta, salerosa y curra [...]. (Fernández de Lizardi, 1897, pp. 77-78)

No es de extrañar que con semejante conducta se criara Pomposita demasiado necia y altanera. La infeliz no hacía más que correr por donde su madre andaba, y corría más mientras más se adelantaba su edad.

A los siete años, dije, cuando ya la luz de la razón rayaba en su entendimiento con más perfección, su soberbia era harto conocida. Su amor propio se hallaba entronizado en su corazón; desde esta edad consultaba al espejo sus perfecciones, manifestaba demasiado contento al oírse celebrar y se incomodaba si por accidente alababan a otra en su presencia. Acostumbrada a cuanto se llamaba moda en su tiempo y persuadida con el ejemplo de su madre, trataba a todo el mundo con la mayor familiaridad ó llaneza. (Fernández de Lizardi, 1897, p. 78)

La cita subraya lo que es una constante en toda la obra: el predominio de la cantidad de detalles sobre los rasgos morales de la Quijotita, su comportamiento, carácter y gusto, mientras que solo se mencionan los rasgos agraciados de su aspecto físico. De esta afirmación se deduce lo importante que es el factor conductual de una mujer, como han señalado

numerosos estudios. Así nació el desafortunado carácter de Pomposa, fruto de la torpeza de su madre y la debilidad de su padre²⁶. Para Eufrosina por lo que concierne a la educación social:

Sí sabe bailar, yo la he enseñado; sí sabe comer con limpieza, tratar a todo el mundo según su clase, vestirse con arreglo a las últimas modas, llevar el cuerpo con aire, manejar con garbo el abanico y todas estas cosas tan necesarias en una señorita, ¿A quién lo debe sino a mi? Y después de esto ¿Habría quien diga que yo he criado mal a mi hija? (Fernández de Lizardi, 1897, Capítulo VI, p. 137)

Pomposa llega a la edad de 15 años, sin la educación mínima exigida a las jóvenes de la época, ni siquiera las tareas domésticas. Su ambición es casarse con un noble, independientemente de su valía moral, por lo que desprecia a los numerosos pretendientes que atrae con su aspecto físico. Entre ellos se encuentra un grupo de estudiantes liderados por un joven gracioso y divertido apodado Sansón Carrasco, que comparte el siguiente parecido entre Pomposa y Don Quijote:

Don Quijote era un loco y doña Pomposa es otra loca [...] El fantasma que perturbaba el juicio de don Quijote era creerse el más esforzado caballero, nacido para resucitar su orden andantesca; el que ocupa el cerebro de doña Pomposa es juzgar que es la más hermosa y la más cabal dama del mundo, nacida para vengar su sexo de los desprecios que sufre de los hombres [...] Don Quijote siempre esperaba llegar a ser emperador a costa de la fuerza de su brazo; doña Pomposa siempre espera ser cosa grande, título de Castilla cuando menos, a favor del poder de su belleza [...] Don Quijote acometió una manada de carneros como si fuesen caballeros armados; doña Pomposa entra a las batallas amorosas que le presentan mil caballeros armados de malicia, con más confianza que si lidiara con carneros, y tanto fía de las saetas de sus ojos, que temo vuelva chivo al que se descuidare. (Fernández de Lizardi, 1897, pp. 464-465)

El título del texto explica perfectamente el paralelismo que el estudiante realiza entre Pomposa y el Caballero de la Mancha, que se hace más tangible. La obra aporta matices importantes al retrato de la protagonista, porque es evidente que la joven vive completamente ajena a la realidad y su falta de decisión la lleva a situaciones peligrosas. La ligereza de

²⁶ A lo largo de la novela, el narrador afirma que los hombres son los responsables últimos del comportamiento de las mujeres: “mientras que los maridos no sepan ser hombres, las esposas no sabrán ser mujeres. Yo puedo equivocarme; pero según la experiencia que tengo, las mujeres no serían tan fatuas, vanidosas ni locas si siempre les tocasen por maridos hombres prudentes y sensatos” (p. 131).

Pomposa en sus relaciones y su despreocupación general son los rasgos más evidentes de la etnografía del personaje de Lizardi. Sin embargo, la descripción física desempeña un papel importante en la caracterización, ya que la progresiva decadencia moral de Pomposa se manifiesta en su aspecto. Puede decirse que la descripción del aspecto de la protagonista —en particular de su vestimenta— es un medio por el que el autor muestra las variaciones de su personalidad y los efectos de su educación quedan plasmados en su apariencia, de modo que a partir del retrato original, muestran su obsesiva adhesión a las modas de la época.

Como resultado, la Quijotita se convierte en prostituta como su madre. Han pasado los años y la enfermedad avanza; su belleza ha desaparecido y desciende con su madre a los escalones más bajos de la sociedad. Ahora le toca a ella contemplar sus desgracias. A lo que el Coronel pregunta tristemente:

Que se vaya la muchacha enhorabuena; más tenga usted entendido, que va a ser eternamente infeliz, y usted antes que ella tiene la culpa. Ya la hizo desgraciada en lo privado con su mala educación, perverso ejemplo y criminal consentimiento, y ahora quiere servirse de ella como de un medio indigno y criminal para vivir... ¡pobre muchacha! Ella va a prostituirse al lado de su madre, y a vivir como una mercenaria de su cuerpo. ¡Cuántas fueran menos infelices si no tuvieran semejantes madres! (Fernández de Lizardi, 1897, Capítulo XXXIV, p. 730)

Las dedicatorias finales, escritas en memoria de la Quijotita, contienen la moral de la fábula, las lecciones que Lizardi quería transmitir, que son más barrocas que los tópicos neoclásicos, porque tratan de la brevedad de la belleza:

Quijotita, ¿de qué sirvieron
Tus monadas y embelesos,
Si al fin reducida a huesos
Todas tus gracias se vieron
Y en polvo se convirtieron
Tus formas tan exquisitas?
Desengaño, mujercitas,
Pensad con más madurez,
En lograr buena vejez
Negada a las *Quijotitas*

(Fernández de Lizardi, 1897,
Capítulo XXXIX, pp. 801-802)

La madre y sus criados, creyendo que halagaban a su hija, pensaban que la estaban educando bien, pero en realidad solo la estaban haciendo grosera, altiva, arrogante y malcriada, y esto era lo que la distinguía de Pudenciana; Pomposa asistía cada vez más a encuentros amorosos con su madre, mientras que esta era educada por su padre según las normas didácticas de la época. De hecho, los pensamientos de la Quijotita sobre los hombres era: “Yo no llevo otro fin sino divertirme con los hombres, arrancándoles lo que pueda, haciéndoles rabiar y echándoles noramala” (Fernández de Lizardi, 1897, Capítulo XXXII, p. 689), esto ocurrió porque también la figura paterna desapareció desde el punto de vista educativo: “Toda la causa de la ignorancia y pedantería de Pomposa ha sido la indolencia y falta de precaución de su padre” (Fernández de Lizardi, 1897, Capítulo XXXIX, p. 287). Pomposa Langaruto, a diferencia de su prima Pudenciana, pasaba su tiempo realizando actividades cotidianas como mirarse en el espejo, llevar ropa de todo tipo y ajustarse la cara, reflejando las acciones de su madre que no informó a su hija sobre los peligros que amenazan a las chicas de una edad “interesante”. Eufrosina se enorgullecía de ser la madre de una criatura tan encantadora y pensaba en su futuro brillante y feliz pero no fue así.

Si se analiza el texto, resulta evidente que el escritor mexicano utiliza el modelo quijotesco con fines completamente distintos a los que pretendía Cervantes. Si Cervantes se burla de las novelas de caballerías presentando a un caballero ridículo, Lizardi pretende utilizar el prototipo del búho para advertir del terrible final que espera a las mujeres que no se someten al modelo educativo que él propone²⁷ (Alba-Koch, 1999, pp. 125-136, citado en Pardo García, 2004, p. 1628). Este duro juicio sobre “Don Quijote” deriva, pues, de las intenciones didácticas de Lizardi y del contexto histórico y cultural en el que vivió el autor. Para Fernández de Lizardi, la educación es, por tanto, guiar y fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los sentimientos, las creencias y la formación del carácter a través de lecciones

²⁷ Habría sido fácil identificar esta obra como una novela de género y concluir que Lizardi era sexista, porque por ejemplo su personaje es muy diferente de la Arabella de Charlotte Lennox. Aunque tanto Lennox como Lizardi están influenciados por el pensamiento ilustrado, los objetivos de sus obras son en última instancia muy diferentes, ya que mientras Lennox ve en su brillante heroína la razón para leer novelas, Lizardi, en cambio, abraza las consecuencias de una mala formación. La educación demasiado permisiva de Pomposa la convierte en una chica superficial, que le impide alcanzar una inteligencia que Arabella muestra en el texto. Por lo tanto, existen diferencias importantes entre los dos enfoques, que se explican no solo por el interés de la comunidad por la enseñanza, sino también por la brecha cultural que separa a los dos escritores y por la diferente comprensión del papel social de las mujeres.

aprendidas por diversos medios, en los que los niños son parte activa del proceso. La educación es una cuestión de familia y sociedad. La educación se refiere a dotar a un individuo de conocimientos, destrezas y habilidades para desempeñar una tarea específica en la sociedad.

2.4 “El pensador mexicano” y “Alacena de Frioleras”

La actividad de escritor periodístico constituye uno de los temas centrales de la actividad periodística del mexicano José Joaquín Fernández de Lizardi —junto con temas cívicos, sociales y eclesiásticos y educativos²⁸. En este sentido, cabe recordar que durante la Ilustración, Lizardi se convirtió en un nuevo hombre de letras, un nuevo tipo de escritor que se alejó del modelo de hombre de letras humanista, que produjo una información alejada y diferente del canon de la época. Las revistas se convirtieron en una literatura pública emergente que pretendía ser “rentable” pero que también consideraba al público de masas su nuevo protector (Insúa, 2011). El título de su periódico, *El Pensador Mexicano*, explica en pocas palabras cuál iba a ser su función crítica dentro de la sociedad: agente de información. Más tarde, cuando este título fue adoptado por el propio autor como seudónimo, dejó claro que el mexicano se consideraba ante todo un pensador. El autor se inscribió así en una forma americana de escritura periodística caracterizada por una observación precisa de la sociedad cuyo principal objetivo era aportar una valiosa contribución a su desarrollo. Al mismo tiempo, su estilo simplista y lleno de pasión demuestra la íntima unión entre el pensamiento y la escritura. De hecho, en sus artículos se puede ver a un escritor que no tiende a corregir, porque “escribe lo que piensa” (Rocío Oviedo & de Tudela, 1981, p. 534). Sin embargo, esta naturalidad también surge del miedo a la censura. Por eso, a menudo se pronuncia a través de un “discurso disfrazado”.

Lo gracioso es que después de tantas signadas y santiguadas, me suelo quedar con la pluma en la mano, la izquierda bajo la barba y los ojos en las vigas del techo como extático, porque se me representan en el magín algunas picardías e iniquidades de los hombres que, al paso que quisiera descubrirlas con la mayor energía para que los tales que se viesen de cuerpo entero en este espejo, o se enmendasen o se hiciesen más

²⁸ Para estos dos periódicos se ha consultado la página web <https://www.iifilologicas.unam.mx/obralizardi/index.php?page=obras-iii-periodicos-el-pensador-mexicano>.

abominables al público, al mismo tiempo, digo, me veo precisado a dorar o a disfrazar estas mismas iniquidades poniéndoles la máscara menos fea que puedo: esto lo hago unas veces por caridad, otras por política y otras por no contraerme enemistades tal vez con aquellos a quienes no ha sido mi intención hablar determinantemente, sino que su malicia perversa sabe corromper la expresión más sencilla. (Fernández de Lizardi, 1812-1814, Tomo I, “Suplemento I”)

Como explica Jean Franco (1994), Lizardi es un ejemplo de hombre de cultura, un “pensador” que intenta mediar entre el conocimiento y la sociedad. En otras palabras, su objetivo es comunicar y difundir ideas modernas a una población que las desea. El autor mexicano no pretende ser original y los lectores no le exigieron tal originalidad.

El interés que el Pensador concede a la educación es innegable, y en varios artículos subraya la importancia de una buena educación desde la primera infancia. En el primer tomo del volumen, en la sección suplementaria, José Joaquín Fernández de Lizardi habla por primera vez de la educación infantil, pues destaca que a esa edad los niños son capaces de recordar sin olvidar lo que estudian:

Nadie duda que el corazón del hombre en su puerilidad está como una lámina bruñida en la más oportuna aptitud para recibir el dibujo que quiera grabar en ella el buril de la educación. Todos saben que en aquella edad todo se imprime fácilmente; pero con tal adhesión, que lo que entonces se aprende difícilmente se olvida. (Fernández de Lizardi, 1812-1814, Tomo I, “Suplemento I”)

Añade además que si, en la edad adulta, se desarrolla una mala educación, se deberá a la falta de ella en la infancia:

De ahí es que, según fuere la educación de los niños, tal será la conducta de los hombres, y que cuanto malo producen en la edad madura, no es más que el eco de la crianza que mamaron en la infancia. Bien es verdad que suele ser tal la corrupción de nuestra naturaleza, que vemos algunos malvados que tuvieron la suerte de tener una cuna brillante y una educación cristiana, y, sin embargo, corrieron tras la iniquidad a despecho de sus buenos padres y maestros; pero esto no es lo común, sino seguir constantemente las costumbres a que los inclinaron en la niñez, pues éstas, por la repetición de actos, engendran hábito, y éste pasa a ser otra naturaleza: *consuetudo est altera natura*. (Fernández de Lizardi, 1812-1814, Tomo I, “Suplemento I”)

En este fragmento, amonesta además a los padres que, delante de sus hijos, muestran un comportamiento inadecuado y, sin darse cuenta, influyen en la conducta y en la educación del niño y provocan el nacimiento de vicios y carencias educativas:

La poca reflexión de los padres y madres les hace creer que pueden en cierta edad hacer y decir delante de sus hijos ciertas cosas impunemente, confiados en que no son capaces de advertirlas; pero ¡ay!, que se engañan con perjuicio de la inocencia, y perjuicio que es trascendental en la masa de la sociedad. (Fernández de Lizardi, 1812-1814, Tomo I, “Suplemento I”)

A continuación, el tercer tomo contiene tres artículos que tratan de la educación de los niños en Nueva España. En estos artículos, es decir, del 7 al 9, el autor da consejos a padres y maestros y propone proyectos para el establecimiento de escuelas gratuitas en las parroquias de la Nueva España. En el artículo 7, Lizardi comienza su publicación sobre la educación y la escolarización con el título *Proyecto fácil y utilísimo a Nuestra sociedad*. Comienza señalando la condición fatal de la población debido a la falta de educación. Expresa la necesidad de educar a la gente para que la comunidad pueda ser útil y productiva:

De aquí [se] concluye que de las malas o buenas operaciones de los hombres es causa la buena o mala educación que tuvieron cuando niños, y que aquella sociedad cuya plebe se vea con abandono en punto de educación, no debe prometerse ciudadanos útiles, morales, ni subordinados, porque el hombre en el estado de salvaje precisamente ha de ser mal marido, mal padre y mal vecino; ignorando los principios de las leyes naturales, divinas y civiles, con todo atropellará cuando se le proponga satisfacer sus pasiones. (Fernández de Lizardi, 1812-1814, Tomo III, “Número 7”)

Se dirige directamente a la comunidad política y a la Iglesia para recordarles su deber de velar por la educación del pueblo para que sea constructiva y beneficiosa para su patria. Dice que el primer paso de su proyecto sería aumentar el número de escuelas, dotarlas con profesores hábiles y capaces de educar y hacer las escuelas gratuitas para todos. Otro ejemplo que muestra lo importante que es la educación para el Pensador es la historia del anciano don Pedro de Castro y su discípulo Manuel Maldonado y Ozcoy (Fernández de Lizardi, 1812-1814, Tomo III, “Número 7”). En este fragmento expone, a través de una anécdota, su preocupación por la falta de educación y de oportunidades de mejora social por parte del

segmento más pobre de la población, que constituye la mayoría de la nación. Se narra el encuentro de Manuelito, un niño de siete años de origen muy pobre, con su maestro, Pedro. También se informa de que el chico respondía muy bien y con fluidez a preguntas directas sobre diversos temas, como geografía, matemáticas y religión. De hecho, el Pensador se maravillaba de la ingenuidad del niño y reiteraba el concepto de la pobreza de aquellos niños que, viviendo en circunstancias similares, no tenían esperanzas de recibir una educación adecuada. Lamenta la falta de perspectiva de su pueblo e insta a sus compatriotas ricos a invertir su dinero en el futuro, por ejemplo en la educación de los niños de su país, en lugar de gastarlo en bailes, moda y otros lujos. Por último, concluye su reflexión con las siguientes palabras:

Créame que si mi suerte no fuera tan mezquina, yo hubiera convertido mis elogios en auxilios, y mis deseos hubieran sido realidades; pero pues ambos somos desgraciados, admite a lo menos la amistosa voluntad que te profesa. (Fernández de Lizardi, 1812-1814, Tomo III, “Número 7”)

En otro artículo, precisamente el número 16 del segundo volumen, hay un diálogo entre un francés y un italiano, en el que el primero intenta convencer al italiano, que piensa que los hombres americanos no son totalmente ignorantes, sino que solo les falta una buena educación e instrucción. Por ello, intenta animar a los jóvenes a educarse para mejorar el futuro de la sociedad y de la nación en su conjunto:

¿Qué se podrá esperar en América, donde, aunque abundan los talentos, escasean los medios de cultivarlos? Es de creer que a pocos años de esta funesta apatía no habrá quien entienda un libro, ni quien lo lea, ni quien lo busque. (Fernández de Lizardi, 1812-1814, Tomo II, “Número 16”)

En el periódico *Alacena de Frioleras* (Fernández de Lizardi, 1970), que el autor escribe para el Ayuntamiento de la ciudad, en la que se recogen quejas importantes para defender al pueblo, él retoma los conceptos anteriores de educar a los lectores a través del contenido y la forma de sus artículos y haciendo aún más hincapié en lo ignorante que está el pueblo estadounidense, pero sobre todo el mexicano, alabando el sistema educativo europeo:

Hay mucha ignorancia en este reino, y, a proporción, hay infinita en México. Si se discurre por los barrios y arrabales de esta Ciudad, se verá cumplido al pie de la letra el proloquio del espíritu de verdad, que el número de necios es infinito.

La América, como la España y otros lugares del mundo, debe a Dios una multitud innumerable de talentos que han ilustrado los puntos de sus nacimientos en toda clase de ciencias y erudición. La América ni ha envidiado ni envidiará jamás los talentos de París: ha rebosado en ciencias en todas facultades, y ha dado unas pruebas tan claras que ponerlas en cuestión sería hacer un conocido agravio a la justicia; pero esto no destruye la verdad constante de que en el pueblo hay una ignorancia torpe, por efecto de poca y mala educación (Fernández de Lizardi, 1970, “Número XII”, Juvenal “Sátira XIV”).

También añade en el artículo periodístico que esta mala educación se debía a la falta de atención y consecuentes carencias que los tiranos habían causado al país, creyendo que la ignorancia era la única forma de gobernar, pero, por otro lado, alaba a los reyes españoles que defendieron la educación del pueblo, asegurándose de proporcionar todos los medios para desarrollar la educación:

Sólo los tiranos han procurado en todos tiempos destruir los caminos que conducen a los pueblos a su mayor ilustración. Tan[to] déspotas como bárbaros han creído que en la ignorancia de aquellos hombres infelices, que trataban como esclavos, consistía la seguridad de sus ensangrentados tronos. Por esto unos desterraron a los filósofos de sus Estados, otros quemaron las más preciosas bibliotecas y todos conspiraron contra aquellos pocos hombres que se decidían a desengañar a sus semejantes de algunos errores; pero... ¡loor y prez inmemorial a *nuestro católico monarca del señor don Fernando Séptimo* y sus gloriosos antecesores!, nosotros que siempre hemos sido vistos como hijos, y no como esclavos miserables de unos tronos tiranos, hemos sabido que en todos tiempos se han afanado los reyes españoles por proporcionarnos los medios de ser sabios, y aun han mandado a Vuestra Excelencia la nobilísima ciudad de México y a vuestra misma solicitud, que cada dos años enviasen los señores virreyes, relación de los hijos beneméritos del país para premiarlos (Fernández de Lizardi, 1970, “Número XII”, Juvenal “Sátira XIV”).

Continúa haciendo hincapié en la pobreza intelectual en la que se encontraba México en aquella época, lo que llevó a la población a adoptar vicios que luego se convirtieron en conductas no aceptables en general por la sociedad de la época, pero todo ello debido a la falta de una educación escolarizada:

Y en efecto ¿no da lástima ver, aun sin salir de México, tantos miserables plebeyos tan viciosos, tan prostituidos que ningún cuidado se les da de andar desnudos, de producir sus obscenidades y sus blasfemias, si se ofrece, en medio de una calle, de no tener oficio ni beneficio, como dicen, de disipar cuanto adquieren a costa de un miserable y mal pagado trabajo en las pulquerías y tabernas, de ser para sus pobres mujeres unos tiranos y para sus desgraciados hijos unos escándalos continuos? ¿Y en qué consistirá este desorden pernicioso, y aun infinitamente pernicioso a la sociedad? ¿En qué ha de consistir? En su ignorancia. Sí, señores, en su ignorancia consiste únicamente su inmoralidad, su inutilidad, y, lo peor de todo, el gravamen que ocasiona, al Estado según que pueden. (Fernández de Lizardi, 1970, “Número XII”, Juvenal “Sátira XIV”)

Para concluir, la solución que propone Lizardi en el texto es disponer la creación de institutos, con maestros competentes, en los que se pueda formar a la sociedad:

¿Y qué remedio será el propio, el único, el justo, el mandado por nuestros reyes, el sancionado por las leyes y el dictado por la razón y la justicia? La multiplicación de las escuelas, el cuidado así de dotarlas, como de que sus directores sean hábiles [...] (Fernández de Lizardi, 1970, “Número XII”, Juvenal “Sátira XIV”).

En definitiva, el Pensador supo protegerse a sí mismo y a su labor de escritor, que respetó y desempeñó con esmero. Según el ilustrado, el escritor debe actuar siempre como “amante del bien común” y su principal tarea es proponer medios para la felicidad general (Fernández de Lizardi, 1968, p. 346). Las ideas políticas y sociales que aparecen en los trabajos periodísticos del autor ponen de relieve uno de los grandes objetivos éticos de su obra y de su vida: mostrar al pueblo de Nueva España, y más tarde de México, que era posible a través de la educación alcanzar la deseada sociedad feliz, lo que permitiría el desarrollo social y cultural.

Para terminar el discurso, la sociedad estaba profundamente dividida incluso antes de la conquista de México, y durante el dominio colonial se acentuaron las diferencias entre los distintos estratos. Durante el periodo novohispano, existía un ambiente social de opresión y miedo, padecido no sólo por los sectores analfabetos, sino también por aquellos que se jactaban de haber aprendido o de saber expresarse por escrito; también hubo quienes se atrevieron a expresar sus pensamientos social o políticamente críticos y fueron perseguidos y reprendidos. José Joaquín Fernández de Lizardi intentó crear un diálogo con otros miembros del cuerpo social a través de sus escritos, poemas, obras de teatro, novelas y artículos

periodísticos, etc. Sin embargo, sus ideas no siempre fueron aceptadas, muchos lo acusaron de arrogante por su seudónimo de Pensador, otros lo llamaron ignorante y lo insultaron, y otros defendieron y respetaron sus ideas, pero el tema educativo fue fundamental para él, porque la finalidad era crear la formación desde la primera infancia para que las creencias de los niños podría actuar para que se produjera un proceso de aprendizaje educativo activo. Para que la pedagogía se enseñe y se aprenda correctamente, debe ser querida y protegida por la familia y la sociedad, porque educar significa dotar al individuo de conocimientos y habilidades para superar obstáculos y realizar determinadas tareas en la sociedad de la época.

CAPÍTULO 3

EL TEMA EDUCATIVO SEGÚN CLORINDA MATTO DE TURNER

3.1 Vida, obras y ideologías pedagógicas de Clorinda Matto de Turner

Este párrafo muestra una visión general del desarrollo de la narrativa hispano-estadounidense en el siglo XIX, con especial atención a la autora Clorinda Matto de Turner. Las novelas del siglo XIX en la América hispánica se caracterizan por la superposición de diferentes estilos literarios, como Costumbrismo, Romanticismo²⁹, Realismo y Naturalismo. El inicio del siglo XIX vio un período de cambio en los países latinoamericanos, guiado por el Romanticismo, que se adaptó al optimismo del orden social y a la búsqueda de la identidad. Este movimiento llegó a suelo americano en el primer tercio del siglo desde Europa y se extendió muy rápidamente por todo el continente, convirtiéndose en el fenómeno literario más grande y duradero del siglo. En un momento en que este movimiento llega a América, es ya diferente desde finales del siglo XVIII y se ha arraigado en una realidad histórica y cultural ajena a Europa, de la que nacen características y expresiones artísticas diferentes. José Miguel Oviedo (1997) subraya el proceso de actualización de la conciencia de los autores americanos y su habilidad para adaptar el pensamiento europeo a sus características y a las del continente latinoamericano. Después de varios siglos de régimen colonial español, el Romanticismo apareció como un movimiento de libertad en las comunidades hispanoamericanas. Teodosio Fernández Rodríguez (1998) subraya el afán civilizador en la naturaleza de la literatura romántica, pero señala que los nativos americanos son olvidados en la búsqueda de la emancipación espiritual (pp. 13-14).

¿Puede considerarse a Clorinda Matto de Turner la primera “indígena” y “feminista” hispanoamericana que posteriormente fue excomulgada por la Iglesia católica? Parece que se juntaron varias imágenes en una sola persona, por lo que la vida de una mujer en el siglo XIX debió ser muy difícil si realmente realizó todas esas ideas “progresistas” en una sociedad todavía en desarrollo y dominada por conceptos paternalistas. Clorinda Matto de Turner pagó

²⁹ El Romanticismo es un movimiento literario y cultural difícil de definir. Algunos sostienen que se interpreta como el periodo histórico comprendido entre 1790 y 1830 en la literatura inglesa, alemana y, más tarde, francesa. Esta tendencia, si se sitúa en la Europa de finales del siglo XVIII, aparece como una revolución del pensamiento estético opuesta a los ideales de la Ilustración, que culmina en la Revolución Francesa. El individuo y las emociones comienzan a elevarse por encima de la razón protegida por el pensamiento cartesiano-científico; aunque no puede decirse, como suele creerse, que el Romanticismo abandonara por completo la razón: al contrario, defiende la sensibilidad, que es la forma adecuada de conocer el mundo, de expresar los sentimientos y la relación con la naturaleza.

un alto precio por desafiar las órdenes de la Iglesia Católica, el gobierno, el ejército y la alta sociedad de Lima. Fue denunciada públicamente en varias ciudades peruanas; su casa y su laboratorio de prensa feminista fueron saqueados y destruidos, y se vio obligada a exiliarse repentinamente a la edad de 42 años, para no volver jamás a Perú. Pero si la poetisa había vivido muchos acontecimientos negativos, también lo fueron sus éxitos: Clorinda Matto fue la primera mujer en Hispanoamérica que dirigió un periódico; muchos de sus cientos de ensayos editoriales a favor de la educación de la mujer y de los derechos humanos y legales de los marginados de la sociedad (indios y mujeres) pudieron provocar cambios significativos; su primer texto, *Aves sin nido*, una dura condena del abuso de poder, es una de las novelas más leídas de la literatura latinoamericana más de un siglo después, y sigue siendo relevante y aguda en su crítica sobre la injusticia social. Los juicios procedían principalmente de críticos que han estudiado la obra literaria³⁰ de Clorinda Matto de Turner, sin tener suficientemente en cuenta una parte muy importante de su labor: el periodismo. La autora pasó gran parte de su vida como periodista. Hubo años en que publicaba un editorial diario sobre temas de actualidad de la sociedad, la política, la cultura y la ciencia peruanas, que ofrecía un importante resumen del pensamiento de la época. Así, el análisis de su actividad periodística proporciona el vínculo necesario entre la vida de Clorinda Matto de Turner y su inexplorada obra literaria.

Grimanesa Marina Matto Usandivaras, más tarde conocida como Clorinda, nació el 11 de noviembre de 1852, hija de Ramón Matto, alcalde de Cuzco y profesor de filosofía y de gramática española, y de Grimanesa Usandivaras Gárate. La poetisa pasó su infancia en Paullu-Chico, una finca del ‘Valle Sagrado’ cercana a Cuzco, cuando su padre trabajaba como subprefecto de la provincia de Calca. Este acontecimiento es relevante para su actividad literaria, ya que se dice que es la razón principal de su “indigenismo”. En 1863 ingresó en el “Colegio de Educandas”, una institución laica fundada por Bolívar en 1825, un lugar donde se distinguió por su arduo trabajo y gran ingenio ya a la edad de 12 años dirigiendo el periódico de la escuela. Tres años más tarde, se tuvo que retirar para ocuparse de la vida doméstica y al cuidado de su padre y hermanos después de la muerte de su madre. Allí siguió estudiando, utilizando los libros que encontraba en la biblioteca paterna. En sus primeros artículos que

³⁰ Hay que distinguir entre “obras literarias” y “obras periodísticas”, entendiéndose por las primeras sus novelas y tradiciones, mientras que las segundas incluyen los editoriales en varios periódicos y los artículos que publica en distintas columnas.

ella escribió en su periodo escolar, todavía no usaba su nombre, sino seudónimos como María, Rosario, Lucrecia, Betsabea y Adelfa. Desde los 13 años, sus ensayos han sido publicados en varias revistas como “El Herald”, “El Ferrocarril” y “El Eco de los Andes”. En 1871 se casó con Joseph Turner, un inglés. No se sabe mucho de él, pero la crítica literaria sugiere que era médico o comerciante o ambos.

Después del matrimonio, se trasladaron a Tinta, donde se involucraron en el negocio de lana de alpaca y cachemira. Allí, Clorinda Matto de Turner nota la injusta relación entre los indios y los rancheros. Viviendo en esas zonas, lejos del centro del poder, se despierta “su natural vocación de escritora”. Aunque no es la primera vez, se refugia en lugares tranquilos para leer el Inca Garcilaso, además de la literatura europea, por lo que recibe una educación literaria muy amplia y está bien informada sobre la cultura europea. En abril de 1876 fundó y asumió la dirección del diario *El Recreo del Cuzco*, una revista semanal dedicada a la literatura, la ciencia, el arte y la educación. También logró hacerse conocer en el centro intelectual de la época en Lima, algo quizás poco difundido en aquellos años. Después de los primeros poemas, la mayoría de los cuales fueron publicados en su revista, pronto decidió escribir *Las tradiciones cuzqueñas* (Lima, 1886) utilizando las historias y cuentos que se le habían transmitido en su país. *El Recreo* sobrevive un año y se cerró en 1877. En este mismo año fue muy bien recibida e invitada a numerosas reuniones y festivales literarios, entre ellos el de Juana Manuela Gorriti, conocida escritora argentina que vivía entonces en Perú. En 1881 muere su marido Joseph Turner y es una fecha importante porque su herencia es empobrecida por los abogados que le quitan una parte sustancial de la herencia; así que se trasladó a Arequipa para ser redactora del diario *La Bolsa*. Muchos de los editoriales dentro de ese periódico, son llamamientos patrióticos dirigidos a todos los peruanos, pidiendo unidad y solución a sus problemas.

Matto también ha trabajado sobre economía y agricultura, inmigración, pueblos indígenas y educación, con especial atención a la educación de las mujeres. De 1884 a 1886 publicó dos volúmenes de *Las tradiciones cuzqueñas*, con la que retoma las de Ricardo Palma³¹ que recupera la historia colonial contaminada, en la que hubo un encuentro con los

³¹ Clorinda Matto se inserta en la cadena textual de la que Ricardo Palma está representado, pero que representa una distinción con respecto al maestro, es decir, ella sigue por la voluntad de formalizar las tradiciones, pero no en cuanto a los contenidos ni al punto histórico de origen, la porción de historia analizada. El adjetivo “cuzqueño” hace entender que está remontándose a una temporalidad que precede a la colonia, y para la época es un acto subversivo porque señala a una porción de identidad silenciada. Está cambiando el origen, la identidad y la subjetividad, el sujeto construido en los textos, que no es un sujeto popular, sino marginal, pero existe.

españoles, mientras que Clorinda Matto de Turner quiere concentrarse más en la raíz indígena. Es interesante este título porque muestra en qué se alinea y se diferencia de su maestro. Sin embargo, la escritora será conocida no tanto por este texto sino por *Aves sin nido* (1889), que es una novela de origen naturalista y dialoga con la corriente “indianista”. En 1892 vuelve a Perú, después de un viaje a Chicago, y funda con su hermano David Matto una imprenta en Lima llamada *La Equitativa*³² que tenía la característica de ser frecuentada solo por mujeres y era una imprenta donde se publicó el periódico *Los Andes*³³. A través de esta revista, la autora defiende y apoya la campaña presidencial de Andrés Cáceres, presidente de Perú que era de origen quechua y era considerado por la opinión pública un héroe nacional porque había defendido a Perú contra la invasión de Chile en la “Guerra del Pacífico”³⁴ (1879-1883) (Pike, 1969, pp. 122-123). Después de la victoria del segundo mandato en 1894, Cáceres estalla una guerra civil fomentada por la oposición, representada por Nicolás de Piérola, tanto que en 1895 sus tropas asaltan Lima y no solo destruyen la casa y la tipografía de Clorinda Matto de Turner, sino que este asalto representa la culminación de la guerra civil, de hecho Andrés Cáceres fue exiliado. Tras esta victoria ilícita, Clorinda Matto también se exilia en Buenos Aires, donde vivió como profesora en instituciones para mujeres y donde murió. Se le recuerda y respeta no sólo como delatora contra la corrupción y autor de novelas y cuentos que aún hoy en día se leen con gran interés, sino también como ejemplo admirable de luchadora incansable por la educación y por la igualdad de derechos humanos y legales de todos los ciudadanos.

En cuanto a la producción de Clorinda Matto de Turner, los estudios de Yépez Miranda (1941) afirman que fue muy amplia tanto por el número de textos que ha publicado como por los temas que trata. Además, se incluyó dentro del movimiento literario y cultural del Romanticismo, que, sin embargo, aún no se había abandonado por completo porque el

³² El hermano de Clorinda era médico, por lo que es poco probable que estuviera involucrado activamente en la redacción del periódico o que trabajara en periodismo. Él solamente dio su nombre para apoyar a su hermana.

³³ “Los Andes” es una revista que apoya al gobierno de Cáceres y “examina las necesidades de las provincias y departamentos” (*Los Andes*, 1, 17/9/92).

³⁴ Después de las guerras de independencia (1821), comienza un largo luto militar, donde los asuntos del estado peruano son dirigidos por una oligarquía campesina. Con la industrialización de Europa, el salitre y el guano pueden considerarse fertilizantes en los campos. Esto creó una gran demanda en Perú, que dio lugar a una oligarquía exportadora que también tenía plantaciones de azúcar y algodón a lo largo de sus costas. El clima político está empezando a cambiar. El problema es que los peruanos de la época pensaban que las riquezas de guano y salitre permanecerían durante mucho tiempo, pero no es así.

Realismo³⁵ comenzó inmediatamente después de la “Guerra del Pacífico” (Yépez Miranda, 1941, p. 207): un desarrollo lógico en el sentido de que, después de toda esta derrota, la gente empezó a criticar y dejar todo lo que había desempeñado un papel importante antes de la guerra. En efecto, aparecieron ensayos polémicos que intentaban introducir cambios en los fundamentos del orden social y las producciones comprometidas. Sin embargo, la influencia de las tendencias europeas se aprecian sobre todo en la literatura de aquellos años. Además del Realismo antes mencionado, poco después se introdujo el Naturalismo³⁶, que ponía el acento sobre todo en la vida de las capas más pobres de la sociedad. El Positivismo en Perú tuvo un significado más amplio que en Europa y ya en la década de los sesenta, esta corriente influyó en los liberales peruanos, quienes implementaron estas ideas inmediatamente después de la “Guerra del Pacífico”, debido a la desastrosa situación del país. En Perú, los conceptos más importantes del movimiento positivista fueron la autosuficiencia, la optimización de las comunicaciones entre las provincias y la capital, y la definición de los indígenas como “raza social” y no como “raza biológica”. Si antes se veía a los indígenas bajo la influencia del Romanticismo, ahora, junto con el Positivismo, se condenaba el atraso y el primitivismo de una nación alejada del ideal moderno. Se esperaba que “las fuerzas educativas [fueran] los principales agentes del cambio nacional” (Salazar Bondy, 1965, p. 5) y, por tanto, se esperaba que los indios se convirtieran en indios “civilizados”. Esto se aplicaba tanto a los “indios”, que solo entonces eran considerados parte de la sociedad³⁷, como al país en su conjunto. El Positivismo ofrecía la esperanza de una salida a la crisis del Estado y ofrecía armas intelectuales para luchar contra la Iglesia, a la que —debido a la influencia liberal— se culpaba de todos los males existentes.

Según Augusto Salazar Bondy (1965):

El positivismo crea una atmósfera intelectual y doctrinaria que invade todos los círculos cultos; su huella puede percibirse en la literatura, el periodismo, la política y la vida. (p. 130)

³⁵ Según Yépez Miranda el Realismo, en cambio, muestra los hechos sociológicos a través de lo que representan los distintos grupos sociales.

³⁶ El objetivo del Naturalismo es pintar a la gente y a los paisajes fieles a la realidad, sin juzgar subjetivamente.

³⁷ Es importante ver a los indios con otros ojos porque lucharon con los 'peruanos' contra los chilenos y demostraron valor. Entonces ahora surge el pensamiento de que aquellos que lucharon con tanta abnegación por la patria deberían tener los mismos derechos que los peruanos de la clase alta.

Es en este ambiente que la autora y periodista escribe sus artículos para *La Bolsa* y otros periódicos, así como sus novelas.

Clorinda Matto de Turner está considerada una de las primeras escritoras peruanas y creadora de la novela de realismo social³⁸. Ella escribe tres novelas que forman una trilogía, aunque pueden leerse por separado: *Aves sin nido* (1889), *Índole* (1891) y *Herencia* (1895). Las tres se caracterizan porque la autora denuncia los problemas de la sociedad. La primera novela es la más famosa porque está denominada como “proto-indigenista”³⁹. La novedad de Clorinda Matto de Turner, que refleja el pensamiento general de la época, es que la vida de los indios no se presenta como una “raza biológica inferior”, sino como una “raza social”. Es aquí donde entra en acción el pensamiento pedagógico de Clorinda Matto de Turner: en otras palabras, los indios, debido a su falta de educación, no han tenido la oportunidad de desarrollarse adecuadamente. Si los indios tuvieran la misma instrucción, podrían ser tan “civilizados” como los “blancos”. La poetisa tenía la idea de que los indios solo podían ser ayudados por la bondad de la clase dominante. Solo más tarde José Carlos Mariátegui (2007) desarrolló la teoría de que los indígenas podían y debían liberarse uniéndose a otros grupos marginados.

Como los indios, también la mujer era considerada un sujeto secundario dentro de la sociedad sobre todo con respecto al tema educativo. Durante el período de la colonia (1542-1821), hubo hegemonía del pensamiento escolar y la superioridad de la fe sobre el pensamiento racional, y la instrucción se orientó a la creación de colegios y universidades para hombres importantes y poderosos. Para Claudia Rosas Lauro (2006, citado en Rosas Lauro, 2019, pp. 207-218), solo había dos opciones para las mujeres: el matrimonio o el convento, ya que la educación tiene un solo propósito: hacerlas mejores esposas y madres, devotas, sumisas, débiles, pero también hermosas y seductoras, un factor importante para representar a las mujeres para el placer de los hombres. Según esta teoría, las prácticas sociales tendían a reforzar la imagen de la mujer como subordinada al hombre, privada de poder decisorio y de autonomía. Además, no podían poseer bienes o propiedades en común.

³⁸ Yépez Miranda habla de “novela social” (p. 218)

³⁹ La novela de Clorinda Matto de Turner no es todavía “indigenismo” porque no tiene la madurez para concebir al otro como un concepto ‘completo’. el otro es siempre dependiente del centro de poder, no tiene autonomía: si cambia la mentalidad de los blancos entonces puede cambiar la condición de los indígena, pero no sucede. La cuestión es el origen del cambio, que siempre se confía al centro de gobierno.

La educación colonial en el siglo XVIII se caracteriza principalmente por un carácter aristocrático y servil (Laos, 1964, p. 205). A pesar de la voluntad de la metrópoli de mantener alejadas sus colonias de todo cambio, la Ilustración influyó en la segunda mitad del siglo XVIII a los intelectuales latinoamericanos, que expresaron los mismos derechos de “acceso a las posiciones ocupadas por los europeos”. Cuando se logró la independencia española, el signo más importante de la construcción del estado-nación fue la confrontación constante entre los partidarios del régimen anterior y los liberales que buscaban destruir la universidad, “símbolo de atraso, de opresión y de dominio de la Iglesia” (Prado, 2004, p. 93). Un conflicto donde la educación constituye la clave. Si bien la independencia significaba la creación de un estado laico, el poder de la iglesia no disminuyó “y eso se expresaba en todos los campos de la vida social, incluida la educación” (Goetschel, 2007, p. 39). Durante este período, las personas gradualmente llegaron a comprender que el estatus legal significaba la liberación de hombres y mujeres. La capacidad de leer y estudiar permitió a las mujeres en particular entrar en lugares diferentes de la casa. Desde 1860, algunos liberales se interesaron en la educación de las mujeres, como Francisco de Paula González Vigil (1973), sacerdote e ideólogo ilustrado que fue prominente en los primeros años de la República. Intervino en el debate de la Convención Constitucional de 1827 y consideró el papel decisivo de la educación en la formación de las naciones:

Educar a los hombres, escribe, es formarlos con arreglo a su naturaleza, y a los fines de la sociedad. Menos habría que hacer, si el sistema de educación se encargara de los hombres desde su principio, y no tuviera que destruir los males efectos de una educación anterior.
(p. 53)

Fue uno de los primeros en criticar el trato a las mujeres y defender su derecho a la educación en su libro, *Importancia de la educación del bello sexo*⁴⁰. La reforma educativa iniciada por el presidente Manuel Pardo y Lavalle el 26 de julio de 1873, que preveía la descentralización de la educación pública, la obligatoriedad de la educación primaria y la creación de escuelas normales, no llegó a las mujeres y a los indios. No había espíritu nacional en la educación, sino un espíritu colonial y colonizador, observa Mariátegui: “Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no se

⁴⁰ Publicación en *El Constitucional*, Lima 15-30 junio y 2-11 julio de 1858. Después en *El Correo del Perú* N° IX. 2 marzo - 8 de junio, 1872.

refiere a ellos como a peruanos iguales a todos los demás. Los considera como una raza inferior” (Mariátegui, 1970, p. 106). La década de 1870 vio la aparición de publicaciones dirigidas y escritas por mujeres, una presencia única en la literatura y el establecimiento de círculos literarios que permitían, según el artículo de Darcie Doll Castillo (2007) “el tránsito entre lo privado y lo público, entre el lugar asignado a las mujeres y el espacio de lo masculino y de la ciudadanía” (Doll Castillo, 2007, p. 69, citado en Guardia, 2017, p. 43). Aquí las mujeres podían interesarse por cosas alejadas de la vida doméstica, hijos y maridos, que marcaron un cambio importante en la forma de pensar de la época. Otro hecho importante fue el acceso a la lectura, hasta ahora controlado por la Iglesia y el marido, cuando *La Revista de Lima* (1859 y 1862) y *El Correo del Perú* (1871 a 1877) comenzaron a publicar novelas dirigidas principalmente a un público femenino.

Con respecto a la situación de las mujeres se pronunció Clorinda Matto de Turner mostrando una posición muy clara sobre la educación femenina. Su filosofía está profundamente interesada en persuadir a los lectores de que la educación de la mujer puede convertirse en el medio más importante para el mejoramiento nacional. Una de las luchas más importantes que Clorinda Matto ha liderado como escritora y periodista ha sido la protección de la educación femenina y la visibilidad del trabajo de las mujeres tanto en el hogar —como educadoras— como fuera del hogar, en los espacios que se han ido creando para el trabajo de las mujeres, como las letras, las artes, etc. El artículo “La mujer trabajadora” (1899, pp. 478-479) subraya la importancia de establecer escuelas industriales y comerciales en beneficio de la mujer trabajadora. En esas instituciones, Matto celebra varias conferencias, cuya lectura la marca entre las mentes liberales y positivistas de su tiempo, fuertemente apoyadas por valores morales. Clorinda Matto utiliza medidas y equilibrios retóricos para convencer sin alterar al lector. El lenguaje que utiliza en sus publicaciones, además de las metáforas de la discusión natural o científica, como en la época, es el uso de dicotomías que parecen contradictorias, pero que la autora en cambio presenta como complementarias. La primera dicotomía que se puede analizar es entre “emociones y razón”. Con esto, la autora intenta salvar a las mujeres del reino de las emociones, donde fueron arrinconadas, y hacerlas partícipes del complejo mundo de la razón y el conocimiento. Así aparece la pregunta en el Editorial del 27 de junio de 1891 por parte de Mónica Cárdenas Moreno (2021): ¿Es la educación del corazón ó simplemente la instrucción de la inteligencia lo que reclama el

hombre para encontrarse en la actitud concienzuda del ciudadano útil á la patria, de cuyo esfuerzo pende el porvenir más ó menos glorioso del Perú?” (p. 60). La autora cambia “educación del corazón” por educación moral para darle un significado social, pero en el contexto de la educación científica:

De ahí que el punto más delicado en el problema de la educación, es el de la formación del fondo moral en el hombre, es decir, de educarle el corazón y hacerle odiar el mal y amar todo lo bueno. La patria necesita, pues, de corazones vaciados en el molde de una educación cuya base sea el honor, con preferencia á las inteligencias puramente nutridas de ciencia.⁴¹ (Matto de Turner, 1889, “Número 216”, p. 2330)

La lógica es simple: para que las mujeres en los roles de género tradicionales, que se identificaban “naturalmente” con la dimensión sentimental y las virtudes, se conviertan en educadoras, deben recibir una educación indiferenciada. De esta manera podría desempeñar ambos roles (dentro y fuera del hogar doméstico). Su defensa de la educación de las mujeres continúa porque las mujeres educadas como ella deben aprender a prosperar en un entorno hostil. Así, según su experiencia, da una advertencia precisamente en el semanario en el que publica estas rúbricas:

Entre nosotros, la mujer que sobresale, es como la oropéndola de vistoso plumage: todos los moscones van á picarla, todas las miradas devoran su belleza y pocos muy pocos perdonan el grave delito de *no ser nada*.⁴² (Matto de Turner, 1889, “Número 176”, p. 758)

Para Matto de Turner, la educación y la actividad espiritual son factores clave para cambiar el papel de la mujer en las nuevas sociedades y superar el papel tradicional de la madre casada. La práctica de la escritura obliga a la autora a crear su propio paradigma o fantasía social. En ella se encuentra una preocupación fundamental: crear las condiciones para cambios que promuevan su desarrollo intelectual y pedagógico.

⁴¹ *El Perú Ilustrado* es el periódico de Clorinda Matto de Turner (1889-1891). Esta cita hace referencia al artículo n° 216, p. 2330. Consulta del Archivo Electrónico de Getty Research (<https://archive.org/details/elperuilustrado1889lima>)

⁴² Consulta del Archivo Electrónico de Getty Research (<https://archive.org/details/elperuilustrado1889lima>)

3.2 Discurso de Manuel González Prada y la inspiración de la poetisa

González Prada, que ya en uno de sus primeros discursos de agitador intelectual había dicho que formaban el verdadero Perú los millones de indios de los valles andinos, en el capítulo “Nuestros indios” incluido en la última edición de Horas de Lucha, tiene juicios que lo señalan como el precursor de una nueva conciencia social [...]. (Mariátegui, 2007, p. 29)

La independencia del dominio español no significó la liberación de los indios peruanos, ni tuvo efecto alguno sobre su marginación sociocultural, económica y política. Esta dualidad provocada por la invasión española creó una relación caracterizada por continuos conflictos que marcaron las primeras décadas de la naciente república, con frecuentes crisis políticas y despotismo. A finales del siglo XIX se intentó modernizar el sistema político con importantes iniciativas económicas que fortalecieron a la oligarquía. Este proceso se vio trágicamente interrumpido por la “Guerra del Pacífico”, y se calificó como el periodo más crítico de la historia peruana. En primer lugar, resulta interesante añadir una diferencia entre Manuel González Prada y Ricardo Palma respecto a la nación como estado “unido”: Palma imaginó al Perú como una nación criolla nacida de la conquista, y gran parte de su considerable trabajo intelectual estuvo dirigido a restablecer los vínculos entre las épocas republicana y colonial, nacionalizando esta experiencia y haciéndola parte del proceso de gestación del estado. Ciertamente, su visión de la colonia es claramente diferente para crear algo apetecible en la historia nacional del lugar y del tiempo, pero la interpretación de Palma como una figura arcaica latinoamericana no puede en modo alguno reclamarse. De hecho, las “Tradiciones” ofrece una visión poco crítica de la sociedad peruana y de los orígenes de su situación criolla. Sin duda, prefiere situarse en la tradición y renovarla cuidadosamente, antes que imaginar proyectos con grandes cambios. Pero González Prada no sólo no cree en la tradición, sino que la considera fundamentalmente defectuosa. No había que salvar nada del pasado, porque nada tenía valor y la nación debía construirse sobre nuevas bases en el futuro. En este sentido, González Prada fue el portavoz del proyecto de modernización radical, basado primero en el positivismo y luego en el anarquismo, que se enfrentó al viejo orden oligárquico y latinoamericano en todos los ámbitos (Salazar Bondy, 1965). Irónicamente, parte del

pensamiento de Prada es decididamente indigenista. En 1888, en su notable “Discurso en el Politeama”, sostuvo que los pueblos indígenas debían ser rescatados de su situación de opresión mediante la educación (luego propuso soluciones económicas y sociales [González Prada, 1888, p. 102]) y propuso que la naciente nación debía ser confiada a una elite juvenil capaz de encarnar los ideales de la razón, el progreso, la tecnología y la ética secular, superando el primitivismo (y su manifestación: la esclavitud) y desapareciendo bajo la presión del progreso. Ciertamente, en este orden de ideas, los nativos aparecen como los primeros beneficiarios del cambio del país, pero no como los sujetos de esta historia.

En el mismo “Discurso”, Manuel González Prada presenta sus conclusiones que confirman el desenlace de un episodio traumático: la ocupación de las provincias peruanas de Tacna y Arica tras la guerra contra los chilenos. Después de esta negativa finalización, el escritor ya no pudo separar la producción intelectual de la actividad política. “¿Por qué se perdió la guerra?” es la pregunta que lee un niño durante su discurso, para recaudar fondos para salvar las provincias perdidas. Hay dos culpables: el pasado y el presente. Se hace referencia a la historia de Perú desde la época colonial hasta la independencia. Una república sin pueblo y cuya sociedad atraviesa una crisis moral profunda y terminal —se compara en otro artículo a un “organismo raquítico” (González Prada, 1888, p. 102). El problema del país le persigue. La sumisión del indio —“siervo, sin libertad”, leal a los intereses de los gamonales— y el consiguiente fraccionamiento político por esa “descendencia dejenerada i despilfarradora de la nobleza española” (González Prada, 1888, p. 44), coexisten en Perú, los dos polos opuestos de una plataforma nacional fuerte. El efecto es aún más conmovedor:

No forman el verdadero Perú las agrupaciones de criollos i extranjeros que habitan la faja de tierra situada entre el Pacífico i los Andes; la nación está formada por las muchedumbres de indios diseminadas en la banda oriental de la cordillera. (González Prada, 1888, pp. 45-46)

La imagen de un Perú dividido se refuerza aquí con divisiones étnicas y geográficas. González Prada ya no define la futura nación peruana por mestizos o extranjeros, sino por indígenas. El mismo indio que ha sido durante los últimos trescientos años:

Rastrea en las capas inferiores de la civilización, lo que lo convierte en un híbrido con los vicios del bárbaro i sin las virtudes del europeo [...] una raza que se adormece bajo la

tiranía del juez de paz, del gobernador i del cura, esa trinidad embrutecedora [...].
(González Prada, 1888, p. 46)

Según Manuel González Prada hay tres elementos, que él llama sarcásticamente la *trinidad* (religión, ley y política), que en lugar de garantizar los derechos de los indios, los mantienen en un estado de explotación y barbarie que no favorecen su integración cultural y esto significa que no puede existir una nación unida culturalmente y socialmente. Durante el periodo positivista⁴³ de Prada (1879-1891), concibió la idea de que integrar a los indígenas significaba poner fin a su situación servil y humillante, civilizándolos y educándolos: “enseñadle siquiera a leer i escribir, i veréis si en un cuarto de siglo se levanta o no a la dignidad de hombre [...]” (González Prada, 1888, p. 46). El discurso comienza y termina enfáticamente con preguntas y exclamaciones. Las ideas y críticas de Prada se presentan en un lenguaje y unas frases breves y sencillas, y su estilo utiliza referencias culturales —desde la historia local y europea hasta reflexiones de carácter sociológico y filosófico— combinadas con adjetivos, símiles y metáforas del mundo natural. Se trata, sin duda, de una tesis mucho más radical, que trastoca las imágenes nacionales imperantes y propone otra, puramente original, aunque en realidad su enunciado es una especie de extrapolación dentro del sistema de pensamiento del “Discurso de Politeama” y aunque está minado por su propio radicalismo verbal. En cualquier caso, es un excelente ejemplo de la necesidad revolucionaria de repensar el país y ser más fiel a su realidad. Dicho esto, una de las situaciones más importantes que la guerra de 1979 puso al descubierto fue la desilusión de un país con el que la mayoría de la población, los indígenas, no se identificaba ni podía identificarse. Durante la guerra, esa mayoría ni siquiera sabía por quién estaba luchando, pero episodios conocidos muestran el heroísmo de los “montoneros”, compuestos principalmente por indígenas, durante la resistencia. El tema era, por lo tanto, la integración de los pueblos indígenas en el cuerpo de la nación y, desde el punto de vista de Prada, dentro del gran proyecto de modernización.

Además González Prada, creía que las mujeres debían ser modernizadas a través de la educación secular (Farfán, 2005, p. 56) y aborda el tema femenino en dos artículos, donde el primero *Instrucción católica* (escrito entre 1890 y 1892), fue divulgado en *Páginas libres* del año 1894, mientras que *Las esclavas de la Iglesia*, fue difundido en *Horas de lucha* de 1908.

⁴³ Tiene fe en el “estado positivo” del desarrollo y en la centralidad de la ciencia, pero a diferencia del positivismo de Comte, no es conservador, tal desarrollo significa un cambio radical en la sociedad, desarrollo equivale a revolución.

El primer texto fue escrito poco antes de su viaje a Europa y las versiones que existen probablemente fueron escritas fuera de Perú, mientras que el segundo muestra su afinidad cada vez más abierta con el anarquismo: pasa de una crítica a las instituciones a otra más centrada en el cambio individual y humano en la familia (Riera et al., 2002, pp. 183-190). En ambos, la idea principal gira en torno a la sumisión de las mujeres porque la religión y la práctica católica es importante en su educación y vida cotidiana. La religión es responsable del atraso intelectual de las mujeres, de su instrucción banal y de la ineficacia del papel moral y de cuidado de su familia. González Prada identifica la emancipación de la mujer con el deseo de libertad del esclavo en la conquista de la educación, que le permite convertirse en un ser humano y una ciudadana, más específicamente peruana.

Se acerca al pensamiento del autor también el de Clorinda Matto de Turner, partiendo de dos discursos: *Obreras del Pensamiento en la América del Sur* pronunciado por la autora en la Universidad de Buenos Aires el 14 de diciembre de 1895 y *El obrero y la mujer*, conferencia que también tuvo lugar en la capital argentina y publicada en cuatro congresos sudamericanos en 1909. Al igual que para González Prada, sus textos se desarrollan en relación con sus viajes y los nuevos encuentros culturales e intelectuales. Trabajando en la capital argentina, Matto también integra sus experiencias como educadora e investigadora en la educación de las mujeres. En sus artículos, la autora presenta a una mujer estereotipada, casi como si fuera un “ángel doméstico”, es decir, una mujer que no se rebela, es sumisa y devota. Sin embargo, debido a la influencia de Prada, Matto cambia su visión y ella:

makes and urgent call to women to ‘take possession of their rights’, to reject the chains of their past oppression, and to assume the position of the ‘true heroine’ in the struggle for freedom and wholeness. She proposes this to be done through education. (Bryan, 1996, p. 114)

Los autores coinciden en la relación directa entre el desarrollo de la sociedad peruana y el desarrollo de sus mujeres, y por eso consideran necesario liberarlas de la educación banal promovida por la iglesia y por el instituto matrimonial creado y por el casamiento. Con respecto a este último aspecto, por una parte, hay que tener en cuenta que el matrimonio se celebró como contrato de utilidad monetaria en beneficio de los administradores del

patrimonio familiar; y, en segundo lugar, que en la organización familiar creada después del matrimonio, la mujer se encarga de cuidar a los otros miembros familiares.

Además, es importante precisar que si bien los dos autores encuentran un frente común en la educación, también muestran diferencias en sus pensamientos filosóficos. La crítica de Matto de Turner a las estructuras de poder y la protección de los derechos de los pueblos indígenas y de las mujeres de toda condición no comienzan con el famoso discurso que Manuel González Prada pronunció en 1888 en el Teatro Politeama, aunque se ven reforzadas por la influencia del Positivismo, como cabía esperar en la evolución de la autora. Lo que diferencia las propuestas de González Prada y Matto de Turner es que aunque estos dos intelectuales han defendido la situación marginal de los pueblos indígenas y de las mujeres, en sus propuestas hay matices diferentes. Aunque González Prada es extremadamente positivo con los indios —piensa que son una raza degenerada— y sugiere que la tarea de revitalizar el país educando a los pueblos indígenas y a las mujeres debería ser realizada por jóvenes escritores, Clorinda Matto representa estos sujetos, desde su punto de vista como seres humanos. En su producción literaria, la poetisa busca explicar y hacer comprender al lector el sufrimiento y la posición marginal de los indígenas en la sociedad peruana del siglo XIX. También sugiere que la mujer, “madre republicana” de la familia, asuma la responsabilidad de la educación de todos los ciudadanos.

Para concluir, se denota la presencia, dentro de las ideologías y de los textos de Clorinda Matto de Turner y Manuel González Prada, que se representan diferencias y similitudes particulares y específicas, en las que por un lado se plantea la necesidad de abarcar a todos los estratos de la sociedad, incluyendo a los indígenas, que carecen de una educación profunda, para que finalmente se pueda crear una nación unida, en la que toda la población tenga los mismos derechos; y por otro lado brindar igualdad de oportunidades de trabajo, pero sobre todo de escolaridad a las mujeres, para que se puedan eliminar las diferencias de género.

3.3 Reflexión sobre el poema “Aves sin nido”

Aves sin nido (1889) es sin duda una de las novelas que privilegian la historia hispanoamericana. Aunque los otros dos textos de Clorinda Matto de Turner, *Índole* y *Herencia*, fueron rápidamente pasados por alto por el público y la crítica⁴⁴, la primera novela apareció casi simultáneamente en Lima, Buenos Aires y Valencia, y en una temprana e inusual traducción al inglés. La crítica puertorriqueña Concha Meléndez, en su libro *La novela indianista en Hispanoamérica: 1832-1889* (1961), cita *Aves sin nido* como “la primera novela indianista de reivindicación social” por cuanto “[...] pone el acento sobre el problema indígena en el Perú, y por eso marca la transición hacia la mayor parte de la novelística posterior a 1890 que ha tenido por asunto a los indios” (Meléndez, 1961, citado en Vargas Yábar, 2009, p. 10). La autora llama a la novela “indianista” porque la romantización de los pueblos indígenas oculta la naturaleza de su condena.

La aceptación inicialmente entusiasta de la obra se precipitó rápidamente cuando Riva-Agüero y Ventura García Calderón expresaron opiniones amargamente negativas, y más tarde Mariátegui excluyó a Clorinda Matto de sus reflexiones sobre la literatura peruana. *Aves sin nido* se presenta al lector como un texto que se articula en dos niveles: una presentación que persigue varios objetivos (esencialmente mostrar la realidad y evaluarla) y otra que expone determinadas opiniones que conforman la tesis historiográfica. La ejecución narrativa de la novela sigue íntegramente esta fórmula, revelada también en el importante prefacio. En el siguiente, Clorinda Matto anuncia su intención de presentar fielmente la realidad “he tomado los cuadros del natural” (Matto de Turner, 1994, p. 3) y al mismo tiempo apreciarla: “la novela tiene que ser la fotografía que estereotipe los vicios y las virtudes de un pueblo, con la consiguiente moraleja correctiva para aquéllos y el homenaje de admiración para estas” (Matto de Turner, 1994, p. 3). Ya desde el proemio, el objetivo de la novela es convencer al lector de unas tesis muy precisas sobre el celibato de los sacerdotes, la determinación de los poderes de los pueblos andinos y la urgencia de promover la educación de masas. Incluso, en estos primeros versos, Clorinda Matto muestra una notable seguridad a la hora de esbozar los propósitos que animan la historia y de definir un súbito nivel de autoconciencia: interpreta la novela como un ejercicio serio y trascendente de moral social

⁴⁴ Se publicaron inicialmente en 1891 y 1895, respectivamente. Posteriormente, el Instituto Nacional de Cultura no volvió a publicarlas hasta 1974.

que cuenta como una “novela costumbrista” y la separa de las historias “cuya trama es puramente amorosa o recreativa” (Matto de Turner, 1994, p. 3). Según la poetisa, la novela debe tener una función didáctica y así lo entiende el lector de la obra. Siempre en el prefacio de la novela, la autora lo expresa así:

En los países en que, como el nuestro, la Literatura se halla en su cuna, tiene la novela que ejercer mayor influjo en la morigeración de las costumbres, y, por lo tanto, cuando se presenta una obra con tendencias levantadas a regiones superiores a aquéllas en que nace y vive la novela cuya trama es puramente amorosa o recreativa, bien puede implorar la atención de su público para que extendiéndole la mano la entregue al pueblo. (Matto de Turner, 1994, p. 3)

El carácter del autor que se desprende del proemio se ve reforzado por la convivencia de sus personajes, que Clorinda resume claramente en su síntesis de estereotipos:

Amo con amor de ternura a la raza indígena, por lo mismo que he observado de cerca sus costumbres, encantadoras por su sencillez, y la abyección a que someten esa raza los mandones de villorrio que, si varían de nombre, no degeneran el epíteto de tiranos. No otra cosa son, en lo general, los curas, gobernadores, caciques y alcaldes. (Matto de Turner, 1994, pp. 3-4)

Es esta experiencia vivida la que da voz al relato para expresar comentarios y juicios morales, políticos y religiosos, dividiendo el mundo narrativo en un juego de confrontación entre los tipos del espacio aldeano andino: los malos —que gobiernan la sociedad y la política burguesa pertenecientes a castas asociadas a la explotación de la lana doméstica, la agricultura y el clero— y los buenos, que incluyen a los liberales representados por los ingenieros y la burguesía minera, así como a los indios que representan el ideal de educación y progreso. Clorinda Matto concluye con las siguientes palabras, para que se refuerce el concepto pedagógico del texto y tenga un impacto social positivo:

Repito que al someter mi obra al fallo del lector, hágolo con la esperanza de que ese fallo sea la idea de mejorar la condición de los pueblos chicos del Perú; y aun cuando no fuese otra cosa que la simple conmiseración, la autora de estas páginas habrá conseguido su propósito, recordando que en el país existen hermanos que sufren, explotados en la noche de la ignorancia, martirizados en esas tinieblas que piden luz; señalando puntos de no

escasa importancia para los progresos nacionales y haciendo, a la vez, literatura peruana.
(Matto de Turner, 1994, p. 4)

La obra se desarrolla en el pueblo de Killac, que es una representación literaria de Tinta, el pueblo donde vivió durante un periodo de su vida Clorinda Matto de Turner. La acción se articula alrededor de una familia de indios Yupanqui, compuesta por Juan, Marcela y sus dos hijas, Margarita y Rosalía, por un lado, y una pareja de extranjeros recién llegados a la ciudad, por el otro: Fernando y Lucía Marín (Frechilla Sumillera, 2018, p. 22). El primer personaje presentado es Marcela Yupanqui, que acude a casa de los Marín para pedir ayuda por una deuda que ella y su marido Juan Yupanqui han saldado con el cura Pascual. Lucía Marín, una extranjera de buen corazón y altos valores morales, no da crédito a la situación de explotación de los nativos del pueblo y acepta ayudar a la familia Yupanqui. Ahora bien, hasta que su casa no fue asaltada, los cónyuges Marín no se dieron cuenta de las consecuencias de defender a las clases más oprimidas en un país donde los gobernantes y las autoridades eclesiásticas no querían ver mermados su poder y sus privilegios. Rosalía, la hija de Yupanqui, fue secuestrada por no pagar una deuda y, gracias a la solidaridad de Fernando Marín, finalmente fue rescatada. Cuando los poderosos de Killac descubren que los Marín han ayudado a Yupanqui, Fernando recibe varias amonestaciones para evitar que él y su esposa promovieran la difícil situación de los indios (Frechilla Sumillera, 2018, p. 23). Por esta razón hay un ataque nocturno a la casa de Marín, donde murió Juan Yupanqui y fue herida también Marcela. Manuel, hijastro del gobernador Pancorbo e hijo de Petronila, intervino para ayudar a la familia Marín y junto con la familia Yupanqui consiguió aplastar la rebelión. Manuel, un joven estudiante de derecho, quedó encantado por la extraordinaria belleza de Margarita, descrita con detalle en la novela, y se enamoró inmediatamente de ella. Este joven fue retratado en un tono positivo, ya que estudia en la capital (Lima) y tiene buenos valores morales que ha adquirido gracias a la educación. A lo largo de la novela se subraya la importancia de la educación como mecanismo de progreso indígena (Frechilla Sumillera, 2018, p. 23). Tras una larga enfermedad, Marcela murió, pero no tardó en revelar a Lucía un secreto que sólo se desvela al final de la novela. Huérfanas, las niñas fueron adoptadas por los Marín para ofrecerles una “nueva” vida a través de la educación. En el juicio, los organizadores de la revuelta acusaron a otro indio, Champi, que es inocente, pero como indio no tenía mecanismo de defensa. Acabó en la cárcel y le quitaron su ganado, su casa e incluso

su mujer. Mientras tanto, algunos de los verdaderos culpables, como el cura, murieron sin ser juzgados, mostrando la injusticia de la situación. A continuación, los Marín decidieron irse a Lima con las niñas, porque creían que era imposible vivir en paz en Killac, pero antes organizaron una fiesta para los personajes más importantes del lugar, que al mismo tiempo serían los culpables de toda la situación (Frechilla Sumillera, 2018, p. 23). Los Marín recibieron a todos sus vecinos durante la celebración y Fernando Marín pidió la liberación de Isidro Champi, el campanero indio que seguía en prisión. Gracias a Manuel, accedió a Killac una orden judicial que envía a la prisión a los verdaderos culpables de la rebelión, don Sebastián Pancorbo y el Señor Benítez. El joven quería resolver el caso de su padrastro y del campanario indio Isidro Champi lo más rápido posible para poder ir a su querida Margarita. Una vez resuelto el problema, Manuel se dirige a Arequipa, donde vivía la familia Marín. Él fue allí a pedir la mano de Margarita, temiendo ser uno de los culpables de la muerte de la familia Yupanqui. Al final, la novela termina con Lucía que revela el secreto de que Manuel y Margarita son ambos hijos del obispo Pedro de Miranda y Claro, nacidos de los abusos sexuales que éste infligió a sus madres años antes. Esto conduce a un dramático desenlace que convierte el amor entre dos jóvenes en un incesto (Frechilla Sumillera, 2018, p. 23).

Para proporcionar una imagen total del Perú en sus novelas, Matto eligió dos espacios simbólicos —rural y urbano— para representar actividades que tienen funciones tanto referenciales como simbólicas, introduciendo y actualizando la dicotomía de “Civilización y barbarie”. Desde el punto de vista del narrador, la realidad se describe e interpreta según las categorías que se enfocan tanto en la historia narrada como en la excursión argumentativa de la novela, así como en la caracterización de los personajes. En el texto que sigue, los acontecimientos se desarrollan en pueblos de montaña donde el tiempo se detiene, sujetos a usos y costumbres sociales tradicionales ajenos a los impulsos modernizadores.

Killac, la región de *Aves sin nido*, aunque descrita con realismo, adquiere un significado simbólico porque, al reunir todas las características negativas según el narrador, representa la barbarie. Esta notable negatividad queda subrayada por la constante comparación de este pueblo con una gran ciudad. Para Manuel: “Viajar a Lima es llegar a la antesala del cielo y ver de ahí el trono de la Gloria y de la Fortuna [...]” (Matto de Turner, 1994, p. 120), en tanto que Lucía expresa: “Allá (en Lima) se educa el corazón y se instruye la inteligencia” (Matto de Turner, 1994, p. 120). La ciudad está vinculada a la virtud, porque es el centro de la cultura y

la educación, del progreso y la moral, de hecho en esta obra la imagen de Lima parece más idealizada y caracterizada por valores morales. El mito unificador del liberalismo, que supone que el progreso es el factor determinante de la consolidación del Estado, subyace en el proyecto ético y socio-político de las novelas de Matto de Turner. Una nación con un alto nivel de analfabetismo solo puede alcanzar este tipo de progreso, siempre concebido en el contexto de la lengua española y los valores de la cultura occidental y la heterogeneidad cultural y lingüística, a través de la educación, que es un instrumento de enriquecimiento espiritual y cambio social. Pero a veces este poder parece verse mermado por otros factores a los que el Positivismo ha dado una importancia decisiva.

La obra destaca el papel de la educación en la mejora tanto del individuo como de la sociedad, como explica el narrador:

[...] lo que ocurre en Kíllac, como en todos los pequeños pueblos del interior del Perú, donde la carencia de escuelas, la falta de buena fe en los párrocos y la depravación manifiesta de los pocos que comercian con la ignorancia y la consiguiente sumisión de las masas, alejan, cada día más a aquellos pueblos de la verdadera civilización, que, cimentada, agregaría al país secciones importantes con elementos tendientes a su mayor engrandecimiento. (Matto de Turner, 1994, p. 61)

Aves sin nido pone de relieve tanto a Kíllac, que ocupa el primer plano del relato, como a Lima, la capital, cuya imagen ideal, creada por la adivinación más que por el conocimiento, persigue constantemente a los personajes. El narrador compara constantemente estos dos estados, tanto en su propio discurso como a través de los discursos de los protagonistas, de modo que toda la novela se basa en esta comparación y en la axiología que la sustenta. La desgracia incurable de los indios, el desengaño de los extranjeros que los redimen y la maldad de los “notables”, que juntos forman un cuadro muy triste, no bastan para cambiar el tono paradisíaco con que el narrador decora el paisaje de Killac:

El plano alegre rodeado de huertos, regados por acequias que conducen aguas murmuradoras y cristalinas, las cultivadas pampas que le circundan y el río que le baña, hacen de Kíllac una mansión hartamente poética. (Matto de Turner, 1994, p. 5)

Aunque también se habla de falta de servicios básicos, al final prevalece una imagen positiva de Killac. La belleza del paisaje permite al narrador afirmar que el pueblo es “poético”. Sin duda, el tratamiento del paisaje tiene una huella romántica muy clara que es compatible con el entonces muy repetido elogio de la naturaleza americana como extremo universal de perfección y gloria. En cualquier caso, el vivo entusiasmo con que se elogia la belleza del paisaje, el tono de su descripción y las notas ecológicas con que se lo caracteriza definen un agudo contraste entre la naturaleza siempre perfecta y la sociedad imperfecta que la habita. Es evidente que este duro y sutil contraste romántico subraya la negatividad destructiva de la vida social de Killac, tanto en lo que se refiere a la tragedia de los inocentes como a la malicia y maldad de los culpables. Sin embargo, cabe señalar que Killac no es un espacio homogéneo; por el contrario, desde el principio se incluyen dos clases de realidad, los “notables” de los pueblos y la población nativa. Aunque ambos casos presentan una imagen desafortunada y extendida, cada uno es de naturaleza distinta y procede de razones diferentes, empezando por la relación entre los “notables” y los indios, que es la de los explotadores y los explotados. El texto pretende subrayar cómo los 'notables' abusan de su poder tanto para recibir más dinero como para considerar y proteger su propio estatus social, que les favorece como grupo. A excepción del cura Vargas, que utiliza su poder para satisfacer su reprimida sexualidad célibe, los demás centran sus objetivos más o menos en el beneficio económico directo. Resulta extraño, sin embargo, que la posición de las autoridades en la producción económica nunca se explique con claridad, dejando en el misterio las particularidades de sus actividades en este orden. Aunque sean propietarios agrícolas y/o ganaderos o pequeños comerciantes, la novela nunca se detiene en ellos en función de sus actividades, sino más bien en los operadores del sistema político (Matto de Turner, 1994, “prólogo”).

Como se señala en el prefacio, uno de los objetivos de la novela es reclamar más atención “las autoridades, así eclesiásticas como civiles que vayan a regir los destinos de los que viven en las apartadas poblaciones del interior del Perú” (Matto de Turner, 1994, p. 3). En este sentido, aunque sus reivindicaciones están ligadas a una base económica, se orientan fundamentalmente hacia una superestructura jurídica y política; sobre todo, y de forma muy despiadada, hacia aspectos muy concretos de la organización estatal. Por eso, leyendo el texto, se ha la impresión de que los problemas que aquejan a los pueblos del interior y las terribles condiciones de los indios podrían resolverse si la sociedad los incluyera. Los “notables” son

reconocidos por su obstinada inmoralidad. Como la representación de ese estrato está vinculada a la explotación de los indios, la novela destaca primero las muchas formas en que los “notables” explotan a los indios, mediante sistemas un tanto institucionalizados, como el servicio personal gratuito, y otros abiertamente delictivos, por ejemplo, apoderándose de los bienes del acusado o negándose arrogantemente a devolver el dinero recibido en exceso. Este acento sobre la falta de moralidad de los “notables” está ligado a una cuestión “administrativa” que penetra en la óptica narrativa. En ambas formas, se privilegian ciertas dimensiones típicamente superestructurales y se diluye el rastreo de la base económica y sus dinámicas particulares. El énfasis en el aspecto moral del comportamiento de los “notables” oscurece un poco el comportamiento real de la sociedad andina y evita cuestionarla como sistema. Finalmente, la crítica de *Aves sin nido* apenas toca este sistema. En este sentido, no es casual que el mundo de los “notables” se explique en las novelas como un producto de la “costumbre” y que sus defectos se deban a la falta de educación. Hay innumerables pasajes a lo largo de la obra, todos valorativos, que se refieren a las costumbres de los “notables”. Sólo un ejemplo, tomado del discurso de Fernando Marín:

¿Y usted va a entrar en pugna con vicios que gozan del privilegio de arraigados, con errores que fructifican bajo el árbol de las *costumbres*, sin modelos, sin estímulos que despierten las almas de la atonía en que las ha sumido el abuso, el deseo de lucro inmoderado y la ignorancia conservada por especulación? (Matto de Turner, 1994, p. 63).

Desde el punto de vista de los “notables”, estas costumbres son sagradas. Saben muy bien que las favorecen y las protegen con pasión: son “ciegos conservadores de sus costumbres viciadas” (Matto de Turner, 1994, p. 65). Por este motivo, el gobernador declara que “la costumbre es ley y que nada nos sacará de nuestras costumbres” (Matto de Turner, 1994, p. 13), y también por qué las autoridades matan a los extranjeros que cuestionan la legalidad de su comportamiento⁴⁵. El gobernador subraya que “es preciso botar de aquí a todo forastero que venga sin deseo de apoyar nuestras costumbres” (Matto de Turner, 1994, p. 22). La revuelta organizada para matar a los Marín no es más que la reacción extrema de los “notables” ante lo que consideran una intrusión peligrosa. De hecho, se sentían amenazados

⁴⁵ La confrontación entre vecinos y forasteros aparece en *La trinidad del indio* de José T. Itolarres (1885). Lima: Bolognesi.

tanto por los avances de los forasteros, como por una posible, aunque remota, “rebelión” indígena: sometida a la “mala enseñanza” (Matto de Turner, 1994, p. 22) de los forasteros, los indios pueden violar la disciplina que se les impone. Uno que forma parte del grupo del “notables” expresa: “Y déles usted cuerda a estos indios, y mañana ya no tendremos quien levante un poco de agua para lavar los pocillos” (Matto de Turner, 1994, p. 8). Dicho esto, la inmoralidad radical de los “notables” se explica por su falta de educación. Por ejemplo, cuando el narrador tiene que revelar cada características de los personajes principales, va a subrayar sus faltas de educación: Pancorbo “recibió instrucción primaria tan elemental como lo permitieron los tres años que estuvo en la escuela” (Matto de Turner, 1994, p. 12), Verdejos es casi analfabeto, y el más cultivado de todos, Estéfano Benítez, apenas si tiene “buena letra” (Matto de Turner, 1994, p. 21). La elección del narrador de subrayar esta falta de educación es tan significativa que, al presentar al sacerdote Pascual, subraya “serias dudas de que, en el Seminario, hubiera aprendido Teología ni latín” (Matto de Turner, 1994, p. 11) y tenía una educación escasa. Por el contrario, los personajes positivos, forasteros, definen su excelente educación, como por ejemplo los esposos Marín, educados a conciencia en el pueblo, encarnan valores morales e ideas progresistas apoyadas por una voz narrativa. La novela retrata el proceso educativo como una valiosa herramienta para promover el desarrollo nacional a través de la integración de los indios. El personaje que más muestra la influencia de la educación es Margarita, una de las protagonistas de *Aves sin nido*. A través de un aprendizaje gradual y duradero, que incluye la adaptación a un nuevo entorno —el hogar de la familia Marín—, el dominio de la lectura y escritura española, la adquisición de las prácticas sociales, los códigos culturales y los valores éticos de la clase media alta, Margarita se convierte en una joven limeña acomodada. Este cambio, que el narrador considera positivo y ejemplar, supone un proceso de aculturación completo en el que el personaje adopta la visión del mundo de sus padres adoptivos blancos sin tener que enfrentarse al conflicto de la identidad étnica. También Manuel resume la relación entre ética y educación en la novela: “la sepultura del bien la cava la ignorancia” (Matto de Turner, 1994, p. 60). Así pues, está claro que el propio texto considera muy importante la educación y le concede el máximo valor social. Su funcionamiento o falta de él determina la naturaleza de la vida social⁴⁶.

⁴⁶ En el Discurso en el Politeama (1888) de Prada, él sostiene esta prioridad de la educación: “«enseñadle a leer y a escribir, y veréis si en un cuarto de siglo (el indio) se levanta o no a la dignidad del hombre»”. (El discurso se encuentra en “Páginas libres y Horas de Lucha”. Prólogo de Luis Alberto Sánchez. (3. ed., PTCM, 1946), Caracas: Biblioteca Ayacucho)

Además, el pueblo de Killac muestra principalmente el mundo de los indios. Aunque la novela multiplica sus referencias al mencionar “la raza” o “nuestros desgraciados hermanos” (Matto de Turner, 1994, p. 10), dejando claro que el horizonte de su discusión es toda la nación india, la presentación de la novela se centra en dos familias: en la primera parte en la familia de Juan Yupanqui, y en la segunda en Isidro Champi. La situación económica de ambos es diferente: los Yupanqui, sin embargo, viven en la pobreza aunque son “indios propietarios de alpacas” (Matto de Turner, 1994, p. 9), mientras que los Champi disfrutaban de cierto alivio: se dice que han “bastantes ganados” (Matto de Turner, 1994, p. 83), a pesar de que el ganado “representaba la suma de sacrificios sin nombre soportados por él y su familia durante su vida” (Matto de Turner, 1994, p. 73) y se cree que su trabajo como campanero en la iglesia de Killac le otorga una posición especial en el pueblo. Esta diversidad de bienes no importa cuando la arrogancia de los “notables” se enfrenta a una u otra familia. Frente a ellos, se encuentran igualmente indefensos. Parece claro que el destino similar que comparten Yupanqui y Champi, más allá de la desigualdad económica, pretende expresar una de las ideas centrales de la novela: creo que todos los ‘indígenas’ se encuentran en una situación desesperada debido a la explotación. En contraste con esto, el retrato que *Aves sin nido* deja de los indios es muy positivo. Inversamente a la aprobación del tiempo, donde incluso los defensores del indio lo consideraban degradado, a causa de sus explotadores, la obra pretende exponer no solo valores personales como la gratitud, sino también valores culturales, como se aprecia en la admiración de Manuel por la perfección del huaco (Matto de Turner, 1994, p. 56). También es destacable el elogio de la belleza de la mujer india, belleza que no sólo se alaba por Margarita, cuya condición de mestiza es evidente desde el primer momento, sino también por Marcela “era una mujer rozagante por su edad y notable por su belleza peruana” (Matto de Turner, 1994, p. 6). Todos los valores indios parecen la “encantadora sencillez” (Matto de Turner, 1994, p. 3) de sus costumbres en contra a las “costumbres viciadas” de los más fuertes (Matto de Turner, 1994, p. 65). La sencillez de sus sentimientos, la espontaneidad de su comportamiento, incluso su pasividad impotente, impregnan la representación de los indios de un tono campechano, que celebra la bondad continua de la naturaleza y la felicidad siempre posible, a pesar de la explotación:

Terminada la cena y ya envuelta la choza en las tenebrosas sombras de la noche, y sin otra lumbre que la tenue llama de los palos de molle que de vez en cuando se levantaba

del fogón, tomaron descanso en una cama común colocada en un ancho poyo de adobes; duro lecho que para el amor y la resignación de los esposos Yupanqui tenían la blandura confortable de las plumas que el amor deslizó de sus blancas alas. Lecho de rosas donde el amor, como el primitivo sentimiento de ternura, vive sin los azares y sin los misterios de medianoche que la ciudad comenta en voz baja. (Matto de Turner, 1994, p. 17)

La desgracia de los indios comienza con la intromisión de los “blancos”. Como el estado de Marín, el indio es básicamente “inocente” y “cuando hace algo malo [...] es obligado por la opresión, desesperado por los abusos” (Matto de Turner, 1994, p. 140). Hay un primer nivel, indudablemente positivo, en el retrato de los indios, centrado en la celebración de la bondad natural de los indios, que podrían ser felices al amparo de la sencillez de sus formas de vida y la relativa condena de los poderosos que contaminan su bondad inicial.

Sin embargo, el sistema de *Aves sin nido* cambia cuando la relación entre indios y “notables” da paso a la relación entre indios y extranjeros. Aquí reaparece la idea de educación, tan típica de esta novela, porque los valores indígenas, aunque alabados, son claramente inferiores a los de una civilización traída de fuera; por tanto, cabe esperar un proceso gradual de educación para elevar a los indios al nivel de hombres verdaderamente civilizados, de “modernidad”. Como demuestra la historia, la tarea de la educación está “por encima” de todas las demás medidas encaminadas al desarrollo y el progreso de los indios; además, elevar el nivel de vida de los indios sin conciencia educativa sería peligroso y perjudicial para toda la sociedad:

Ataquemos las costumbres viciosas de un pueblo sin haber puesto antes los cimientos de la instrucción basada en la creencia de un Ser Superior, y veremos alzarse una muralla impenetrable de egoísta resistencia y contemplaremos convertidos en lobos rabiosos a los corderos apacibles de la víspera. (Matto de Turner, 1994, p. 25)

Aunque la cita se refiere al ejemplo de las tribus selváticas y no al pueblo indígena, que antes era considerado un pueblo sencillo, humilde, trabajador y de buenos modales, es cierto que el criterio anterior también se aplica a la realidad andina: hay que educar previamente a los indígenas para evitar una dolorosa sorpresa. Es evidente que la educación sirve como instrumento de civilización, para llevar a los que aún están fuera del sistema a su canon

inmutable, lejos de todo conflicto. La conciencia de la época ni siquiera veía una posibilidad de desarrollo autónomo del pueblo quechua. La discusión de *Aves sin nido* sobre la educación de los indios se basa en un criterio que no coincide con la visión romántica de la relación entre indios y “notables”: ahora bien, el buen carácter no alcanza, como puede deducirse del primer punto de vista, y debe ser sustituido por un grado de civilización que solo permite la educación. Es extraño que en la misma historia, a través de la visión de Fernando Marín, y sin las consecuencias más evidentes, se cuestione este progreso a través de la educación. Marín dice:

Está probado que el sistema de alimentación ha degenerado las funciones cerebrales de los indios [...]. Condenado el indio a una alimentación vegetal de las más extravagantes [...] sólo va al engorde cerebral que lo sume en la noche del pensamiento, haciéndolo vivir en idéntico nivel que sus animales de labranza. (Matto de Turner, 1994, p. 53)

El ideal de la educación en la novela permanece inalterable, y el narrador no parece comprender esta conclusión necesaria, porque en ningún momento se refiere a medios económicos que puedan hacer superable esta escasez de alimentos. En cualquier caso, cabe decir que la novela es portadora de un sistema de filiación ideológica positivista, un sistema que afirma el valor del progreso a través de la educación y niega la gloria del primitivismo indígena. Este segundo sistema conceptual se formula como otra versión de la famosa oposición entre “Civilización y barbarie”, con algunas variaciones. La inocencia primitiva del pueblo indio, que era un valor frente a la maldad y la incultura de los “notables”, pierde gran parte de su jerarquía frente al paradigma civilizado. Está claro que en esta nueva perspectiva, cuyo énfasis acaba con la dilución de la anterior, la condición de los indios no es sostenible; al contrario, es necesario actuar en su favor con el fin de cambiarla exactamente de acuerdo con el ideal de civilización, modernidad y progreso. Hasta que ese cambio se produzca —y ni siquiera se ve en la novela— los indios siguen “los martirios que pasamos con el cobrador, el cacique y el tata cura” (Matto de Turner, 1994, p. 8). Como resultado, el escepticismo radical arraiga en las mentes de los personajes indios:

Nacimos indios, esclavos del cura, esclavos del gobernador, esclavos del cacique, esclavos de todos los que agarran la barra del mandón [...]. ¡Indios, sí! ¡La muerte es nuestra dulce esperanza de libertad! (Matto de Turner, 1994, p. 151)

Los hechos confirman ese escepticismo: Juan y Marcela Yupanqui mueren, Champi se hunde en la miseria y el futuro de “toda su desheredada raza” se confía a una gran empresa nacional, que aún no se ha puesto en marcha, y en la que deberían haber intervenido “todos los hombres del Perú” (Matto de Turner, 1994, p. 159). Esta desesperación la comparte el narrador. Tras explicar al lector las torturas infligidas a los indios por hombres poderosos, exclama:

¡Ah! Plegue a Dios que algún día, ejercitando su bondad, decrete la extinción de la raza indígena, que después de haber ostentado la grandeza imperial, bebe el lodo del oprobio. ¡Plegue a Dios la extinción, ya que no es posible que recupere su dignidad, ni ejercite sus derechos! (Matto de Turner, 1994, p. 10)

Un horizonte tan oscurecido explica la capitulación y el abandono de los indios. En *Aves sin nido* no hay realmente ni siquiera un atisbo de rebelión, aunque algunas objeciones verbales van directamente al meollo de la cuestión: “los zorros de camisa blanca han robado nuestros ganados, como robaron mi libertad, como nos roban el trabajo de cada día” (Matto de Turner, 1994, p. 151). Sin embargo, esta claridad es excepcional. La novela está más bien llena de quejas inconsolables y de súplicas de ayuda a los anfitriones más generosos, que siempre están de acuerdo con el narrador y a veces solo pueden sugerir resignación: “madre desventurada [dice Lucía a Marcela], ofrece tu dolor al Autor de la resignación” (Matto de Turner, 1994, p. 24). Las imágenes que el poema ofrece de los indios son la inocencia y la bondad primitiva, la miseria y el sufrimiento constantes y la depresión sin esperanza.

Los forasteros, en particular los Marín, desempeñan un papel importante en la estructura general de la novela. De hecho, la historia que se cuenta en la obra es el resultado de la personificación de los grupos sociales en común y contrastada con personajes típicos. Los destinos de los “notables”, los indios y los extranjeros se entrecruzan en una cadena de relaciones como el territorio que los une. De hecho, toda la novela está organizada como una serie que traza el significado de las diversas relaciones que los personajes establecen en nombre y como representantes de los grupos sociales a los que pertenecen. Analizando este sistema de relaciones, queda claro que el vértice axiológico de la novela está en manos de los forasteros: se oponen enérgicamente a la inmoralidad e ignorancia de los “notables” y apoyan generosamente a los indefensos nativos que imploran su ayuda. Tal como se dice en la novela,

los forasteros son los principales protagonistas de “la sangrienta batalla de los buenos contra los malos” (Matto de Turner, 1994, p. 24). La revuelta contra los Marín es la culminación narrativa de esta contienda. La familia de Fernando y Lucía Marín se presenta en el texto acumulando las virtudes y contraponiéndolas a los vicios de los “notables”, que pueden llegar a ser muy detallados. Se crea así una imagen extremadamente ideal: los Marín son cultos, devotos, valientes, bondadosos, extremadamente honrados, porque nunca cometen el menor error. Aunque está claro que el mayor énfasis se pone en las cualidades morales y que la historia solo refuerza el carácter distintivo de todas las novelas de Clorinda Matto de Turner, también es posible ver algunos significados socio-políticos subyacentes: cuidadosamente educados, perteneciente a una burguesía liberal y modernizadora, cuyos ideales pueden haber sido los mismos que los de la “república práctica” del presidente Pardo, elogiado en la novela. Es comprensible, por tanto, el evidente enfrentamiento entre los Marín y los “notables”: mientras los primeros pretendían modernizar el país en el marco del capitalismo emergente, los segundos —vinculados a sectores más tradicionales— favorecían el inmovilismo social y el arraigo de la sociedad en una cultura feudal. Aunque no se menciona en la novela, la defensa de los indios puede interpretarse en relación con una necesidad de mano de obra que el feudalismo andino no está fundamentalmente dispuesto a satisfacer. Se trata, pues, de proyectos sociales opuestos, uno conservador y otro actualizado, que compiten entre sí en función de sus propios intereses protegidos. Huelga decir que la perspectiva narrativa favorece absolutamente al proyecto modernizador. Si Killac parece ser la encarnación más fiel en la realidad del proyecto social atrasado, Lima —la Lima evocada por los protagonistas— responde claramente al proyecto de modernización: es su firma. Desde el punto de vista del relato, Lima aparece a través de una versión aproximadamente idealizada. En efecto, para el narrador, los invitados y los personajes que comparten su actitud, Lima es una ciudad ideal, que ofrece modernidad, progreso, etc.

Aves sin nido es una ruda condena del “notable” y del orden social impuestos por ellos, pero al mismo tiempo es un elogio desmesurado de la importancia de un grupo de forasteros, del proyecto social que personifican. Esta visibilidad de los extranjeros tiene otra expresión muy importante en el sistema narrativo de la novela: sin la intervención de la familia Marín en los códigos sociales del pueblo, la vida de Killac carecería del dinamismo que la hace ficticia. En este sentido, es evidente que la única relación entre los indios y los “notables” se presenta

en la novela como una situación normalizada, siempre autoidentificada, que no genera acción alguna: es precisamente su estabilidad la que crea la significación trágica que se deriva de una representación de la vida de los indios. En un plano textual más inmediato, la actividad creadora del contenido narrativo se encuentra en el intento de Lucía Marín de escapar del sufrimiento de Yupanqui. Sin este gesto, no habría acción nueva y el texto podría deslizarse hacia un cuadro disfrazado o una elegía. De ello se deduce que los forasteros no solo son el activo más valioso del narrador, con la que además comparten una actitud y un punto de vista comunes, una visión del mundo, sino que también son una condición necesaria para que el propio *Aves sin nido* se realice como poema. Resulta fácil concluir el carácter absolutamente externo del punto de vista primigenio de Clorinda Matto, que domina toda la estructura. Al respecto, la obra debe considerarse el resultado literario de una reflexión crítica sobre el mundo andino desde una perspectiva radicalmente externa y distante, aunque el proemio aluda a la validez de otro punto de vista más bien interno, derivado de la experiencia personal de la autora (Yépez Miranda, 1948). La nueva perspectiva de encarnación presupone así que el mundo andino debe cambiar significativamente para ser incluido en el concepto de nación, un concepto hecho a imagen de los ideales de civilización y progreso que representa la burguesía. Aunque es evidente que Clorinda Matto tiene una actitud devota hacia el indio y lucha valientemente contra sus explotadores, sería ingenuo explicar su posición en conjunto simplemente como el producto de una personalidad noble y recta. Sin duda, Clorinda Matto lo fue, pero su posición frente al mundo andino obedecía también a los intereses muy específicos de uno de los grupos más avanzados de la burguesía peruana de su época. Este es un aspecto central de la historia, aunque a veces se esconda tras un moralismo aparentemente intemporal y absoluto.

En resumen, *Aves sin nido* puede interpretarse como una alegoría nacional, tal y como sostenía Antonio Cornejo Polar (1994) en el prólogo a esa edición de la novela. El contexto en el que nace y se desarrolla la obra está relacionado con la situación de crisis y frustración en la que la mayoría de los países latinoamericanos tienen que seguir sus procesos de independencia. Así, Matto de Turner utiliza en su obra tres categorías de pensamiento: toma como tema la vida nacional del Perú, critica también los aspectos sociales más acuciantes y, por último, los beneficios que la república recibe de esa obra. Para la autora, la solución al problema de la sociedad peruana era la integración de los indios en el espacio criollo a través

de la educación y la aculturación; es decir, buscaba la armonía social. Pero leer *Aves sin nido* como una alegoría de la nación, o más bien del proceso de su formación, permite situarla no solo en el complejo y polifacético discurso que se ha centrado en esta cuestión desde el nacimiento de la República y que —aunque con cambios— sigue funcionando hoy en día, sino también en formaciones imaginarias, rara vez explícitas, que llevan el problema nacional a otras esferas, incluida la vida privada. En cualquier caso, la obra está directamente relacionada con las preocupaciones nacionales del siglo XIX. En este sentido, confirma que durante el siglo pasado la hegemonía de la interpretación criolla de la nación nunca se vio amenazada, ni siquiera por aquellos que realmente se preocupaban por la difícil situación de los indios. Fue solo más adelante que esta conciencia hegemónica comenzó a perder fuerza, pero esto no debe ocultar el hecho de que dentro de esta asunción unánime —o casi— se abrieron varias posibilidades, a veces contradictorias. Matto prefería la naturaleza humanista. Era muy consciente de la heterogeneidad de la sociedad peruana y ciertamente observó que la mayor divergencia —con respecto a la hegemonía criolla— eran los pueblos indígenas. Para los sectores más conservadores, era “natural” que el orden de la nación se basara en la explotación de los indígenas, y para ello contaban con un amplio arsenal ideológico reforzado a fines del siglo XIX por las tesis del positivismo. González Prada atacó directamente esa ideología, y es evidente que Clorinda Matto también —aunque con menos énfasis— la rechazó. Sobre todo, se opuso a la explotación y a la miseria de los indios principalmente por motivos morales, pero probablemente también por algunas ideas económicas y sociales. En cualquier caso, había que entender cómo esa masa mayoritaria excluida de la historia podía integrarse en la nación. Matto de Turner estaba segura de que la república ya no podía funcionar socialmente debido a una fractura interna tan grave y pensaba que la única solución posible era la asimilación de los indígenas al Estado criollo. Para lograrlo, creía que solo había un camino: la educación, y todos sus escritos eran de alguna manera una declaración sobre la educación, que ella llamaba la “raza hereditaria”. Por supuesto, como ya se ha mencionado, con los pueblos indígenas se trataba de una cuestión de educación cultural, cuyo propósito era precisamente eliminar las características de su alteridad y permitir una homogeneidad suficiente en el cuerpo humano. Hoy, incluso en retrospectiva, esta propuesta parece seriamente insatisfactoria, pero en el siglo XIX, la idea básica era abordar directamente el problema del colapso de la tierra. En todos los países latinoamericanos, la idea es

esencialmente la misma: la falta de cohesión social es un obstáculo para el progreso. Por lo tanto, no es de extrañar que Clorinda Matto de Turner tratara de promover una creencia generalizada en la indispensabilidad de la condición social de la nación, sin perder nunca de vista que el efecto de homogeneidad no implica en modo alguno una situación simétrica e igual entre las dos partes de la nación. La eficacia del mensaje de Matto en *Aves sin nido*, así como de sus otras obras, tuvo que basarse en el refuerzo preventivo de algunas características indígenas y destruir muchos prejuicios y hacer que su idea central fuera socialmente aceptada: afirmar la necesidad nacional de integrar a los indios en la vida de la república. Ciertamente utilizó el repertorio de la idealización del Imperio Inca, pero su tarea principal era demostrar que los indios eran naturalmente buenos y podían progresar gracias a la educación. Tal vez quiso finalmente evitar el miedo de estos hombres degradados a una posible barbarie y crear en su lugar una expectativa de armonía social. Una armonía creada por el paulatino adelgazamiento de las poblaciones indígenas, basada en una jerarquía social definida e indiscutible: ya no la de los paletos prepotentes e ignorantes, sino ciertamente la de los padres benévolos, ilustrados y piadosos.

CAPÍTULO 4

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE JOSÉ MARTÍ

4.1 Cómo cambia la educación hasta el Modernismo

En el capítulo anterior se examinó la vida y el pensamiento filosófico de Clorinda Matto de Turner, poetisa peruana que se preocupó desde el principio por la situación difícil en que vivían los indígenas en Perú, inspirándose en algunos aspectos en González Prada en su texto más famoso *Aves sin nido*. Antes de analizar al siguiente autor, es necesario proporcionar un marco interpretativo para entender cómo la nación se convirtió en protagonista de toda la educación latinoamericana desde finales del siglo XIX hasta principios del XX.

Las últimas décadas del siglo XVIII y el primer tercio del XIX son periodos muy interesantes tanto para la cultura europea en general como para la latinoamericana en particular, porque muchos temas interesantes están relacionados con la educación, como la Ilustración, la crisis del antiguo régimen, la revolución, la independencia, el cambio de las estructuras sociales y el papel de la mujer en las sociedades en transformación. Nacen nuevas ideas que desafían lo arcaico o tienden a renovar el pasado. Entre ellas figuran el liberalismo, el positivismo, el progresismo, etc., que como nuevas ideas se convertirán en banderas de combate para los grandes pensadores del futuro, cuyas acciones quedarán registradas en la historia (Cruz Reyes, 2002, p. 3). Es precisamente en el carácter “revolucionario” del Romanticismo donde se plantea el problema de la educación, porque al considerar la grandeza, la belleza, la verdad, la libertad, el individuo y sus posibilidades de acción, surge un discurso sobre la educación estética del hombre y la educación moral. En el mismo momento en que aparece una visión estética del mundo, se modela un tipo de realidad en la que se inscribe el sujeto: la poesía se afirma como medio para alcanzar el absoluto y la razón. Las actitudes de los primeros románticos (nombre bajo el que se agrupan P. B. Shelley, W. Wordsworth, S. T. Coleridge, J. Keats, W. Blake y Lord Byron) están todavía llenas de esperanza, porque muchos de sus poemas aparecen en la infancia idealizada del mundo confiado y feliz que prometían los ideales de la Ilustración. Esto se debe en parte a la necesidad real de esperanza de quienes vieron cómo las estructuras políticas y sociales de los países europeos se transformaban en el siglo XVIII en repúblicas liberales o monarquías constitucionales; así, el retorno al individuo ideal, en armonía consigo mismo y con la

naturaleza, se convierte en algo esencial para la poesía. Los románticos, por su parte, conocieron desde el principio el fracaso de su empresa: poesía y revolución no parecían ir de la mano, sobre todo en una situación en la que surgían alianzas políticas entre la realeza y la nueva burguesía ilustrada y el pueblo estaba cansado de luchar por sus ideales durante más de medio siglo.

Fue durante el siglo XIX que los héroes, los himnos y las banderas empezaron a habitar las aulas, al tiempo que aumentaba significativamente la cobertura de la educación y la formación en los sistemas pedagógicos nacionales. Fue durante estos años, tras el final de las guerras de independencia, se completaron los procesos de organización nacional y las nuevas constituciones liberales, comenzaron a formalizar y ampliar los sistemas educativos. Los cambios económicos y sociales que se produjeron en América Latina hicieron que la educación, entendida como proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje, y más aún la educación popular, es decir, la dirigida a los ámbitos populares, adquirieran una importancia sin precedentes. Aunque de corta duración, fue durante este período que se produjo un cambio en la valoración social de la educación, que llevó de su subvaloración a la comprensión generalizada de que es deseable, provechosa y imprescindible. La instrucción de la población se consideraba el principal medio de garantizar el progreso político y económico y para integrarlos en la sociedad. De hecho, esta era conocida desde la época precolombina, ya que existían escuelas de élite, al menos en los imperios inca y azteca (Weinberg, 1984, pp. 36-37). Aunque durante la hegemonía europea se empezaron a implementar escuelas misioneras para los sectores populares, en particular los indígenas, hubo varias corrientes de pensamiento que apoyaron el valor de la educación desde el principio, entre ellas la Ilustración. Si bien la educación recién comenzó con la industrialización y urbanización de América Latina en el último tercio del siglo XIX, igualmente ocupó su lugar en el conjunto de las ideas de las sociedades, y fue el momento en que tanto los sectores dominantes como los populares coincidieron por primera vez en que la educación tiene una importancia fundamental. Sin embargo, esta valoración se obtiene desde diferentes perspectivas. Antes de este período, la educación pública en los sectores dirigentes de América Latina solo contaba con el apoyo de quienes consideraban necesario ilustrar a los pueblos analfabetos, civilizar a los pueblos indígenas bárbaros y/o hacerlos ciudadanos para que pudieran ejercer adecuadamente su soberanía. A pesar de que estos supuestos se convirtieron en resultados tangibles, pocos

lograron superarlos y aún menos desembocaron en políticas coherentes. De todas formas, la tenacidad de los iniciadores no triunfaron porque las condiciones sociales y económicas no los justificaban y otros supuestos prevalecieron en la lucha de ideas. Los debates en el seno de las élites tenían el mismo trasfondo: la educación pública era importante, pero no prioritaria. Como ejemplo, estos argumentos, defendidos por el venezolano Andrés Bello, sostenían que para educar a las masas primero hay que educar a las élites, y se entendía que todos los recursos disponibles debían dirigirse a estas últimas, porque de su educación dependería la calidad de la que luego recibirían los sectores populares (Bello, 1970, p. 101, citado en Donoso Romo, 2010, pp. 239-266). Otro punto de vista apoyado, por ejemplo, por Juan Bautista Alberdi de Argentina, sostenía que la educación pública no era necesaria porque esa población no necesitaba educación adicional para desempeñar satisfactoriamente las tareas de la esclavitud (Donghi, 1980, p. 33). Este razonamiento solía ir acompañado del argumento de que era indeseable porque despertaría en los alumnos aspiraciones de igualdad y justicia que la sociedad no podía satisfacer fomentando la discordia, la violencia y el descontrol (Newland, 1991).

La educación básica consistía en enseñar los fundamentos de la lectura, la escritura y la aritmética. La enseñanza media y la secundaria formarían el estrato social más elevado de las humanidades y las ciencias naturales. Era un sistema que apoyaba la estructura social existente, cuya expansión fue definida en la Ilustración como la primera forma de igualdad, garantizando el acceso a la educación básica. La educación pública era la base del nuevo sistema político y se consideraba un factor de integración social. Según el trabajo de Ana Farber (2017) el Estado tenía la obligación de universalizar la educación (p. 121). En este sentido, puede decirse que desde el inicio de las luchas por la independencia de América Latina, la educación fue considerada una tarea política. El sistema educativo debía ajustarse al modelo social anticolonial, y la élite revolucionaria buscaba crear otro modelo social, en el que no solo se repitiera el sistema monárquico, sino que se hiciera frente a una organización rígidamente clasista y de clase en las sociedades europeas. A partir de entonces, se intentó ampliar la educación básica para crear escuelas donde no las había y multiplicar el número de niños que asistían a ellas, y crear centros de formación que pudieran difundir los valores nacionales y educar a los civiles. Según Juan Carlos Tedesco (1980), la escuela debía conquistar el espacio de actividad pedagógica utilizado por otras instituciones, lo que

significaba un cambio importante en el contenido del mensaje social. La escuela tenía el deber de transmitir los principios seculares, los ideales republicanos y una cierta visión racional de la realidad que reflejaba el orden cultural dominante en los ámbitos más dinámicos de la sociedad mundial. El cambio no sólo afectó al currículo, sino que también supuso un cambio en la naturaleza de las instituciones educativas. A diferencia de los organismos tradicionales, como la familia y la iglesia, la escuela representaba las actividades del Estado y, en este sentido, su organización y la provisión de contenidos culturales se decidían con independencia de las necesidades específicas de cada sector. Prueba de ello son los conflictos entre la Iglesia católica y el Estado en torno a la laicidad de la escuela. En el mismo sentido, la difusión de los valores nacionales y de la lengua nacional con el telón de fondo de las idiosincrasias y lenguas locales es otro ámbito en el que la misión educativa de la escuela fue cuestionada, construida y difundida a partir de la “nueva historia” de los principios y gestas épicas de las independencias y repúblicas. La red de escuelas públicas se estableció de forma heterogénea, lo que favoreció la inclusión de una población urbanizada frente a la dispersión rural que caracterizaba el patrón de asentamiento de gran parte de la nación. El desconocimiento por parte de la sociedad de las desigualdades relativas y, por tanto, la escasez de recursos destinados a la educación rural se manifestó numéricamente en la elevada tasa de analfabetismo que caracterizaba las condiciones de finales del siglo XIX (Farber, 2017, p. 122).

A medida que las condiciones sociales y económicas del país cambiaron a finales del siglo XIX y principios del XX, también lo hizo la percepción de la educación pública. La industrialización y la urbanización que se iniciaron en América Latina y las crisis subsiguientes exigieron que la población adquiriera nuevos conocimientos, habilidades y herramientas para sobrevivir. Esto significó que los sectores populares y dominantes ya no podían negarse a la educación pública.

El movimiento cultural, político y literario que se desarrolló durante este periodo, que es simultáneo y posterior de la independencia, es lo que se llama “Modernismo”. Esta tendencia en América Latina surgió, como ya se ha mencionado, en el contexto histórico de importantes acontecimientos económicos y sociales a finales del siglo XIX. Cuando se introdujeron novedades científicas y tecnológicas (inclusión de la imprenta), el comportamiento de los modernistas fue diferente porque se dividieron entre la universalidad expresada por el deseo

de participar en un mundo cosmopolita y en la modernidad, y la desconfianza ante una modernidad cuya característica más visible en Hispanoamérica reside precisamente en su fragilidad o en su “falsedad”. Ante todo, la producción modernista debe leerse como la clave del cambio de conciencia cultural, como la primera reflexión literaria auto-consciente del continente. Marcó el inicio de la modernización de la literatura latinoamericana y la relativa independencia del poder político del país. En el renacimiento de los sistemas literarios y filosóficos europeos y americanos, la tradición occidental, los matices de la conciencia moderna se combinaron con la tradición cultural de América Latina.

Para lo que concierne la situación femenina, en general, se asume que el derecho a la educación es un derecho humano de todas las personas, a menudo garantizado por el Estado. Sin embargo, este reconocimiento no siempre ha sido igual. Hombres y mujeres llegaron de formas diferentes. En el caso de los hombres, las clases más acomodadas fueron las primeras en acceder a la educación formal. Las mujeres, en cambio, tuvieron el derecho y el acceso a la educación más tarde y de forma diferente a los hombres. Al principio, de acuerdo con Azize (1996) ni el Estado ni otras instituciones civiles permitían o promovían la educación de las mujeres (p. 3). Más tarde, algunas mujeres de la clase dirigente pudieron ser educadas en privado por preceptores y otras en monasterios. Con el tiempo, diversos grupos y por diversas razones se dieron cuenta de la importancia de la instrucción femenina. A finales del siglo XIX, la participación de la mujer en la educación en la región latinoamericana era intensa en diversos ámbitos y enfoques⁴⁷. Al principio, la educación formal impartida a las mujeres, salvo en unos pocos ámbitos, era una educación tradicional que era destinada a hacer de las mujeres buenas madres y esposas, buenas amas de casa, orientándolas a trabajar más y mejor en las dependencias que se les asignaban. Además, era una educación diferenciada según las clases sociales, que no fomentaba la movilidad social ni el cuestionamiento de los roles tradicionales de género. Esto permitía una educación menos tradicional para los grupos de mujeres pertenecientes a las clases dominantes, y una educación tradicional y limitada sobre todo para los pobres, a menudo destinada a formar a la futura clase trabajadora en las competencias formales de la industria y el mercado laboral⁴⁸. En general, la presencia de las mujeres se hizo pública: aumentó su participación en el sector económico formal (fábricas,

⁴⁷ En América Latina se conocieron y tradujeron textos clásicos del movimiento feminista como: Wollstonecraft, M. (2014). *A Vindication of the Rights of Woman*. Yale University Press.

⁴⁸ La historiografía ha documentado que algunos de los entrenamientos que se ofrecían a las mujeres eran la costura para el mercado de agujas y la limpieza para hacerlas mejores mujeres.

talleres), continuaron con la economía antes sumergida tanto dentro como fuera de la familia, y empezaron a aparecer cada vez más. en diversas instituciones educativas (escuelas primarias, secundarias y universidades). La educación de las mujeres se ha convertido en un tema central para todos estos grupos. Algunos crearon y adoptaron la educación tradicional, otros cuestionaron la educación parcial de la mayoría de las mujeres. Las primeras voces femeninas individuales y algunos hombres liberales y librepensadores reclamaron la educación versátil e integral de todas las mujeres y la participación en otros saberes⁴⁹. En esta época se hablaba de la “educación científica” de las mujeres, haciendo hincapié en la necesidad de ampliar los campos de conocimiento y eliminar las barreras que podían impedir su acceso. La incorporación de las mujeres a las estructuras educativas formales abrió el paso y promovió la formación, el desarrollo intelectual y, en última instancia, la lucha por la movilización.

4.2 Pedagogía como herramienta de liberación según José Martí

La situación de “Nuestra América” y de Cuba necesitan conocimientos, ideas científicas humanísticas confiables que garanticen su desarrollo progresivo, y ello requiere un examen crítico de los fundamentos de la sociedad, la educación, la cultura y la historia que se han logrado hasta ahora; y la elaboración de propuestas teóricas de importancia estratégica que pasen a formar parte del paradigma humanístico que sustenta el desarrollo sostenible y la participación ciudadana democrática. Las actuales demandas de reflexión científica crean una situación problemática extraordinariamente rica y plantean problemas que requieren el trabajo —y la pasión— de los científicos sociales. Como dijo el colombiano Alberto Martínez Boom (1997): “La historia hace de herramienta para intervenir en la actualidad, y en este sentido, el pasado no es la memoria de lo que fuimos sino la posibilidad de lo que somos” (Martínez Boom, 1997, p. 21, citado en Pérez Cruz, 2011, p. 202). En cuanto a la opinión del profesor argentino Mariano Narowski (1997), se comparte lo que dice, a saber que “la Historia existe para abrir paso a los hechos nuevos y superiores” (Narowski, 1997, p. 33 citado en Pérez Cruz, 2011, p. 202).

⁴⁹ Es importante destacar la contribución de las líderes feministas y sufragistas a través de la prensa. El periódico fue el principal medio de difusión del pensamiento liberal y feminista.

Los movimientos ideales, proyectos y actividades pedagógicas que se desarrollan en Cuba desde la última década del siglo XVIII son cruciales para acercarse a la historia educativa del país y, en este caso, al pensamiento pedagógico de estas y otras figuras históricas. Es el proyecto cultural educativo revolucionario de José Julián Martí Pérez (1853-1895)⁵⁰ la continuidad y creación de este acontecer nacional, que no puede entenderse cabalmente sin buscar sus estrechas conexiones con el continente y especialmente con el proceso histórico que tuvo lugar en el primer trienio del siglo XIX. Al igual que en las colonias continentales, el proceso histórico de los años comprendidos entre finales del siglo XVIII y principios del XIX se centró en la formación del conflicto dialéctico fundamental de la época: el conflicto entre la colonia y la metrópoli. La cuestión de la esclavitud ocupó en Cuba una posición decisiva como principal problema económico y social del país y como contenido decisivo de la lucha de clases en la sociedad de la época. Frente a estos problemas, en el país nacieron dos tendencias ideológicas y culturales que definieron la lucha de clases a lo largo del siglo XIX: una independentista y de lucha contra la esclavitud, y otra que reconocía la soberanía española, reformista y autonomista⁵¹. El departamento escolar iba a ser la parte más importante del gran proyecto cultural con el que los terratenientes criollos pretendían entrar en la era burguesa. Desde el punto de vista ideológico, revivieron las ideas de la Ilustración contra el escolasticismo y el oscurantismo medievales; y el empuje gradual de las revoluciones burguesas modernas contra el despotismo reaccionario y colonialista. Al mismo tiempo, la introducción de avances científicos y tecnológicos, que allanó el camino al capitalismo industrial en Europa y en la costa atlántica de Norteamérica, incrementaría la explotación del trabajo esclavo. Los iniciadores del movimiento por la educación se dieron cuenta de que el descuido de la educación básica, la alfabetización y la enseñanza del pueblo no era sólo una falta de perspectiva característica de la monarquía española en los diversos frentes del poder colonial, era en sí mismo un principio de su política para restringir el desarrollo de los pueblos indígenas del país, otro mecanismo de hegemonía gubernamental, política e ideológica. El elemento articulador más importante del movimiento fue la Sociedad Económica de Amigos del País (SEAP), fundada el 9 de enero de 1793 (Pérez Cruz, 2011, p. 202). El contenido del movimiento —en una órbita reformista— se orientó hacia el

⁵⁰ José Martí nació en la ciudad de La Habana el 28 de enero de 1853 y murió luchando por la independencia de Cuba en Dos Ríos, actual provincia de Granma, el 19 de mayo de 1895.

⁵¹ También existió una corriente antinacionalista anexionista favorecida por algunos grupos criollos ante el auge de la república norteamericana, claramente alentada e impulsada por los intereses expansionistas que pronto caracterizaron la política norteamericana hacia Cuba.

pensamiento y la investigación cubanos y el bienestar de los pueblos indígenas⁵². El contenido sustantivo del movimiento educacional estuvo determinado por el establecimiento de una escuela nacional y estuvo representado por la intelectualidad orgánica, que se sentía más cubana que española y como tal adoptó el concepto de patria (García González, 2005). En su seno nacieron los personajes Félix Varela (1788-1853) y su discípulo José de la Luz y Caballero (1800-1862). Varela y Luz y Caballero son considerados los padres de la educación cubana. En sus obras teóricas y actividades educativas se encuentran los fundamentos de la pedagogía y todo el desarrollo posterior de la teoría educativa en el país. Félix Varela, contemporáneo de los pedagogos y patriotas que dieron vida a la primera lucha por la independencia de América Latina, considera el concepto de patriotismo como punto de partida y condicionante de su concepción de la educación pública y de toda su obra intelectual: “La patria —afirma— a nadie debe, todos sus hijos le deben sus servicios... Esta debe ser la máxima de un patriota” (Varela et al., 1997, p. 146). De acuerdo con Carlos Rafael Rodríguez (1987), aunque Luz y Caballero, a diferencia de Varela, no era partidario de la idea de la independencia, su obra se considera iniciadora de la emancipación nacional (pp. 89-90). Luz y Caballero sigue fortaleciendo la escuela nacional, ligada al destino de su patria. Trató de dar a la pedagogía, considerada ciencia de la educación, una base teórica y metodológica científica general. El propósito político que José de la Luz y Caballero imprime a la educación puede apreciarse en su lema: “¡Reunámonos e instruyámonos, mejorémonos, tengamos patria, tengamos patria!” (De la Luz y Caballero, 1950, p. 100). Martí fue el producto de una educación patriótica que arraigó en la isla más grande del Caribe ya a mediados del siglo XIX. Según Alberto Ramos Santana (2002), José Martí era conocido como el “Padre de la Patria Cubana”, la obra ideológica y política de José Martí se extendió mucho más allá de los ámbitos cubano y americano y se convirtió en paradigma de la generosidad de opiniones y horizontes políticos, a favor de la libertad y la igualdad social, aspectos todos ellos centrales en la obra y la vida del poeta. Como escritor —aspecto a menudo eclipsado por su labor revolucionaria— Martí dejó una importante obra en prosa y poesía: ensayos filosóficos, crónicas periodísticas, discursos, cuentos, novelas e incluso obras de teatro, y una obra rica y ejemplar, en la que destacan su brillante plasticidad y su lenguaje imaginativo e ingenioso,

⁵² La historicidad de este movimiento queda demostrada por la gran cantidad de literatura científica que se ha ocupado de él desde uno u otro punto de vista.

que le sitúan entre los más importantes prosistas en lengua española en los albores del Modernismo.

Estudió las obras y se enamoró de la tradición oral de los maestros predecesores de la escuela cubana, Félix Várela y José de la Luz y Caballero. Desde este punto de vista, Martí crea para sí una visión universal progresista que apareció en los siglos XVIII y XVIII, el proyecto de “nación cubana” (Pérez Cruz, 2011, p. 213). Exactamente en la misma relación con Varela, Martí creía firmemente que la escuela cubana debía ser parte integrante de la lucha por la libertad nacional, un tema de ciencia y conciencia. Estuvo de acuerdo con Luz y Caballero en que la educación debe preparar a una persona para la vida. Combatiente por la independencia nacional, conoció la pedagogía mambisana de la Gran Guerra, iniciada en 1868, estudiando y admirando la obra de sus figuras más representativas. Las bromas sobre la enseñanza y la educación pública pasaron y se renovaron cuando su pensamiento político se volvió radical. Martí también tenía una sólida formación teórica en humanidades, pero especialmente en filosofía de la educación. Las profundas reflexiones de José Martí sobre la educación se originaron en su fructífera labor como maestro. Fue un adolescente superdotado que explicaba a sus compañeros las clases y materias más complejas. Con sólo 17 años realizó su primer aprendizaje docente, enseñando a leer y escribir a los hijos de un amigo español, José María Sardá, que le había acogido durante su exilio en la Isla de Pinos en octubre de 1870⁵³. Su último comienzo profesional como profesor fue en Guatemala en abril de 1877, cuando el gobierno guatemalteco le contrató nada más llegar para enseñar en la Escuela Normal, uno de los grandes éxitos del compromiso guatemalteco con la reforma liberal y la mejora, donde la educación era necesaria para cambiar el país. También fue nombrado profesor de historia y filosofía de la literatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la universidad. Su dedicación a la enseñanza le llevó a ofrecer clases gratuitas de composición en la Academia de Niñas de Centro América. En agosto de 1878 regresó a La Habana, donde obtuvo un permiso temporal para enseñar en la escuela primaria y secundaria “Hernández y Plasencia de la Casa de Educación”, donde también ocupó un pequeño puesto en un bufete de

⁵³ Tras cinco meses de prisión y trabajos forzados por sus ideas independentistas, el joven Martí fue indultado tras caer enfermo bajo la protección de un amigo del capitán general, el catalán Don José María Sardá, propietario de las canteras de la Isla de Pinos (actual Isla de la Juventud) a la que Martí fue trasladado. Permaneció allí desde Septiembre de 1870 bajo la responsabilidad y supervisión de su patrón. En Enero de 1871 Martí fue deportado a Cádiz.

abogados⁵⁴. El gobierno colonial le revocó el permiso de enseñanza el 24 de julio con el pretexto de que no había impartido una formación equivalente. Ya estaba plenamente implicado en la conspiración, vigilado y controlado por agentes españoles⁵⁵. Junto a él, Juan Gualberto Gómez, de quien llegó a ser íntimo amigo, cumplía los mismos deberes patrióticos. Fue detenido el 17 de septiembre y deportado ocho días después. Gómez también fue detenido y enviado a prisión. Después de la segunda deportación, Martí consiguió escapar de la prisión de Ceuta y salió de España hacia Francia y después a Estados Unidos para estar lo más cerca posible de la nueva rebelión que se estaba gestando en La Habana. Cuando la guerra revolucionaria fracasó⁵⁶, Martí fue aceptado por Venezuela en enero de 1881 y allí el “Colegio de Santa María” le comisionó para enseñar gramática y literatura francesa. En aquella época se le recuerda rodeado de discípulos que se sentían atrapados por una especie de magia (Toledo Sandé, 1996, pp. 146-147). Pero la estancia de Martí en Venezuela terminó pronto, porque al caudillo-presidente Antonio Guzmán Blanco (1829-1899) no le habría gustado este cubano apasionado, que predicaba con tanta fuerza la idea de la libertad. Tras su regreso a Estados Unidos (1881-1895), Martí se dedicó cada vez más a promover la independencia hasta convertirse en el líder de la revolución anticolonial y antiimperialista, fundador y dirigente del Partido Revolucionario Cubano (PRC)⁵⁷. La vocación pedagógica de Martí apareció en esos años. Fundó el periódico *Patria*, en el que llevó a cabo una minuciosa y sistemática labor de ilustración cultural, educación cívica y propaganda revolucionaria. Sus discursos atraían a multitudes. No es casualidad que en estos años de preparación Martí estuviera en estrecho contacto con Enrique Roig de San Martín y Juan Gualberto Gómez, promotores de proyectos de educación pública en el archipiélago, que habían regresado a Cuba tras la deportación y el encarcelamiento colonial. La dirección especial de su trabajo político es restaurar la historia de la revolución cubana, sus acontecimientos gloriosos y sus personas excepcionales, reflexionar sobre los errores y las dificultades, promover la

⁵⁴ No pudo ejercer como abogado porque las autoridades no le concedieron la licencia hasta que se licenció en España.

⁵⁵ En marzo de 1879 fue elegido vicepresidente del Club Central Revolucionario Cubano de La Habana.

⁵⁶ La llamada Guerra Chiquita (1879-1880) fracasó debido a la detención de líderes de la parte occidental de la isla, la falta de recursos para operaciones militares y la llegada de líderes clave como Antonio Macea y Máximo Gómez.

⁵⁷ En aquella época, Martí era conocido en la región por sus numerosos escritos, y también era respetado en la comunidad hispana de Nueva York por su trabajo en la Sociedad Literaria, que promovía los contactos entre inmigrantes, así como por su representación consular en Uruguay, Argentina, y Paraguay, y por participar en calidad de tal en congresos internacionales convocados por Estados Unidos (1889 y 1890) y oponerse a la propuesta estadounidense de formar una comunidad dependiente panamericana.

ciudadanía cubana y construir la unidad. Revolucionarios obreros y colonos de Nueva York lo bautizaron como maestro de historia, en referencia a la enseñanza más amplia que ya abrazaba. En marzo de 1883, José Martí comenzó a colaborar con *La América*, una publicación editada en Nueva York, cuyo contenido principal era dar a conocer en español los progresos que se estaban realizando en todo el mundo, especialmente en Estados Unidos, en campos como la agricultura, la industria y el comercio. De acuerdo con la aguda mente crítica de Martí, estos escritos evolucionaron hacia un análisis de los cambios económicos y sociales que estaban teniendo lugar en el país, especialmente en el campo de la educación, donde estos cambios técnicos condujeron a un pensamiento educativo general. La mente crítica que aporta a sus artículos es importante y está dirigida a un público latinoamericano que sigue con curiosidad y asombro lo que ocurre en una sociedad capitalista en crecimiento. Además de sus actividades políticas y periodísticas, Martí trabajó como profesor en escuelas oficiales y públicas fundadas por emigrantes revolucionarios cubanos. Enseñó español en un instituto de Nueva York durante dos años y en 1889 inició un importante proyecto llamado *La Edad del Oro*. Era una revista mensual de entretenimiento y educación dedicada a los niños y niñas norteamericanos, como reza la portada del primer número de julio de 1889⁵⁸, iba a ser su principal proyecto literario y educativo. En esta revista, que más tarde se recogería en un libro, la revolucionaria forma de entender la educación y la cultura de Martí se expresa con una imaginación y belleza sin parangón. La revista sería una forma de llevar información sobre la historia y cultura de estas naciones y otras partes del mundo a los niños de “Nuestra América”. Según Fina García Marruz y Cintio Vitier (1969) en *La Edad de Oro*, Martí logró un raro equilibrio entre la enseñanza seria y la fascinación lúdica (p. 293). Cuando el proyecto de *La Edad de Oro* llegó a su fin, se convirtió en profesor permanente de la Sociedad Protectora de la Instrucción *La Liga*, fundada en 1890 en Nueva York por trabajadores cubanos y puertorriqueños, en su mayoría negros (Deschamps Chapeaux, 1974, pp. 61-72). En las clases que impartía a los humildes trabajadores del sindicato, Martí aplicaba las ideas pedagógicas y didácticas que había desarrollado sobre la enseñanza como un trabajo de amor, la mejora de la humanidad, la modernidad científica y la conciencia patriótica (Martí, 1963, pp. 252-255).

⁵⁸ La Edad de Oro terminó en octubre de 1889.

José Martí compuso hermosas palabras sobre América Latina. No sólo escribió, sino que vivió la América hispanica en el momento de su fundación, cuando apareció el cambio americano del siglo XIX, la ruina de la deprimente metrópoli española. Para Hayled Reyes Martín (2021) la modernidad llegó a América, y exigió un cambio de ritmo, tal vez más rápido, pero fue abandonada en gran parte por la modernidad, bien porque no estaba preparada, bien porque no estaba suficientemente desarrollada. Desde este punto de vista, Martí vivió la modernidad como nadie en América Latina, porque además de vivir físicamente en los centros metropolitanos donde se expresaba la modernidad, como: La Habana (aunque entonces una colonia bien desarrollada económica y culturalmente), Madrid (una metrópoli con herencia latinoamericana), París (el centro artístico y social de las luces modernas), Nueva York (la capital industrial del mundo moderno), fue capaz de resistir y sobrevivir a los ataques modernos de las sociedades en las que vivió. A esto hay que añadir su posición como pensador y su experiencia, y sobre todo su capacidad para vivir en el momento mismo en que se produjeron estos cambios, y su capacidad para ejercer un liderazgo que no buscaba (su capacidad intelectual era aún mayor en los estratos modernos). Sobre este tema, Federico de Onís (1968) observa:

La concepción de América de Martí, como la ruta de su vida, se mueve en el triángulo Hispanoamérica-España-Estados Unidos, la misma ruta y concepción que seguiría (...) la mayor parte de los modernistas. (Onís, 1968, p. 626 citado en Martín, 2021, p. 37)

y como dice Ángel Rama (2015): “solo Martí cumple a fondo la experiencia; porque era el más dotado intelectualmente para hacerla; porque la hace en el minuto justo que reclama el tiempo de la historia” (p. 23).

Según Reyes Martín (2021): “Si Martí quiso ser imagen fiel de su tiempo revuelto hay que decir que parecía que ese tiempo, como posesionado del Espíritu hegeliano, reclamaba un intérprete” (p. 37); fue en la década de los 80, cuando Martí llegó a Estados Unidos, cuando la región experimentó los cambios infraestructurales más radicales. Pero a todo esto quizá haya que añadir la principal característica de la modernidad martiana: el primer momento de acercamiento, seguido del necesario distanciamiento, que finalmente desemboca en la ruptura y la consiguiente crítica. Si es cierto que en el discurso de Martí hay tanto continuidad como distanciamiento de la modernidad, gana el proyecto latinoamericano. En este sentido, puede

decirse que Martí experimentó la modernidad como ningún otro latinoamericano, viviéndola tanto física como críticamente.

Martí comenzó su mandato en un universo liberal (Fallas, 2004), pero esas herramientas resultaron insuficientes cuando profundizó en su filosofía revolucionaria (Monal, 1981) y expresó su pensamiento en una práctica extremadamente revolucionaria: “En nuestros países —proclamará— ha de hacerse una revolución radical en la educación [...]” (Martí, 1883, p. 279). “El verdadero objeto de la enseñanza —resumía José Martí en 1894— es preparar al hombre para que pueda vivir por sí decorosamente, sin perder la gracia y generosidad del espíritu, y sin poner en peligro con su egoísmo o servidumbre la dignidad y fuerza de la patria” (Martí, 1894, p. 18). Él defendió la educación como acción cultural y sobre todo política. Su máxima “ser culto es el único modo de ser libre” (Martí, 1884, p. 289) fue considerado el principio rector de su filosofía educativa. Esta definición no significa que José Martí hiperbolizara la cultura académica, como era común con muchos otros pensadores de la región, sino que partía de una comprensión mucho más amplia de la cultura. De acuerdo con Pablo Guadarrama y Nikolai Pereliguin (1990), Martí apreciaba enormemente la relación dialéctica entre el desarrollo cultural de las naciones y su disfrute de mayor o menor libertad (p. 148). Por eso su definición de educación pública se basa en el principio de que “un pueblo instruido será fuerte y libre” (Martí, 1884, p. 291). Así, los conceptos de cultura y educación de Martí están estrechamente ligados a la evolución del desarrollo social y de la libertad, y al desarrollo gradual que debe caracterizar esencialmente este progreso. Este sería uno de los puntos de contacto más interesantes entre un pensador latinoamericano y los padres del marxismo. Es necesario subrayar, como señalaba al mismo tiempo Federico Engels (1961), que la historia de la humanidad ha demostrado que todo paso hacia la cultura fue también un paso hacia la libertad (p. 139). Un punto de partida tan preciso para la conceptualización de la filosofía educativa deriva de un enfoque histórico muy desarrollado. Según Martí, el proceso pedagógico debía tener lugar en las condiciones históricas específicas de cada sociedad, cada grupo y cada individuo. Desde este punto de vista “[...] en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país” (Martí, 1891, p. 15). Y define por criminal “el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época” (Martí, 1883, p. 281).

La idea de la persona protegida por el héroe cubano promovía una visión dialéctica de la propia naturaleza humana en su constante búsqueda de desarrollo. El hombre detrás del proyecto de Martí, en su sentido más obvio, tenía que ser un trabajador para crear “el vigor del cuerpo que resulta del contacto con las fuerzas de la tierra y la fortuna honesta y segura que produce su cultivo” (Martí, 1884, p. 288), ser generoso, colectivista, pues, al decir martiano, “el que se repliega en sí, y vive de pequeños goces y teme repartirlos con los demás y sólo piensa avariciosamente en beneficiar sus apetitos se va trocando de hombre en soledad y lleva en el pecho todas las canas del invierno, y llega a ser por dentro y al parecer por fuerza, insecto” (Martí, 1884, pp. 288-289). Para Martí, los elementos positivos de identificación de una persona eran sólo el terreno para un desarrollo superior (Pérez Cruz, 2011, p. 219). Entonces una identidad rudimentaria no era suficiente; tenía que ser aprovechada. También había que ser una persona ingeniosa, desinteresada, dedicada y combativa, porque Martí era el único camino hacia la riqueza permanente y fácil “es el conocer, cultivar y aprovechar los elementos inagotables e infatigables de la naturaleza” (Martí, 1884, p. 289). Es importante “hacer de cada hombre una antorcha” (Martí, 1884, p. 285) convertirlo en “autor de sí” (Martí, 1881, p. 158). De ahí que la concepción martiana del hombre estuviera a la altura de la necesidad de ser un sujeto revolucionario vinculado a una sociedad políticamente organizada. Una persona esencialmente humana que se identificaba con los problemas de su país y de su tiempo, agente de su propio destino (Fernández, 2000). Así, la idea humana se convierte en sujeto político en Martí, y su educabilidad debe ser considerada como un proceso de formación política. La filosofía educacional de Martí es también una filosofía política. La visión cósmica de la liberación y desilusión social y personal de José Martí nos permite comprender cómo, en su opinión, la tarea de la educación tenía, sobre todo, implicaciones macro-sociales de gran alcance. En un artículo titulado “Escuela de Electricidad”, de noviembre de 1883, dice:

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida. (Martí, 1883, p. 281)

Para lograrlo, diseñó un sistema educativo integral en el que los procesos de conocimiento, pensamiento, apreciación y acción se combinaban para formar principios y valores. En el centro de esta espiral estaba la formación de emociones y sentimientos. Martí previó que la nueva nación, levantándose con el sacrificio de sus hijos para superar la destrucción moral del colonialismo, tenía que ser el arquitecto de un verdadero movimiento de reforma que eliminara los males y prejuicios que aún permanecían en su conciencia. hombres, que la regulación moral de la sociedad asegurara que la colonia no siguiera siendo una república (Pérez Cruz, 2011, p. 220).

En el núcleo de la personalidad de Martí, su comportamiento era coherente con los principios morales que defendía e inculcaba a los que le seguían en sus luchas; esta personalidad era atractiva por el amor y la devoción que mostraba a los humildes y sus esfuerzos por liberar a la gente. Su determinación por hacer realidad sus ideales le convirtió en el líder de la independencia de su país y lo demostró muriendo en batalla, donde dio su vida por su país. Esta fuerza, este empuje, esta actitud hicieron que los discípulos le siguieran por la fuerza de sus palabras y de su ejemplo. Y hasta el día de hoy es un eterno guía y ejemplo para los hombres y mujeres que creen en una América libre e independiente. Fue un hábil comunicador social y se caracterizó por encontrar todos los medios necesarios para hacer llegar su mensaje a las masas. En este sentido, Martí defendió las ideas de que toda persona tenía derecho a expresarse oralmente y por escrito para dar sentido comunicativo a sus pensamientos, se caracterizó como un comunicador competente porque proyectó sus pensamientos sobre esta base hacia la promoción de intereses comunes (Delgado, 2013). Martí decía “eso es enseñar: hacer hombres piadosos y útiles” (Martí, 1894, p. 431) y es a partir de esta idea que se conforma el actual modelo de educación, basado en su obra, y plasmado en una educación que combina teoría y práctica, rompiendo viejos esquemas o paradigmas. Vio la educación como un proceso de movilización y participación de masas, y a través de ella fomentó un despertar de la conciencia que aumentó la participación, la comprensión y el activismo comunitario honesto. Su contribución a la educación se centró en la formación de conocimientos, habilidades, sentimientos y creencias a través del amor y la defensa de la patria, dándose cuenta de que su objetivo era luchar por la unidad y la máxima libertad de la patria; Su devoción quedó ejemplificada con su muerte en combate por la defensa de su patria, que queda patente en un poema que expresa:

El amor, madre, a la patria no es el amor ridículo a la tierra, ni a la yerba que pisan nuestras palabras Es el odio invencible a quien la oprime, es el rencor eterno a quien la ataca. (Fernández & Buenavilla, 2006, p. 16)

De ahí surgió su incansable deseo de formar hombres educados para salir a luchar por la independencia de su patria, y cuando las bases de la sociedad cubana cambiaron, se dirigió a otras sociedades americanas que tenían pensamientos claros y honestidad en sus acciones revolucionarias, y con el firme objetivo de salvar la ética, la educación y la cultura de las naciones latinoamericanas como naciones independientes (Delgado, 2013, p. 143). Por ello, para Martí, la educación tenía que llegar a todas las clases, no podía hacer diferencias porque todos somos iguales y esa era la única forma de que el ser humano alcanzara la máxima felicidad, señala:

La Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas. Así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque, y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre, y no el rico? Todos son iguales. (Damiani & Bolívar, 2007, p. 108)

En este sentido, para él, una nación educada es siempre fuerte y libre, si se conocen las raíces, los derechos, se puede alcanzar la verdadera independencia; estos elementos se sustentan en el proyecto y máxima nacional del libertador Simón Bolívar, que promueve y refuerza la educación liberadora, socialista, inclusiva, popular y transformadora; sugiere que Martí se ha consolidado y hoy su pensamiento se cristaliza en el ideal bolivariano. Martí luego muestra y realiza una herencia basada en el desarrollo holístico del hombre agregando conocimiento que absorbe espíritu y emoción y, lo más importante, su herencia trasciende los límites de su época y es un signo claro de sus esfuerzos; educar a la nación en sus valores morales y espirituales, transmitiendo en cada enseñanza y acción un amor ilimitado al prójimo. Eran un signo de su ejemplo de vida, porque para Martí, para elevar con palabras el logro de la libertad, era necesario persuadir, convencer y enseñar a las personas que el objetivo más noble es proteger la libertad del país y rechazar el individualismo; requería el uso de una comunicación adecuada de varias maneras para difundir sus ideas, que tenían en común en sus diversas dimensiones políticas y sociales, éticas y estéticas, educativas y

culturales, promoviendo así el desarrollo completo del hombre. En un momento histórico, sus mesas han dejado su huella en las generaciones futuras y todavía son capaces de sensibilizar a las personas para la realización del bien común y de la justicia social (Delgado, 2013, p. 145). También debe tenerse en cuenta que para Martí:

La educación tiene en estas tierras un trabajo mayor. Es la educación el estudio que el hombre pone en guiar sus fuerzas,; cuanto más trabajosa será su obra, cuanto sean potentes y rebeldes las fuerzas que quieren conducir y encaminar. (Fernández & Buenavilla, 2006, p. 61)

En este orden de ideas, la educación debe ser humanista, reforzando conocimientos, habilidades y emociones; es imperativo que los maestros acepten el compromiso y la dedicación a la educación de personas que puedan identificarse históricamente con las realidades de su país. La idea martiana de la educación pretende moldear a la persona; desarrollar todas sus inclinaciones y capacidades naturales; fortalecer la ética de la dignidad humana; su capacidad de amor y solidaridad; capacitarla para la obra de la liberación; darle los medios para que aprenda por sí misma, desarrollando al máximo su espíritu. Según Martí, la independencia individual debe combinarse con la lucha por la independencia del propio pueblo. Para Martí, la diferencia entre la educación de una era y otra es criminal. Por ello con firmeza afirma:

Se está cometiendo en el sistema educativo de América Latina un gravísimo error: en pueblos que viven casi por completo de los productos del campo, se educa casi exclusivamente a los hombres para la vida urbana y no se les prepara para la vida campesina. (Martí, 1884, p. 369)

Incluso autores internacionales como John Dewey (1998), se expresan sobre el concepto de educación y sostiene que la educación es un proceso a través del cual puede ocurrir el cambio necesario, a partir de una reflexión hecha sobre lo que se desea, mientras que la teoría educativa es una filosofía encarnada como práctica guiada conscientemente. Martí está convencido de la importancia de la educación para cambiar las condiciones políticas de la sociedad. Analiza los efectos de las actividades educativas no solo a nivel local sino también regional (Fallas, 2004). El proyecto educativo de Martí ofrece un aprendizaje integrado para estudiantes involucrados en procesos de enseñanza y aprendizaje en diversas formas formales

o informales y niveles educativos desde la escuela infantil hasta la universidad. El proceso pedagógico sigue las condiciones históricas específicas de cada sociedad, cada grupo e individuo, y se convierte en un instrumento de cambio social a través de un trabajo continuo y una visión de la política educativa. En este sentido, se proponen métodos de aprendizaje amplios y directos basados en la experimentación, el diálogo y la expresión artística, que garantizan una visión de una materia integrada relativa a la realidad sociocultural e histórica, que puede cambiar y ganar, porque la educación es una experiencia de vida continua. Esto se logra a través de la práctica de la enseñanza que promueve el reconocimiento de las diferencias individuales, se basa en las necesidades cognitivas y los intereses de sus estudiantes, trabaja con el conocimiento colectivo, refuerza el pensamiento crítico que construye la historia y las ciencias sociales y enriquece la práctica, por ejemplo, la reflexión y el análisis que despierta un espíritu de investigación y compromiso social; crea nuevos conocimientos desde una perspectiva de apreciación y está interesada en promover un cambio progresivo en la naturaleza de los sujetos. Las potencialidades y la validez del pensamiento educativo de José Martí, de sus principios y proyectos educativos nacen y se enriquecen en la necesidad objetiva de encontrar soluciones a los problemas específicos y a las condiciones históricas de cada país, concretando la voluntad de encontrar el máximo. avanza hacia las contradicciones dialécticas del desarrollo nacional. La participación social, política, económica y cultural del modelo educativo de Martí deriva de una crítica de los modelos educativos tradicionales que tienen características clásicas y académicas. La renovación de la educación en todos los niveles y formas del proceso educativo se caracteriza por el espíritu liberal de la época y el impulso al desarrollo económico, así como por el compromiso con la justicia social y la independencia o soberanía de los estados.

4.3 El tema didáctico en “Nuestra América”

Lo que quede de aldea en América ha de despertar. Estos tiempos no son para acostarse con el pañuelo a la cabeza, sino con las armas de almohada (...) Los pueblos que no se conocen, han de darse prisa para conocerse, como quienes van a pelear juntos (...) ¡Los árboles se han de poner en fila, para que no pase el gigante de las siete leguas! Es la hora del recuento, y de la marcha unida, y hemos de andar en cuadro apretado, como la plata en la raíces de los Andes” (Martí, 2005, p. 31)

El siglo XIX en América fue un terreno fértil para ideas con las más diversas tendencias y objetivos. Esta complejidad se vio favorecida por diversos proyectos de cambio social que cobraron especial protagonismo en la segunda mitad del siglo. Tras la independencia de las colonias latinoamericanas, la búsqueda de un camino hacia el desarrollo y la santificación plena de las libertades humanas fue uno de los anhelos más sentidos de eminentes pensadores. En el centro de ese proceso estaba el Positivismo favorecido por la orientación política de los dirigentes liberales. El lema “orden y progreso” parecía la solución adecuada en los países donde el estancamiento y la esclerosis colonial frenaban el desarrollo vital. La tesis que cuestiona la capacidad racional humana natural y la habilidad de estos países para comprometerse de forma independiente y autónoma en la gobernanza y el desarrollo es fuertemente contestada. Desde un punto de vista más extremo y radical, se ha aplicado una lectura racista y biologicista para apoyar estas opiniones. Más extrema y, por tanto, más radical, han aplicado a la sociedad una lectura ardiente de las teorías de Charles Darwin. Para alcanzar rápidamente el objetivo del desarrollo, las oligarquías criollas que llegaron al poder apelaron, por un lado, a imitar la vida antigua y civilizada de Europa, especialmente su expresión en francés, y, por otro, algunos creyeron copiar diligentemente a Estados Unidos. El sector social, que estaba a la vanguardia de los cambios de la época, hablaba en nombre de la civilización contra las razas inferiores, a las que consideraba salvajes.

El primer día del mes de enero de 1891, el ensayo de José Martí *Nuestra América* fue publicado en la *Revista Ilustrada* de Nueva York y el 30 del mismo mes y año también lo publicó el *Partido Liberal* de México. El texto fue redactado antes de la preparación y

fundación del “Partido Revolucionario Cubano”, la obra define claramente los problemas fundamentales de Nuestra América. El autor presentó un análisis de una sociedad latinoamericana de finales del siglo XIX que, bajo el peso de las circunstancias y de la historia, vacilaba ante los desafíos y los peligros, envuelto en una prosa magníficamente florida y poética. La visión de Martí es una plataforma central para el estudio de cuestiones culturales y educativas pasadas y presentes. Establecer conexiones entre la historia, la cultura y la pedagogía, por un lado, y los proyectos de cambio social hasta la fecha, por otro, es una lección de incommensurable valor que llega hasta hoy en día. Su ejercicio de análisis de la realidad de su tiempo es didáctico, aunque probablemente no lo pretendiera. Para Escribano Hervis (2012), *Nuestra América* no puede verse como un himno a un pasado glorioso o un manifiesto americanista, sino como un programa político-cultural basado en las necesidades más urgentes del continente, que refuerza el proceso de inversión de valores creado por el dominio colonial; también es una consagración conceptual del ser, es un impulso, es un desafío, es una razón, de la mano de la delicadeza y la poesía, es el sueño de ser hispanoamericano (p. 41).

A pesar de su relativa brevedad y de no pretender profundizar en todos los temas, este texto representó una inversión completa de la forma en que se entendía la región en aquel momento y, al mismo tiempo, una importante invitación a proteger y desarrollar la identidad continental en nuevas perspectivas. Como diría Eduardo Galeano (2004): “¿Qué integración pueden realizar, entre sí, países que ni siquiera se han integrado por dentro?” (p. 215). La obra no tiene definiciones, sino argumentos que exponen la riqueza del fenómeno y la complejidad que fue Nuestra América. Martí reconoce que la modernización de América Latina debe venir tanto de adentro como de afuera; las naciones deben construirse a través de los estados “nación”, pero al mismo tiempo la construcción de la identidad nace de la necesidad de combatir el subdesarrollo y enfrentar juntos los gigantes internacionales. La unidad continental, uno de sus argumentos, está anclada en la unidad nacional, y ésta, a su vez, en la restauración de la unidad de clase y de raza. “No hay odio de razas,” dice Martí,

porque no hay razas. Los pensadores canijos, los pensadores de lámparas, enhebran y recalientan las razas de librería, que el viajero justo y el observador cordial buscan en vano en la justicia de la Naturaleza, donde resalta en el amor victorioso y el apetito turbulento, la identidad universal del hombre. (Martí, 1891, p. 38)

La idea de las razas proporcionaba una supuesta justificación a la injusta disposición de las cosas, primero en la colonia y luego en la república, de ahí la autocrítica de que las “razas inferiores” debían gobernar a las “laboriosas y emprendedoras”. La inferioridad se pagaba con obediencia y sumisión. Las repúblicas latinoamericanas deberían rescatar al “indio mudo”, al “negro oteado” y al “campesino creador”, como la marginación de la experiencia colonial antes y después de la independencia, les orienta hacia la unidad que tanto recomendaba Martí.

En los primeros párrafos, el apóstol contrapone dos contradicciones simétricas: por un lado “la pelea de los cometas en el cielo,” y por el otro, los hermanos celosos “que se enseñan los puños” (Martí, 1891, p. 31). Esta lucha se refiere a las grandes potencias mundiales, en particular a Estados Unidos, el “gigante de las siete leguas” (Martí, 1891, p. 31). Los celosos hermanos en guerra son una muestra de la mezquindad y la división que debe superar América Latina si quiere superar las dificultades con países poderosos como Estados Unidos. Para Martí, la clave del enigma del país no radica, como se decía entonces y algunos aún repiten, en la incapacidad racial, cultural o histórica de esos países para dejar atrás la existencia creada por el colonialismo, sino en la reiterada y errónea decisión de apropiarse de las formas de organización política y social originarias de Europa Occidental y Estados Unidos en la república criolla (Ramos Arias & Santana Linares, 2011, p. 3).

Otro tema tratado en el texto es la identidad indígena. José Martí argumentaba que los habitantes de las naciones americanas tendrían que conocerse a sí mismos, habiendo logrado cierta identidad y afinidad, para luego convertirse en sujetos de su propia historia, y no en instrumento y presa fácil de las potencias imperialistas. Esto sería posible a través de la cultura, argumentaba Martí, porque “los pueblos cultos son pueblos libres”. Subrayó que la educación debía orientarse hacia la humanización. En este sentido, contradijo a Domingo Faustino Sarmiento en su *Facundo o Civilización y Barbarie*, diciendo que:

No hay batalla entre civilización y barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza. El hombre natural es bueno, y acata y premia la inteligencia superior, mientras esta no se vale de su sumisión para dañarle o le ofende prescindiendo de él, que es cosa que no perdona el hombre natural, dispuesto a recabar por la fuerza el respeto de quien le hiere la susceptibilidad o le perjudica el interés. (Martí, 1891, p. 33)

Es una de las dimensiones más complejas y modernas de *Nuestra América* e implica un replanteamiento de la relación entre todo el continente latinoamericano y el resto del mundo occidental. Si se sigue a Martí, las ideas de Sarmiento son una expresión del enfoque colonialista de la sociedad y la historia. Para el apóstol:

[...] la civilización, que es el nombre vulgar con que corre el estado actual del hombre europeo, tiene derecho natural de apoderarse de la tierra ajena perteneciente a la barbarie, que es el nombre que los que desean la tierra ajena dan al estado actual de todo hombre que no es de Europa o de la América europea. (Martí, 1884, p. 442)

Detrás de esta impugnación de la dicotomía sarmientina hay también una reformulación de la axiología, es decir, está reformulando también la escala de valor (la civilización de Sarmiento era europea y siempre positiva y la naturaleza era negativa y siempre bárbara), Martí al romper esta dicotomía está rompiendo también la escala de valor que subyace a esta dicotomía. Él ve en la civilización de Sarmiento la introducción de una falsa cultura porque es externa no inferida desde adentro, no es una cultura que descansa en la especificidad, extraída del conocimiento de lo propio, sino que es una cultura otra transportada. La civilización de Sarmiento se convierte en la falsa cultura de Martí y se connota a sí misma negativamente, mientras que la naturaleza es redimida de la barbarie y negatividad de Sarmiento de una manera positiva. El diálogo entre Sarmiento y Martí, como señala Roberto Fernández Retamar (1973), fue principalmente clasista. Sarmiento es un despiadado ideólogo de la burguesía argentina, que intenta trasladar a sus países los modelos de la burguesía metropolitana, especialmente la norteamericana. Frente a tal posición, el planteamiento de Martí es el resultado de una identidad que rompe la dinámica de apropiación capitalista, de la burguesía contra los trabajadores y los pueblos indígenas, contra la periferia de la metrópoli. La tesis martiana enfatiza que a través de la educación, nuestros pueblos americanos toman conciencia de su desarrollo histórico y de su responsabilidad en el presente (Fernández Retamar, 1973, citado en Pérez Cruz, 2011, p. 224).

La percepción humana de Martí está estrechamente ligada a la naturaleza. Las formas y matices de la vida y la cultura están marcadas por la relación entre el hombre y la naturaleza. También está el hombre en la naturaleza, está el espíritu, que es la esencia del hombre. Vivir en armonía con la naturaleza crea condiciones favorables al hombre para su perfecto

desarrollo y la perfecta expresión de la cultura. En un discurso pronunciado ante la “Sociedad Literaria Hispanoamericana” el 19 de diciembre de 1889, dijo:

[...] nuestra América capaz e infatigable. Todo lo conquista, de sol en sol, por el poder del alma de la tierra, armoniosa y artística, creada de la música y beldad de nuestra naturaleza, que da su abundancia a nuestro corazón y a nuestra mente la serenidad [...].
(Martí, 1891, p. 29)

Martí definió “Nuestra América” como la expresión social de un continente al que llamó “exótico criollo”, para nombrar a los que nacieron en esta parte del mundo, siguiendo una vía de desarrollo ajena a nuestra naturaleza, cultura e historia. Para ellos, el paradigma del progreso en todos los campos había que buscarlo en otra parte del mundo. También estaban los llamados pseudo-escritores que se dedicaban a lecturas estériles, no digeridas y copiadas y presentaban una falsa erudición anclada en siglos de cultura europea, sus leyes, filosofías, valores y formas de interpretar el mundo. un mundo —según esta visión— donde sólo se podía alcanzar el estatus de patio trasero. Frente al “criollo exótico” o el “hombre de letras artificial”, el “hombre natural”, el “hombre real” aparece en marcado contraste como expresión de una época que anuncia un cambio real. El conocimiento de las bases sociales sobre las que se hizo la revolución de la independencia de la pesada carga del colonialismo, la historia y la cultura de los pueblos indígenas de estos países y su naturaleza es el sentido del momento “[...] el libro importado ha sido vencido en América por el hombre natural. Los hombres naturales han vencido a los letrados artificiales. El mestizo autóctono ha vencido al criollo exótico” (Martí, 1891, p. 33).

En pueblos compuestos de elementos cultos e incultos, los incultos gobernarán, por su hábito de agredir y resolver las dudas con su mano, allí donde los cultos no aprendan el arte del gobierno. (Martí, 1891, p. 33)

¿Por qué la fuerza bruta y feroz tomó el poder? Porque la cultura no era fuerte, era falsa, los intelectuales hispanoamericanos fueron a Europa a completar su formación y luego volvieron a América con categorías culturales y políticas europeas y las aplicaron a un territorio que necesitaba otra cosa, ante todo ser conocido. El otro gran ataque es a la ausencia de conocimiento, se conoce el otro europeo pero no los territorios y composiciones americanas. El siguiente fragmento subraya la importancia de la educación:

¿Cómo han de salir de las universidades los gobernantes, si no hay universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América? A adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen. (Martí, 1891, p. 33)

Este pasaje es importante porque subyace la propuesta progresista, moral, ética de Martí; ¿Cómo resolver esta nueva dicotomía que ha surgido entre una falsa cultura y los elementos naturales? Con la educación, cambiando la estructura educativa de los países (una vez más, como en el caso de Clorinda Matto de Turner en *Aves sin nido* la propuesta moral es educativa, pedagógica, hay que cambiar la educación que se da especialmente en las universidades porque deben enseñar conocimientos de la tierra, no modelos foráneos). La valoración que Martí hace de este fenómeno es crítica e inconformista, pero al mismo tiempo optimista sobre la naturaleza y sobre todo el futuro y potencial creativo de los jóvenes:

Los jóvenes de América se ponen la camisa al codo, hunden las manos en la masa, y la levantan con la levadura de su sudor. Entienden que se imita demasiado, y que la salvación está en crear. Crear es la palabra de pase de esta generación. (Martí, 1891, p. 37)

Nuestra América marca las pautas fundamentales de la política, la cultura, la educación, el arte y el pensamiento social. La esencia del ensayo es consecuente con los mejores esfuerzos, obras y objetivos a los que José Martí dedicó su vida: la verdadera independencia del continente. La epopeya de la revolución latinoamericana del siglo XIX no trajo las libertades que la humanidad necesitaba, por lo que el apóstol planificó un proyecto cultural para liberar la región, que incluyó la lucha por Cuba y la libertad cubana en la última etapa de su vida. Su determinación se expresa en el contenido de este ensayo cuando dice: “Con los oprimidos había que hacer causa común, para afianzar el sistema opuesto a los intereses y hábitos de mando de los opresores” (Martí, 1891, p. 35). Su posición del lado de los pobres y a favor de la unidad de todos tuvo claras inclinaciones desde la infancia. La época en que escribió *Nuestra América* atestigua la firme convicción a la que dedicó su vida. En este sentido, la afirmación anterior se considera un centro esencial que rige y conecta el discurso del ensayo (De Armas, 1991, pp. 201-214, citado en Escribano Hervis, 2012, p. 47). El

proyecto cultural liberador de Martí se basa en una definición del “orígenes” como grupo humano; es importante que cada uno se conozca a sí mismo, de dónde viene y qué lugar ocupa en el concierto de naciones que son los desafíos. Estas preguntas han pesado ya en importantes figuras de América Latina. Martí se refería muy claramente a la identidad latinoamericana. La seña de identidad más importante del Apóstol es el “mestizaje”. No es una expresión casual, superficial o cosmética. Afirma que la mezcla de pueblos y culturas que confluyeron, a veces violentamente, en esta parte del mundo como manifestación del proceso colonizador, dio origen a un hombre nuevo, no español, no africano, no del todo debido a sus ancestros continentales naturales. Examinó críticamente las raíces del pasado:

Éramos una visión, con el pecho de atleta, las manos de petimetre y la frente de niño. Éramos una máscara, con los calzones de Inglaterra, el chaleco parisiense, el chaquetón de Norte-América y la montera de España. El indio, mudo, nos daba vueltas alrededor, y se iba al monte, a la cumbre del monte, a bautizar sus hijos. El negro, oteado, cantaba en la noche la música de su corazón, solo y desconocido, entre las olas y las fieras. El campesino, el creador, se revolvía ciego de indignación contra la ciudad desdeñosa, contra su criatura. Éramos charreteras y togas, en países que venían al mundo con la alpargata en los pies y la vincha en la cabeza [...]. (Martí, 1891, p. 36)

Más adelante expresó: “Ni el libro europeo, ni el libro yanqui, daban la clave del enigma hispanoamericano” (Martí, 1891, p. 36). Ahora bien, el mestizaje es el auténtico resultado del proceso histórico y cultural que ha ocurrido en esa parte del mundo y, por lo tanto, sus manifestaciones culturales han de ser genuinas y creativas. “Por entre las razas heladas y las ruinas de los conventos y los caballos de los bárbaros se ha abierto paso el americano nuevo [...]” (Martí, 1891, p. 28). Según Martí, el contenido de la educación y la cultura debe privilegiar a los sujetos americanos para cultivar la identidad, no para cultivar ciudadanos que desprecien su propia naturaleza por ser portadores de un alma extranjera que no sintoniza con su pueblo y su tiempo. El recurso se cita en las páginas de *Nuestra América*:

Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento, es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más

necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. (Martí, 1891, p. 34)

Para Martí es importante conocer el país, saber sus hechos y relaciones, naturaleza, historia, cultura y sociedad. Se necesitan referencias culturales claras para dar coherencia, sentido y significado a los esfuerzos creativos:

Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas. Y calle el pedante vencido; que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas. (Martí, 1891, p. 34)

Dentro de un discurso mimético, inserta una retórica simbólica. Este discurso sobre la división social y la falta de comunicación y conocimiento por parte de la clase dirigente rica, aristocrática y europeizada hacia las capas más bajas de la población. ¿Por qué insiste José Martí en esta división? Porque esto permite atacar al tigre, así que su radiografía social le sirve para sostener el miedo a Estados Unidos, no un discurso buenista (insistir en la división le permite introducir la advertencia al lector de la peligrosa presencia de Estados Unidos):

El tigre, espantado del fagonazo, vuelve de noche al lugar de la presa. Muere echando llamas por los ojos y con las zarpas al aire. No se le oye venir, sino que viene con zarpas de terciopelo. Cuando la presa despierta, tiene al tigre encima. La colonia continuó viviendo en la república; [...]. (Martí, 1891, p. 35)

Así que hay una segunda fractura dentro de los gobiernos, entre los que quieren gobernar América, que creen en la independencia y quieren cambiar el sistema de gobierno pero hay otra parte que sigue teniendo mentalidad colonial, por eso hablaba de un cambio formal pero no de espíritu porque en realidad una parte del gobierno sigue llevando a cabo sistemas coloniales de pensamiento (la colonia como sistema político ya no existe pero sobrevive la esclavitud del razonamiento, del pensamiento; las universidades americanas que enseñan las herramientas europeas de gobierno hablan de la colonia que permanece dentro del sistema republicano). En esta fractura es donde puede encajar el tigre, es esta debilidad interna la que aprovechará EEUU. Las naciones necesitan vivir en un constante y fructífero intercambio de ideas, pero para enfrentarse al mundo se necesita un “marco” adecuado que proporcione apoyo intelectual a estas complejas tareas. En este sentido, también son

importantes la internacionalización y el intercambio periódico de ideas y resultados. Reivindica: “[...] el deber urgente de nuestra América es enseñarse como es, una en alma e intento, vencedora veloz de un pasado sofocante[...].” (Martí, 1891, p. 38). El enfoque conceptual de los temas relacionados a la identidad trasciende las mejores prácticas docentes y está motivado por teorías. Ser humano es educarse, pero este proceso debe hacerse de forma creativa y de acuerdo con los tiempos y deseos de las personas. Las investigaciones psicológicas sugieren que las técnicas de trabajo en grupo y otras cuestiones relacionadas con la motivación para el aprendizaje y el aumento de la retención de la información son válidas. Martí estaba convencido de la singularidad de la lengua española y de que esta singularidad requiere formas especiales de enseñanza y aprendizaje. En México, dijo:

[...] las naturalezas americanas, necesitan de que lo que se presente a su razón tenga algún carácter imaginativo; gustan de una locución vivaz y accidentada; han menester que cierta forma brillante envuelva lo que es en su esencia árido y grave. No es que las inteligencias americanas rechacen la profundidad; es que necesitan ir por un camino brillante hacia ella. (Martí, 1891, p. 235)

La potencialidad y vigencia del pensamiento educativo de José Martí, sus principios y proyecto didáctico nacen y se enriquecen en la necesidad objetiva de buscar soluciones a los problemas específicos de cada país y situación histórica, en la concreción de la búsqueda de soluciones más progresistas a las contradicciones dialécticas del desarrollo nacional. La vitalidad, la riqueza de conceptos y tareas para el desarrollo de la nación y de la escuela latinoamericanas promovidas por el proyecto educativo de Martí, el hecho de que sus principales objetivos sean todavía metas alcanzables para muchas de nuestras naciones, reflejan principios, conceptos e ideas estratégicas.

La reflexión final sobre ese autor permite subrayar que la obra del cubano es testimonio de un profundo amor a la patria y de un compromiso con el destino de los pueblos de América Latina. Uno de sus principales rasgos es su carácter revolucionario, pasando del anticolonialismo al antiimperialismo y caracterizando su obra en el humanismo práctico. Esta particularidad da un significado especial a su concepto de educación. También expresó una sensibilidad particular a la hora de responder a la naturaleza, considerándola fuente de inspiración y sabiduría. La ideología pedagógica de José Martí fue una síntesis y a la vez una trascendencia de las metas establecidas por los fundadores de la ideología y la pedagogía

cubanas. Subrayó que un buen sistema educativo es esencial para el progreso del país, por lo que recomendó la implantación de nuevos planes de estudios para la educación básica en las universidades. *Nuestra América* permite comprender qué, cómo y con qué herramientas enseñar, y cómo crear una alianza entre educación-tradición-historia-cultura como recurso fundamental que puede unir a las personas implicadas en la compleja tarea de aprender y al mismo tiempo facilitar la creación y el enriquecimiento de la cultura. El ensayo es un pilar de la obra martiana como expresión de la madurez de su pensamiento, y es también un fundamento en la historia de la cultura latinoamericana, ya que representa un discurso unificado y importante de la imagen del país, con la suma de héroes que juntos presentaron al mundo esta América dolorosa, mestiza y preciosa.

CAPÍTULO 5

BARTOLOMÉ MITRE Y LA EDUCACIÓN POLÍTICA

5.1 La concepción pedagógica en la historia argentina

Para empezar este nuevo capítulo y un nuevo intelectual que saque a la luz las características más importantes de la educación, es necesario destacar cómo se desarrolló ese tema en los años posteriores a la independencia y las dificultades que debió enfrentar y superar el país argentino para llegar a una sociedad en la que la educación se convirtiera en un elemento integrador y vital.

La Revolución de Mayo de 1810 en Argentina, según Bortnik (1973) encontró una oportunidad favorable en los acontecimientos europeos. Fue un hecho importante para que empresarios y militares —y lo que promovieron— prefirieran ante todo la libertad comercial (Bortnik, 1973, p. 43, citado en Daros, 2014, p. 55) que el concepto moderno requiere —y un poco de romanticismo con fantasías rousseaunianas en hombres como Mariano Moreno, secretario de la primera junta revolucionaria— de un mundo en el que la población masiva estaba casi ausente. Este origen parece haber marcado trágicamente dos siglos y dos protagonistas de la historia argentina: comerciantes y ejércitos. La “población” aún no ha aparecido en el escenario de la historia argentina. Algunos fundadores que seguían la ideología liberal de la década de 1810, como Mariano Moreno y Bernardino Rivadavia, criticaron la educación española y jesuita porque “no cuidar de instruirse en las ciencias naturales” y por ser “teólogos intolerantes” (Moreno, 1910, p. 18, citado en Daros, 2014, p. 55). Se dice que aquellos padres no consideraban la educación separada de los problemas políticos y sociales de Argentina. En general, estos patriotas eran liberales sólo en el sentido de que se oponían al dominio español exigiendo el derecho a la soberanía nacional (que se hizo realidad en 1816) y eran republicanos y federalistas en su lucha contra el dominio español (que se hizo realidad con la Constitución de 1853). Manuel Belgrano, según sus *Memorias*, uno de los mayores héroes de Argentina, propuso un programa educativo en el que quería crear una escuela libre de comercio y otra agrícola para intentar sacar a la gente del paro. Este héroe encarna el dilema propuesto en su personalidad: por un lado era una persona culta, familiarizada con las ideas europeas de la Ilustración, y por otro una persona profundamente religiosa y moralmente estricta. Por esta razón, propuso la creación de

escuelas gratuitas para niñas, inculcándoles el amor al trabajo manual. Admitía que existían escuelas primarias, pero eran pocas, mal organizadas y sin supervisión. Por ello plantea, por un lado, que se establecieran escuelas en todas las parroquias y que los magistrados obligaran a los niños mayores a enviarlas a la escuela y, por otro, que los párrocos adoptaran esta práctica. Esto demuestra que, aunque la población valoraba casi nula la educación formal, Belgrano intentaba crear un concepto de educación vinculado tanto a las ideas científicas e industriales modernas como a las religiosas y tradicionales.

Entre 1820 y 1826, las provincias argentinas organizaron gradualmente sus instituciones y adoptaron el sistema favorecido por los líderes que las gobernaban, o sea los caudillos, que representaban los instintos de las masas de las que procedían o sobre las que se apoyaban. José Luis Romero, en Manuel Horacio Solari (1972) explica que:

El caudillo no recibía su consagración como jefe por ningún acto expreso de carácter jurídico, o mejor dicho poseía la autoridad de tal, al margen de los actos jurídicos... Lo fundamental era la obediencia que había conquistado por sí, la que le prestaban por el reconocimiento de su innata calidad de jefe (Solari, 1972, p. 85).

De ahí la arraigada, aunque no siempre justificada, convicción entre las masas de que el caudillo es el defensor de sus verdaderos intereses y por ello lucharon contra la desamortización y las ideas que la minoría liberal de Buenos Aires pretendía introducir. En el gobierno de la capital, los caudillos resistieron la defensa de la autonomía provincial y, como resultado de ese ideal, para permanecer en el poder y mantener sus privilegios. Por eso atrajeron a las masas y cuando tomaron el control de las ciudades lucharon por mantenerlas divididas. Uno de ellos —Juan Manuel de Rosas— con una política inteligente logró el sometimiento de los caudillos provinciales bajo la bandera de la confederación y el establecimiento de un gobierno autocrático nacido del poder bárbaro. José Manuel Estrada expresa que:

Rosas destempla la fibra de la montonera sacrificando los caudillos que lo levantaron; disciplina ejércitos de línea; arma a los indios salvajes; confunde todas las jerarquías, y dirige al pobre contra el rico, al gaucho contra el hombre de ciudad, al militar contra el gaucho, al mazorquero contra el militar, la policía contra la mazorca; desmonta, en una

palabra, la estructura social y lo nivela todo bajo la única noción inoculada en las masas: la terrible magnitud de su persona. (Solari, 1972, pp. 85-86)

Así, este momento de la historia argentina fue oscuro en lo que respecta a la libertad y la cultura y este interludio negativo pretendió restaurar las tradiciones coloniales, pero su acción concreta fue más bien el abandono de las preocupaciones culturales, la consecuente persecución de todas las manifestaciones de la inteligencia. De esta forma, durante la tiranía desapareció la prensa libre, reemplazada por las plumas de los mercenarios; la poesía se limitó a versiones de cuentos en honor del tirano; el teatro entró en una era de decadencia y la educación pública desatendida por Rosas sufrió un terrible fracaso. Durante mucho tiempo en la historia argentina, los caudillos fueron presentados como representantes típicos de la barbarie bajo la influencia de Sarmiento, quien, interpretando la lucha civil del país, los reducía esquemáticamente a una diferencia entre civilización y barbarie. Esta simple generalización no es del todo correcta, porque así como ha habido caudillos con tendencias malignas y laxas, también los ha habido cultos y progresistas que organizaron específicamente las provincias bajo su jurisdicción, dándoles una constitución, estableciendo escuelas y promoviendo su desarrollo, progreso y la difusión de diversas manifestaciones culturales.

A partir de 1831, Rosas inició su política de normalización de la sociedad, sin olvidar la educación. Su primer intento en ese sentido fue “normalizar” las pedagogías según su ideología. Este fue el objetivo de su aviso al “Inspector General de Escuelas”, ordenándole que adjuntara a cada estudio propuesto una nota detallando las cualidades del candidato “respecto a su adhesión a la causa federal” (Solari, 1972, p. 88). Sin embargo, esto no fue suficiente: había que adjuntar un certificado que acredite que el solicitante cumpla las condiciones exigidas. Los profesores en prácticas también tenían que cumplir el mismo requisito para continuar en la profesión. El objetivo era lograr la unidad ideológica de la universidad. En consecuencia, muchos profesores fueron despedidos y sustituidos por personas que sólo tenían un mérito: la devoción al régimen gobernante.

Durante el período tiránico cesó la vida intelectual del país: escritores, poetas, pedagogos, profesionales y todos aquellos que no eran “notoriamente adicto a la santa causa de la federación” (Solari, 1972, p. 92), tuvo que abandonar el país y buscar asilo en el extranjero. Uruguay, Chile y Bolivia fueron los principales países donde se asentaron los bandidos; por lo general, vivían en la extrema pobreza y tenían que realizar trabajos serviles

para comer, pero pusieron su mente en blanco y se dedicaron a una intensa y prolongada lucha por la libertad de su país. Esta lucha tenía dos vertientes: por un lado, pretendían revelar el carácter incivilizado y bárbaro del país y difundir así la urgencia de una intensa actividad educativa; por otro, intentaban rebeliones e invasiones para derrocar a la tiranía. Los que abandonaron el país para emigrar a Montevideo y Valparaíso, baluartes de la oposición a Rosas, estuvieron siempre convencidos de que el tirano caería, y por eso, como decía Florencio Varela, no desatendieron a “arreglar y preparar los medios de dar movimiento y vida a lo que fue la República Argentina” (Solari, 1972, p. 93). Tomaron el control de la prensa y la utilizaron para despertar simpatías por la libertad y promover ideas sobre temas literarios, sociales, políticos y educativos. La propaganda pro-educativa, protagonizada por Esteban Echeverría en Montevideo y Domingo Faustino Sarmiento en Chile, sostenía que la educación argentina debía apoyarse en la libertad para ser digna de la tradición de Mayo. Con respecto a la educación, se puede ver la diferencia entre las ideas que inspiraban a los emigrados y al dictador. Prueba de esta posición irreconciliable se encuentra en una carta escrita por Rosas en el exilio el 12 de mayo de 1872, en la que dice:

Por la enseñanza libre la más noble de las profesiones se convierte en arte de explotación en favor de los charlatanes, de los que profesan ideas falsas subversivas de la moral o del orden público. La enseñanza libre introduce la anarquía en las ideas de los hombres, que se forman bajo principios opuestos o variados al infinito. Así el amor a la patria se extinguirá, el gobierno constitucional será imposible, porque no encontrará la base sólida de una mayoría suficiente para seguir un sistema en medio de la opinión pública confundida, como los idiomas en la torre de Babel. (Solari, 1972, p. 93)

Por otra parte, según Esteban Echeverría, la educación era un medio para liberar el espíritu americano, porque la educación, al liberarse de las tradiciones coloniales, lo haría verdaderamente libre. Hasta entonces eran “independientes, pero no libres”. El intelectual confirmó esta idea en su discurso *Mayo y la enseñanza popular en el Plata* expresado en Montevideo el 25 de mayo de 1844. Sostenía entonces que la Revolución de Mayo condujo a una transformación superficial y epidérmica de la tierra, debido a que no se incluyó el principio de la democracia en la educación, el nuevo motor que comenzaba a ser el que regulaba la vida social. En realidad, el principio democrático:

apareció consignado en algunas instituciones revolucionarias, pero esas instituciones no fueron comprendidas ni se arraigaron, y por consiguiente poca o ninguna influencia tuvieron para regenerar moralmente la sociedad y prepararla al régimen democrático (Solari, 1972, p. 103).

Así, los incultos fueron víctimas de quienes les indujeron a actuar como instrumento de sus propias aspiraciones egoístas o intereses partidistas. Según Esteban Echeverría (1844), la nacionalidad no se puede cambiar “de un soplo, no cambia sus hábitos, sus modos de ver y de sentir, sino después de una larga y laboriosa educación” (Echeverría, 1844, p. 209). Y además añade:

¿Por qué la democracia, hija primogénita de Mayo, no ha logrado convertirse en incontestable y reguladora institución, y peleamos aún por asegurar su imperio? Porque la tierra donde Mayo desparramó sus principios estaba inculta, porque el pueblo no la comprendía y no supo apreciar los derechos y obligaciones de su nuevo rango social; y porque nuestros gobiernos... descuidaron iniciarlo en ese conocimiento, proporcionándole la educación necesaria. (Solari, 1972, p. 214)

Echeverría volvió sobre el tema de la educación en sus *Cartas a De Angelis* insistiendo en que el camino emprendido era erróneo porque se había descuidado la educación del pueblo. Sólo la educación podría haber hecho al pueblo capaz de auto-gobernarse sin necesidad de maestros preventivos que crearan “su trono de iniquidad sobre los escombros de la anarquía” (Solari, 1972, p. 104). Por esa falta de educación imaginó un país gobernado por la tiranía de Rosas: “ignorancia supina, pobreza suma, hábitos de inercia, desenfreno de todas las pasiones bestiales” (Solari, 1972, p. 104). De ahí el llamamiento a terminar la obra, que considera la más urgente: “Educar al pueblo, preparar el corazón y el cerebro de los hombres del futuro” (Solari, 1972, p. 104). La libertad, para Irma Emiliozzi (2010) no iría acompañada de peligros si las masas incultas se emanciparan de la educación y se les abriera el camino

hacia la soberanía⁵⁹ (p. 45). De hecho, en el ensayo *Manual de enseñanza moral, para las escuelas primarias del Estado oriental*, Echeverría define que:

La Democracia para nosotros, es el símbolo de Mayo y de nuestro *credo* social. Explicar el símbolo de Mayo será, por lo mismo, para nosotros hallar la luz del *conocimiento*, la norma de *criterio*, y la vía del progreso—será por último, rehabilitar las creencias engendradoras y conservadoras de nuestro orden social. (Echeverría, 1846, p. 335)

Posteriormente, tras la “Batalla de los Caseros” en 1852, la tiranía de Juan Manuel de Rosas fue derrotada y la organización de la nación dio lugar a un nuevo enfoque de un problema político y social que hasta el momento se había centrado en el enfrentamiento entre federalistas y unitarios. Justo José de Urquiza superó esta oposición definiendo claramente su posición como opositor al tirano depuesto en la sesión inaugural de la Convención Constituyente en Santa Fe:

Antagonista de su política —expresó—, tomé un rumbo opuesto para dar uniformidad a los espíritus y a los intereses. La intolerancia, la persecución, el exterminio fueron la base de su política; y yo adopté por divisa de la mía, el olvido de todo lo pasado y la fusión de los partidos. (Ibarra, 1933, p. 15)

Proclamó entonces la necesidad de una constitución que hiciera imposible la anarquía y el despotismo: “Ambos monstruos —dijo— nos han devorado. Uno nos ha llenado de sangre; el otro de sangre y de vergüenza” (Ibarra, 1933, p. 18). La constitución nacional fue aprobada el 1 de mayo de 1853 y Urquiza la promulgó el 25 de mayo. La provincia de Buenos Aires, que rechazó el “Acuerdo de San Nicolás” y se levantó en armas para preservar su autonomía, se mantuvo distante de la confederación del Paraná. Sólo después de la “Batalla de Pavón”

⁵⁹ En esa época, el ministro de Hacienda de Montevideo, Andrés Lamas, invitó a Esteban Echeverría a escribir una obra que popularizara la idea de la importancia de la educación, un tema que ambos entendían perfectamente. En 1844 dejó a un lado su trabajo sobre *El Ángel Caído* para dedicarse al *Manual de enseñanza moral*. Consideraba como norma fundamental que la finalidad de la educación es enseñar a los niños a utilizar todas las virtudes morales. Este objetivo era en realidad la idea central del sistema educativo, que Echeverría veía en dos aspectos: el método y la enseñanza. El método consistía en luchar por la educación del niño y evitar combatir con otros conocimientos que le harían perder el tiempo y le llenarían la cabeza de confusión y errores. Su creencia era que la educación racional sería más adecuada para inculcar en los niños el sentido del deber, ejercitar la razón y formar ciudadanos útiles para la democracia. En este sentido, y aunque ciertamente sería más fácil tomar como ejemplo otros países, pensaba que el modelo debía diseñarse a partir de las especificidades de nuestras regiones, seguro de que el futuro y la felicidad del país estarán ligados a las generaciones venideras en las que la educación tendrá una tarea fundamental en la formación de un estado libre y democrático.

cesaron las dificultades y con la elección de Bartolomé Mitre la república inició una nueva etapa en su historia.

5.2 El significado de “Educación” para Bartolomé Mitre

Educar al pueblo es condición de vida, de orden y de progreso, porque si la inteligencia no imprime su sello en la cabeza del pueblo, el pueblo será ignorante, y en posesión de la soberanía hará los gobiernos a imagen y semejanza suya, y el nivel político bajará tanto cuanto baje el nivel intelectual. (Mitre, 1870)

Mitre era uno de los miembros más jóvenes de la generación romántica, liberal y progresista del '37, y junto a sus compañeros de ideas e ilusiones, discutió y aceptó participar en el trazado de la dirección de una nueva república representativa. En dos ocasiones, en Cepeda y Pavón, el choque de ideas se convirtió en lucha armada. Sin embargo, Urquiza y Mitre, en representación de las provincias y de Buenos Aires, allanaron el camino para la Constitución, la Unión y el largo camino hacia la paz, la libertad y el progreso. El noble acuerdo se firmó en la memorable noche del 18 de julio de 1860, cuando Urquiza, Mitre, Sarmiento, Derqui y muchos otros se reunieron en Buenos Aires para inaugurar la escuela y asegurar el futuro del país. José Luis Romero (1969) escribió: “Cuatro grandes problemas preocuparon a los estadistas argentinos de entonces: el fomento de la inmigración, el progreso económico, la ordenación legal del Estado y el desarrollo de la educación pública” (Luis Romero, 1969, citado en Brandariz, 2021, p. 2). Las acciones de Mitre en esas áreas fueron decisivas. Cuando el gobernador Mitre de Buenos Aires asumió la presidencia de la República, el objetivo no era restaurar el orgullo de la capital, sino poner a su provincia bajo el imperio de la constitución nacional. Como ha escrito Horacio J. Sanguinetti (1963):

Al asumir Mitre la presidencia de la Nación unificada, en 1862, sólo dos colegios dependían del poder central: el Montserrat, nacionalizado junto con la Universidad de Córdoba en 1854, y el de Concepción del Uruguay, de data reciente (1849). No existía un plan pedagógico concreto, ni unidad de criterio y esfuerzos. Corregir esa deficiencia en forma orgánica fue objetivo de Mitre, que aspiraba a ordenar la educación, con sentido

total, nacional. Sirviendo a este propósito, dictó decreto fundacional, refrendado por el Ministro Eduardo Costa. En él disponían el establecimiento de “una casa de educación científica y preparatoria, en que se cursarán las Letras y Humanidades, las Ciencias Morales y las Ciencias Físicas y Exactas”. También en el mismo decreto nombraban como primer "Director de los Estudios a D. Amadeo Jacques, quien propondrá oportunamente los profesores que han de servir las cátedras; debiendo el Rector tener a su cargo la dirección económica del establecimiento y el cuidado de su disciplina interna, con independencia de la dirección profesional que estará exclusivamente al cargo del Director de estudios. (Sanguinetti, 1963, citado en Brandariz, 2021, p. 2)

Cuando la nación se reunió después de medio siglo de luchas, el panorama de la educación pública era sombrío porque “la parte activa e inteligente de la juventud había sido distraída con frecuencia de sus tareas literarias por el ruido de las armas” (Solari, 1972, p. 139). La tarea de Bartolomé Mitre durante su presidencia ha sido prestarle una atención especial, resolver sus problemas urgentes y darle un significado orgánico. Y lo hizo a pesar de las dificultades nacionales e internacionales porque tenía una clara comprensión del papel de la educación en la democracia. El proceso de estabilización del Estado argentino fue acompañado por el principal instrumento, la educación pública. Fue impuesto por varios gobiernos, aunque su dirección variaba según la dirección política y productiva. Esta profesión ha sobrevivido a través de los siglos a pesar de las reformas posteriores. Pero unos años más tarde, durante la presidencia de Mitre, la política educativa se orientó de nuevo hacia la educación superior.

El punto de partida de las actividades de formación desarrolladas por el presidente Mitre fue la delimitación de los campos de actividad de los gobiernos estatales y provinciales. La sección 5 de la Constitución nacional de 1853 establece que el mantenimiento de la educación primaria es una condición necesaria para que las provincias gocen de su independencia (Congreso General Constituyente, 1992), y el artículo 67, que hace referencia a los poderes del gobierno nacional, establece que el Gobierno es responsable de elaborar los planes de educación general y superior (Congreso General Constituyente, 1992), pp. 31-37). Sin embargo, en ninguna parte de la “Magna Carta” está claro si el poder de la nación y las provincias es exclusivo o paralelo. Mitre interpretó el principio constitucional en el sentido de que el gobierno nacional tiene autoridad exclusiva sobre la educación general y la educación universitaria, y que cada provincia es responsable de la educación básica. Pero, suponiendo

que “los esfuerzos del gobierno nacional para habilitar a la juventud a formarse en los diversos ramos de las carreras científicas y profesionales serían estériles, si no se encontrasen ya preparados por una buena y sólida educación primaria” (Solari, 1972, p. 141); estaba decidido a hacer todo lo posible para ayudar a las provincias a apoyar sus escuelas primarias. Quería cumplir con su deber constitucional de asegurar el bienestar general promoviendo la mejora de la educación, porque creía firmemente que “el poder y la riqueza de las naciones depende de la mayor o menor ilustración de sus habitantes” (Solari, 1972, p. 141).

Las preocupaciones del sector de la educación fue la necesidad de formar a los cuadros que participarán en la administración del país. Por lo tanto, la tarea es promover las escuelas nacionales, donde los niños de la élite provincial⁶⁰ puedan ser educados de acuerdo con los planes del nuevo régimen. La educación básica seguía siendo débil, y la educación privada entre las élites era proporcionada por tutores especializados en diversas artes o tutores privados (Duarte, 2015). El gobierno de Bartolome Mitre orientó proyecto educativo al desarrollo de la educación primaria y secundaria. Para conocer el estado real de la educación básica en el país, el 19 de enero de 1863 su ministro de Derecho, Religión y Educación General, Eduardo Costa, envió una circular a los gobernadores de las provincias, pidiéndoles informes precisos sobre la condición, las necesidades y los recursos de las escuelas. Solo tres provincias respondieron a una solicitud de denuncia, pero fue suficiente para resaltar “una de las llagas más sensibles” de la nación. La actividad de Mitre permitió recuperarse del declive de la educación básica con la creación de escuelas y la participación de miles de niños en las aulas. Sin embargo, la guerra con Paraguay (1865-1869) causó graves problemas y dificultades financieras al gobierno del país, impidiendo los esfuerzos para difundir la educación primaria. Así, en su informe de 1866, el ministro Costa subrayaba la insuficiencia de los fondos asignados para controlar la ignorancia, porque solo veinticinco mil de los doscientos mil niños que podían recibir la educación la recibían. Incapaz de satisfacer las necesidades educativas del país, Mitre planeó sus actividades educativas hasta el final de la guerra. Planea aumentar el presupuesto de ayuda provincial de \$ 25,000 a \$ 500,000. Propuso la creación de una agencia general de control para recopilar estadísticas y garantizar que las provincias no utilicen fondos nacionales para ayudarse en cuestiones no educativas. Por último, sugirió la necesidad de crear un fondo especial para las escuelas para situar “la

⁶⁰ La “élite” estaba compuesta por familias tradicionales de origen español y propietarios de bienes relacionados con la tierra (generalmente plantaciones en las provincias del norte y granjas en la región de Pampa).

instrucción del pueblo fuera del alcance de las vicisitudes de la política” (Solari, 1972, p. 143). Mitre creía que esas iniciativas, que su gobierno no implementó, mejorarían la educación básica. Al presentarlos, Costa dijo en 1867, “habríamos curado en su verdadera raíz el mal que amenaza sin cesar la tranquilidad de la República, y conjurado el peligro que compromete la misma existencia de las instituciones libres de que nos enorgullecemos” (Solari, 1972, p. 143). En los años anteriores a la llegada del general Mitre a la presidencia, la enseñanza secundaria se desarrollaba lentamente, sin unidad y tratando de cumplir con la limitada tarea de proporcionar educación preparatoria a los jóvenes. El intento fallido del gobierno confederado de darle un carácter nacional hizo que siguiera ofreciéndose en diferentes tipos de instituciones según la nacionalidad, las provincias o las comunidades religiosas. Conocer la situación de los colegios dependientes del país, poder dictar a tiempo “con el conocimiento debido, las medidas oportunas para sistematizar y uniformar la educación en los establecimientos que dependen del gobierno nacional” (Solari, 1972, p. 143), Mitre instruyó a Eusebio de Bedoya y a Juan Domingo Vico para que inspeccionaran las instituciones nacionales de Córdoba y Entre Ríos. Después de estudiar los informes detallados de sus comisarios, Mitre comenzó a organizar su propia educación: el “Colegio Nacional”. Basado en el compromiso del gobierno nacional para promover la educación secundaria y fortalecer la unión nacional, fue fundado con el nombre de Colegio Nacional por decreto del 14 de agosto de 1863:

El Colegio Nacional debía ser una institución democrática, accesible a los hijos del pueblo, una fuerza nacionalizadora de los vástagos de inmigrantes, y no solamente un instituto destinado a una determinada y privilegiada clase social. Debía recibir en su seno, *como* lo sostendrían en seguida Sarmiento y Avellaneda, no sólo a los hombres para las profesiones sino a todos aquellos que quisieran ilustrarse y capacitarse para las funciones múltiples de la vida social. (Solari, 1972, p. 145)

El propósito de su plan de estudios era, por lo tanto, dar una cultura perfecta para la preparación de las futuras clases dirigentes de una democracia duradera. Fue compilado después de una cuidadosa investigación en consulta con las personas más competentes e incluyó humanidades, ciencias morales y ciencias como matemáticas, física, química, cosmografía). La creación del Colegio Nacional de Buenos Aires fue el punto de partida para la organización de la educación secundaria en la república y la difusión de la nueva escuela en

todo el país. En 1865 se fundaron los colegios nacionales Tucumán, Mendoza, San Juan, Catamarca y Salta⁶¹. Las instituciones nacionales de educación superior se han formado e integrado a nivel interprovincial en torno a la construcción del concepto de ciudadanía. María del Carmen Fernández desarrolla la idea de que el “Colegio nacional” servirá de instrumento para la formación de una ciudadanía plena pero desigual con la sumisión de los pueblos indígenas, el control social y la importante posición de los “gauchos” en el proceso de inmigración:

La misma fragmentación social y política que se ponía de manifiesto en los diferentes grados de participación, quedó reflejada en la oferta educativa. El nivel medio estuvo destinado a un reducido espectro de la población y las modalidades que lo conformaron tendieron a captar distintos sectores sociales propiciando la construcción de identidades ciudadanas diferenciadas. (Fernández, 2000/2001, p. 96)

Esa comprensión del propósito de la educación secundaria bajo el gobierno de Mitre se vincula con los objetivos de la constitución y la ciudadanía del país, combinándola con sus elementos coercitivos y consensuales. Los cuadros políticos estatales continuaron su vida educativa pasando del mundo del derecho o la medicina al mundo universitario. En los casos más afortunados, desde los monasterios europeos, donde los jóvenes se inspiraban en los “ideales de civilización”, por ejemplo, en la aceptación del liberalismo⁶² y la oferta de producción para el comercio internacional (Duarte, 2015, p. 27). Tal compromiso requería importantes créditos, que no se reflejaron en la realidad y confirmó la falta de educación de su gobierno. El presupuesto no parecía suficiente para la tarea:

En su presidencia Mitre distribuyó como subvenciones de este tipo la suma de \$56739 fuertes, o sea un promedio de mil pesos anuales por provincia. Cuando la Guerra del Paraguay costó más de treinta millones; tres y medio la represión de las montoneras del Interior y siete y medio la Revolución de 1874, por mejor buena voluntad que se tenga no es posible suponer que del monto de esas subvenciones se traduzca, verdaderamente, una

⁶¹ Estas provincias norteañas y la región de Cuyo (centro-oeste del país) fueron las primeras provincias de la región. Su orientación productiva las convirtió en importantes plantaciones del interior, todas controladas por unas pocas familias tradicionales vinculadas desde el punto de vista político al poder de la región.

⁶² En sentido estricto, el liberalismo se refiere a las libertades individuales (civiles y políticas) y económicas (comerciales). Sin embargo, el sistema político argentino estableció un estricto control político en la segunda mitad del siglo XIX, asumiendo que sólo la “élite” podía garantizar las libertades políticas y económicas de un pueblo inculto y rebelde.

decidida voluntad de alfabetizar la República. (Vedoya, 1973, p. 45, citado en Duarte, 2015, p. 28)

Como figura destacada del pensamiento educativo, Sarmiento desempeñó un papel diferente durante esa presidencia. Ardiente opositor de Montoneros, Mitre lo envió como gobernador a la provincia de San Juan, donde buscó eliminar a los caudillos federales que aún se levantaban contra el gobierno central. Confiado en el poder estatal como instrumento de cambio, Sarmiento abogó por la violencia política contra los “rebeldes” y por el consentimiento —no la coerción— desde una perspectiva educativa. La escuela erradicaría el mal que asolaba el país. Así, durante su mandato como gobernador, instituyó la enseñanza básica obligatoria y amplió el sistema educativo. La percepción de los buenos resultados de este tipo de educación no fue la misma en todos los sectores administrativos. Domingo Faustino Sarmiento (1946) lideró a todo un sector político en contra de restringir la educación a los hijos de la elite, señalando su desacuerdo con el presidente y su círculo íntimo al respecto:

Educación nada más que educación; pero no meando a poquitos como quisieran, sino acometiendo la empresa de un golpe, y poniendo medios en proporción del mal. En una nota que envió a Mitre le sugiero la modesta idea de 3 millones de duros consagrados a la educación del año. Se me va a caer de espaldas. (p. 80)

Aunque el pensamiento pedagógico de Sarmiento carecía de verdadera originalidad en sus fundamentos filosóficos y principios generales, su característica principal era adaptar a través de la pedagogía extranjera, las necesidades culturales del país con las mejores modalidades. Nunca lo explicó sistemáticamente; por lo tanto, está diseminado en sus libros, artículos, diarios de viajes, informes, mensajes y discursos. En él es posible distinguir la fusión de dos corrientes: por un lado, la ideología de la Revolución Francesa, que cristalizó en la época en la forma de François Guizot; por otro, la obra del apóstol de Massachusetts Horace Mann. La influencia francesa le dio las bases para su política educativa; el impacto estadounidense, además de inculcar el espíritu de Johann Heinrich Pestalozzi, le permitió aprender a garantizar el éxito de su obra educativa asegurándose la colaboración de la gente. Importante para el concepto de educación de Sarmiento era su fe inquebrantable en el “poder redentor” de la educación. Creía que a través de la educación era posible sacar al país de la

barbarie y civilizarlo, construyendo una nación de personas libres, dando a todos plena conciencia de sus derechos, suavizar las costumbres del pueblo y prepararlo para el ejercicio de las virtudes sociales (Solari, 1972, p. 149). La educación de Sarmiento era la medida de la civilización de una nación. De los estudios presentados hasta aquí puede deducirse que la política educativa se convirtió en la orientación principal de la práctica de gobierno de Sarmiento y eso es lo que diferencia a Mitre de Sarmiento porque en comparación con el programa preconizado por Mitre, que apuntaba a formar una elite dirigente, la voluntad de Sarmiento de construir un Estado acorde con el progreso americano lo llevó a desarrollar toda una política destinada a crear una ciudadanía plena a través de la educación. Para él, la educación era entendida como una herramienta de aprendizaje que tenía como meta la igualdad.

5.3 “Educación primaria y secundaria en la República argentina”

La presidencia del general Mitre, inaugurada el 12 de octubre de 1862, fue un período crítico de inestabilidad y educación, en el que se inició la ardua tarea de reconciliación y adaptación del país a las nuevas formas constitucionales. Lo importante que planteaba Mitre era el fortalecimiento de la unidad nacional, el afianzamiento de la convicción de la juventud argentina en un destino común que, superando viejos antagonismos, fortaleciera la conciencia nacional.

En su discurso al Senado del Estado el 16 de julio de 1870, Mitre resumió las ideas que guiaron su actividad educativa mientras era el primer juez del estado. Además insiste en la importancia de la educación común, pero surgen dificultades cuando la población resulta ser una “masa ignorante”:

En efecto, señores, por este medio no se pueden proponer sus autores, ni elevar el nivel intelectual de nuestro país, ni difundir determinados conocimientos útiles que sea conveniente cultivar como fuerzas reproductivas de la inteligencia y de la riqueza, ni impulsar vigorosamente la educación común obrando sobre la masa de la ignorancia con todo el poder moral de la ley, con todo el poder material de la autoridad y todo el poder auxiliar del oro distribuido con método y previsión (Mitre, 1870, pp. 4-5).

El discurso continúa enfatizando el hecho de que la educación debe ser uno de los servicios fundamentales que ofrece la nación para que la comunidad pueda beneficiarse y progresar:

Es un principio de buen gobierno que la sociedad debe a los miembros que la componen aquellos servicios indispensables que no pueden obtenerse por la iniciativa individual, o por lo menos, que siendo de utilidad general, pueden ser mejor atendidos por ella con beneficio para la comunidad. Entre esos servicios la educación ocupa el primer lugar, no sólo porque es indispensable para la existencia y el progreso de la misma sociedad, sino porque la acción particular no puede suplir la acción del Estado a fin de propagarla sistemáticamente con perseverancia y con eficacia al través de los tiempos. Y esta activa intervención del Estado es no sólo necesaria e indispensable para difundir el caudal de los conocimientos que complementan la vida social, sino que es conveniente y por lo tanto legítima, porque como se ha dicho, en este caso la intervención de la autoridad en vez de circunscribir la actividad humana, la dilata; en vez de oprimir emancipa al hombre, y lo

hace más apto para la vida social y para la producción de la riqueza, mejorando su condición física y moralmente. (Mitre, 1870, pp. 5-6)

Para él, la instrucción era un servicio que la sociedad debía a sus miembros como esencial y necesario para su existencia y progreso. Por lo tanto, consideraba que su distribución sistemática era la principal responsabilidad del Estado. Pero la intervención del país en la educación, para permanecer fiel a la esencia del sentimiento democrático, debe salvar el principio de individualidad ampliando la actividad de la persona, liberándola, adaptándola a la vida social, mejorándola física y moralmente (Solari, 1972, p. 140). Por eso consideraba necesario y justificado que el Estado interviniera en la educación para difundirla sistemáticamente. Esta intervención es:

una necesidad política en una democracia, porque la libertad del pueblo es lo que hace que la libertad sea fecunda, que la justicia sea buena, que el gobierno sea poderoso en el sentido del bien y que las conquistas del derecho se hagan ciencia y conciencia pública. (Mitre, 1870, p. 6)

Y en un país nuevo como Argentina, que se ha movido hacia una organización democrática entre mil incertidumbres, según Mitre la educación tiene una tarea aún más importante: es un requisito previo para la vida, el orden y el progreso. Las graves dificultades económicas del país requerían una ponderada política educativa: los escasos recursos debían dirigirse a los problemas más necesarios y urgentes para poder satisfacerlos de manera más equitativa y económica.

Bartolomé Mitre sigue subrayando que la educación es esencial para que la gente sea menos inculto:

[...] educar al pueblo es condicion de vida, de orden y de progreso, porque si la inteligencia no imprime su sello en la cabeza del pueblo, el pueblo será ignorante y en posesión de la soberanía hará los gobiernos a imájen y semejanza suya, y el nivel político bajará tanto cuanto baje el nivel intelectual. (Mitre, 1870, p. 6)

Mitre quiere derrotar la barbarie que ocupa el país en ese momento, y solo a través de ideas revolucionarias y pedagógicas podrá luchar contra la baja educación:

[...] Es con esta falanxe con la que vamos á luchar contra la barbarie que nos amenaza, y que mañana ocupará tal vez posiciones de que será difícil desalojarla? No, es con medios mas eficaces, con ideas mas trascendentales como debemos aperecernos á la lucha y al trabajo, porque de lo contrario malgastaremos miserablemente nuestra enerjia y nuestros recursos, y todos seremos vencidos, porque al fin preponderará la ignorancia que todo lo deprime y todo lo oscurece. (Mitre, 1870, p. 10)

Pero no todo el gasto público era legal para Mitre. En el mismo discurso, rechazó el despilfarro: la “desigualdad en la distribución de los dones públicos, esta preferencia en favor del que menos la necesita, en menoscabo del que nada recibió, es injusta, es inmoral, es imprevisora” (Mitre, 1870, p. 12) y criticaba a cierta “juventud estudiosa, que también olvidó a sus hermanos desheredados a quienes todavía no han tocado ni las migas del festín que ella ha gozado” (Mitre, 1870, p. 12). La promoción de la educación elemental era la tarea más urgente, porque sólo su difusión podía impedir que la ignorancia que nos rodeaba derribara la civilización:

Lo urgente, lo vital, porque tenemos que educar a los ignorantes bajo pena de la vida, es robustecer la acción que ha de obrar sobre la ignorancia que nos invade, velando de día y de noche, sin perder un momento, sin desperdiciar un solo peso. [...] para aplicarlo al mayor progreso y a la mayor felicidad de la sociedad, antes que la masa bruta predomine, y se haga ingobernable y nos falte el aliento para dirigirla por los caminos de la salvación. (Mitre, 1870, p. 14)

Sin duda, lo que merezco se debe a Sarmiento por el enorme impulso dado a la educación primaria como fuerza democratizadora y liberadora que promueve el desarrollo material y moral del país y de su pueblo, y Juan María Gutiérrez puede ser acreditado con los mayores esfuerzos históricos para elevar la universidad pública de Argentina al nivel de las universidades más grandes del mundo, Mitre debe ser considerado el principal organizador de la enseñanza secundaria en el país, por lo que es de interés nacional:

Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales, que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social desarrollando en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia,

difunda en ella una luz más viva y sostenga con armas mejor templadas [...]. (Mitre, 1870, p. 14)

Además, las escuelas secundarias eran necesarias para cultivar una minoría enérgica e ilustrada de personas socialmente capaces, a través de las cuales el conocimiento influiría en las masas ignorantes y les ayudaría a conservar su posición en la sociedad:

[...] las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos enseñándoles a leer y escribir, moralizándolos, dignificándolos hasta igualar la condición de todos, que es nuestro objetivo y nuestro ideal. Si dada nuestra desproporción alarmante entre el saber y la ignorancia, no echásemos anualmente a la circulación en cada provincia una cantidad de hombres completamente educados para la vida pública, el nivel intelectual descendería rápidamente, y no tendríamos ciudadanos aptos para gobernar, legislar, juzgar, ni enseñar, y hasta la aspiración hacia lo mejor se perdería, porque desaparecerían de las cabezas de las columnas populares esos directores inteligentes, que con mayor caudal de luces las guían en su camino y procuran mejorar su suerte animados por la pasión consciente del bien. (Mitre, 1870, pp. 14-15)

Según él, la política educativa llevada a cabo por su administración presidencial fue dirigida por la necesidad:

que la inteligencia gobierne, que el pueblo se eduque, para gobernarse mejor, para que la razón pública se forme, para que el gobierno sea la imagen y semejanza de la inteligencia, y esto sólo se consigue elevando el nivel intelectual y moral de los más instruidos y educando el mayor número de ignorantes, para que la barbarie no nos venza. (Mitre, 1870, p. 19)

Y con esta afirmación termina su discurso con respecto a la parte educacional del pueblo, posteriormente proseguirá con otras reflexiones sobre los valores morales y políticos de su proyecto.

Para finalizar, se analizó inicialmente el contexto histórico y educativo desde el gobierno de Juan Manuel de Rosas hasta las políticas pedagógicas de Mitre y Sarmiento en revolucionar la mayoría de las áreas del país. Este proceso fue importante para explicar no sólo las causas globales del fenómeno, sino también qué tipo de política se siguió en el país con respecto al problema de la formación del Estado, y la educación fue el principal

instrumento para esta tarea, aunque logró diferentes objetivos según la orientación social de los gobiernos de turno. Durante su mandato como presidente, Mitre buscó rediseñar una nueva república representativa y federal. Durante este corto período, su única tarea fue poner a su provincia bajo el control de la constitución nacional, garantizando el bienestar general también a través de políticas educativas. Sólo a través de los “Colegios Nacionales”, Mitre comenzó a organizar su concepto de educación para fortalecer la unión nacional. Además, su intención era aportar la cultura necesaria para la formación de las futuras clases dirigentes de una democracia permanente. De hecho, en el gobierno de Bartolomé Mitre, se podía ver cómo la educación era más un concepto electoral que otra cosa. Estaba dirigida a unos pocos y pretendía separar a la élite formal del resto de las masas. Al mismo tiempo, la nación existente intentaba cumplir otras tareas. Al contrario, la política educativa se convirtió en el eje de la práctica gubernamental de Sarmiento. Su deseo de construir un país acorde con el desarrollo norteamericano, lo llevó a implementar toda una política de la ciudad a través de la educación.

CAPÍTULO 6

GABRIELA MISTRAL Y ROSARIO CASTELLANOS: LAS POETISAS DEL SIGLO XX

6.1 El pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral

En el capítulo anterior se abordó el concepto de educación del general Bartolomé Mitre en su discurso ante el Senado en 1870, comparado con el pensamiento pedagógico de Domingo Faustino Sarmiento, su sucesor en la presidencia. En este último capítulo de la tesis, pondremos de relieve la evolución de la educación en el siglo XX, destacando los cambios positivos y negativos que se han producido a lo largo de los siglos, analizando a dos autoras latinoamericanas: Gabriela Mistral y Rosario Castellanos, promotoras de la educación de la mujer, sin dejar de mirar al pasado.

En la historia de la educación en América Latina ha habido grandes personalidades cuyo pensamiento y acción calaron hondo en la vida de las instituciones educativas y de las autoridades educativas de todo el mundo. Se trata de quienes han llevado con orgullo el título de directores de escuela y son generalmente reconocidos por su labor docente. Entre ellos se encuentra el maestro Don Andrés Bello, maestro del libertador Simón Bolívar, que se convirtió en ideólogo de la identidad y autenticidad latinoamericana y que fue fundador de la Universidad de Chile; el argentino Domingo Faustino Sarmiento, maestro que tuvo el gran honor de llegar a ser presidente de su país; el colombiano Santiago Pérez que llegó a ser fundador de la Universidad de Chile (tras su presidencia en los Estados Unidos de Colombia, volvió orgulloso a su profesión de maestro) el humanista y maestro cubano José Martí, que ha sido muy importante por muchos países americanos; y de las mujeres, Gabriela Mistral, educadora y poetisa chilena, que comenzó su vida espiritual como maestra de escuela y cuya obra literaria obtuvo el máximo galardón literario del mundo, el Premio Nobel de Literatura, en 1945; Mistral es la única mujer de habla hispana que ha recibido este premio, lo que le valió un amplio reconocimiento. Siempre estuvo orgullosa de su profesión de maestra, la más noble y elevada en la educación de las nuevas generaciones. En sus escritos, se distinguió por la belleza y sencillez de su estilo, con bellos versos, muchos de ellos dedicados a los niños (López, 2002, p. 222).

El 7 de abril de 1889 nació en Vicuña, provincia de Coquimbo, Chile, Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga, más conocida en la literatura como Gabriela Mistral,

tierra de viñedos y trigo donde se producía aguardiente y yacimientos de cobre y hierro. Sus padres fueron el maestro de escuela primaria don Juan Jerónimo Godoy Villanueva y doña Petronila Alcayaga. En su estilo esencial, Gabriela Mistral corresponde a la generación de humanistas que nacieron en las dos últimas décadas del siglo XIX y que tuvieron trascendencia social y generacional en la primera mitad del siglo XX, los años de crisis en los que el mundo tuvo que enfrentarse a las dos guerras mundiales, la posguerra y la Guerra Fría, la victoria del comunismo y el socialismo, la consolidación soviética de la Unión y el renacimiento de ideologías como el nazismo y el fascismo, que llevaron al mundo a la guerra. Tuvo que presenciar la Guerra Civil española y ayudar a niños huérfanos en la guerra mortal entre republicanos y falangistas. Los intelectuales humanistas de la época defendieron por todas partes en sus escritos la democracia, los derechos del ser humano y las ideas de libertad, igualdad y justicia social (López, 2002, p. 222). En aquella época, el humanismo vivencial se extendió por todo el mundo latinoamericano, reflejando los auténticos valores de la cultura latinoamericana. En los países occidentales se hablaba del modernismo en el arte y la literatura como manifestación de una realidad en busca de progreso y desarrollo; también aparecieron las vanguardias. Los nuevos humanistas del siglo XX criticaron la dependencia intelectual de los modernistas y formularon nuevos ideales en la búsqueda de la originalidad de “Nuestra América Mestiza”, como los llamó el cubano José Martí, mostrando su interés por la identidad y la búsqueda de la autenticidad. Un rasgo distintivo del nuevo humanismo fue la dedicación de los escritores latinoamericanos al periodismo, la no ficción, la novela y la poesía (López, 2002, p. 222).

Gabriela Mistral pasó su infancia en el pueblo de Vicuña en Chile, principalmente en el Valle del Elqui. Su padre, aventurero e itinerante, abandonó el hogar cuando la niña sólo tenía tres años. Este vacío paterno, una infancia difícil y el entorno del valle de Elqui, que le ayudó a vivir en armonía con la naturaleza, influyeron en su poesía. Debido a la escasa economía familiar, no pudo completar sus estudios como le hubiera gustado. Pero su entusiasmo por la lectura le proporcionó una decente educación autodidacta. En rigor, Lucila Godoy Alcayaga nunca ha sido maestra, si entendemos esta actividad como una ocupación sistemáticamente enseñada; nunca ha completado sus estudios formales de pedagogía en una escuela o instituto pedagógico regular, y no ha obtenido el diploma docente que acredita la formación regular. Incluso fue privada de su derecho a enseñar cuando la “Escuela Normal de La Serena” cerró

sus puertas en 1906 —ante la insistencia del asesor espiritual de la escuela— alegando que sus escritos y lecturas no se ajustaban al pensamiento de la Iglesia Católica Romana. En 1910, el sistema escolar de la época la “habilitaba” como maestra de enseñanza primaria sólo cuando aprobaba los exámenes en la “Normal de Niñas de Santiago”, mejorando así, como señala Iván Núñez (2007) “tardíamente el desaire de su congénere de La Serena” (p. 39). De hecho, esta situación le permitió ejercer su profesión “por derecho”. Esta mujer, educada en el mundo de las letras y no en la escuela, a pesar de su escasa formación y su constante defensa de la práctica docente, consideraba muy importantes los estudios formales:

Yo no tengo el título, es cierto, mi pobreza ni me permitió adquirirlo y este delito, que no es mío sino de la vida, me ha valido el que se me niegue por algunos, la sal y el agua. Yo y otros conmigo, pensamos que un título es una comprobación de cultura. (Orellana Rivera & Zegers Blachet, 2008, p. 39)

Para lo que concierne su camino pedagógico:

Lucila se inició como “ayudante de preceptora” en la instrucción primaria y, dentro de ella, en la condición peor. No sólo con los problemas, desventajas de la ruralidad y la pobreza, sino también discriminada respecto a los maestros y maestras que se habían formado en las escuelas normales. Éstos tenían comparativamente mejores salarios, estabilidad y derecho a ocupar los cargos directivos aún en las pequeñas escuelas multigrado de la época. (Núñez Prieto, 2007, p. 45)

Según Gabriela Mistral, la educación de “Nuestra América” debe formar a toda la nación, empezando por los más pobres, para construir una nación educada que conozca todos los beneficios de la naturaleza, sepa protegerlos y proporcione lo necesario para alcanzar el desarrollo del bienestar colectivo. La educación debe proporcionar todos los conocimientos científicos, humanísticos y prácticos para el desarrollo integral de los estudiantes y educarlos en los valores necesarios para asegurar la paz y la armonía social. A la hora de educar a las nuevas generaciones, hay que tener en cuenta la trilogía educativa, que vincula al alumno con el educador y la sociedad que le rodea. El alumno debe ser el sujeto central del aprendizaje, lo que significa que el docente no sólo debe impartir los conocimientos, sino también practicarlos para comprenderlos mejor. El profesor debe conocer a sus alumnos según sus

diferentes características psicológicas y su realidad sociocultural. Gabriela Mistral se refiere a la necesidad de encontrar y conocer a un niño concreto en su realidad rural y popular. La pedagoga chilena retoma algunas de las ideas de la “Escuela Nueva”, según las cuales el alumno es un sujeto activo en el aprendizaje (López, 2002, p. 230). Subraya que “jamás debe hacer el maestro lo que el niño puede hacer por sí mismo” (López, 2002, p. 231). La actividad refuerza las habilidades del niño y alimenta su espíritu. El esfuerzo personal de los alumnos debe aprovecharse siempre en las actividades de aprendizaje. Según las ideas de la nueva escuela, el principal objetivo de la educación es formar en los alumnos actitudes y hábitos que favorezcan al máximo el desarrollo de la resolución de problemas. El educador debe tener en cuenta los antecedentes psicológicos de los alumnos y conocer el carácter, las necesidades y los intereses del niño. La escuela debe ser democrática e involucrar a alumnos, maestros y padres de familia. Gabriela Mistral está tan interesada en una escuela activa, en la que se aprenda trabajando y experimentando, que es importante que los métodos de enseñanza se basen en los intereses, necesidades y problemas de los niños, como en los objetos que forman parte de su entorno natural y social. En sus reflexiones pedagógicas, publicadas en resumen en la “Revista de Education” de marzo de 1923, expresa sobre la educación: “No hay sobre el mundo nada tan bello como la conquista de almas” [...] “La enseñanza de los niños es tal vez la forma más alta de buscar a Dios; pero es también la más terrible en el sentido de tremenda responsabilidad” (López, 2002, p. 232). Según los nuevos planteamientos difundidos en la época de Gabriela Mistral, la educación debe ser creativa y desarrolladora, siguiendo métodos de aprendizaje activo, donde el eje de la enseñanza debe ser el alumno. El profesor debe ser un educador integral, un educador por excelencia, no un profesor de contenidos; debe formarse en el método metódico de la enseñanza activa. La lucha es contra la educación tradicional, que ofrece suficientes ideas y datos, pero no ofrece herramientas, creatividad y cambio constante. La educación es una entidad esencial que, como la escuela, se pone al servicio de toda la vida. Por ello, debe considerarse importante aportar a la escuela experiencias de trabajo activo y de trabajo comunitario. En una escuela nueva, la autoeducación basada en la experiencia es esencial. La escuela se convierte así en una institución social para el progreso de la sociedad. La educación debe ser esencialmente activa, recordando que la vida es ante todo actividad. Por lo tanto, Mistral explica “que no haya

estado pasivo para el alumno; ante todo, el esfuerzo personal. Que una dificultad vencida excite la ambición de un nuevo triunfo” (Mistral, 1923, pp. 9-15).

Las mujeres han participado en todas las organizaciones y estructuras sociales. Las sociedades androcéntricas han invisibilizado a las mujeres en los procesos de construcción social, la cultura, la historia, la política, la economía y por supuesto el conocimiento. A este respecto, Gabriela Mistral observa:

Las mujeres formamos un hemisferio humano. Toda ley, todo movimiento de libertad o de cultura nos ha dejado por largo tiempo en la sombra. Siempre hemos llegado al festín del progreso, no como el invitado reacio que tarda en acudir, sino como el camarada vergonzante al que se invita con atraso y al que luego se disimula en el banquete por necio rubor. Más sabia en su inconsciencia, la naturaleza pone luz sobre los dos flancos del planeta. Y es ley infecunda toda ley encaminada a transformar pueblos y que no toma en cuentas a las mujeres. (Zegers, 2001, p. 24)

La historia hispanoamericana está llena de ejemplos de marginación de la mujer en la educación. Se las limitaba a la vida doméstica y sólo tenían dos opciones en la vida: el matrimonio o un monasterio. Las mujeres se fueron abriendo paso lenta e insistentemente hacia la educación. Muchas buscaron en el monasterio el saber y el aprendizaje; sólo recuerda a Sor Juana Inés de la Cruz que “por exceso de sensibilidad se apartó. Su actitud aparece más estética que mística” (Zegers, 2001, p. 139) destaca Gabriela Mistral. Es bien sabido que Sor Juana Inés de la Cruz no se recluyó en el convento por su ilimitada devoción a Dios, sino por su gran deseo de saber y el afán de expresarse a través de las letras. Mistral la recuerda así:

Fue primero el niño prodigio que aprende a leer, a escondidas, en unas cuantas semanas; y después la joven desconcertante, de ingenio ágil como la misma luz, que dejaba embobados a los exquisitos comensales del virrey Mancera. ¡Pobre Juana! Tuvo que soportar ser el dorado entretenimiento del hastío docto de los letrados....Mas tarde es la monja sabia, casi única en aquel mundo ingenio y poco simple de los conventos de mujeres. Es extraña esa celda con los muros cubiertos de libros y la mesa poblada de globos terráqueos y aparatos para cálculos celestes [...]. (Mistral, 1923, citado en Vargas Saavedra, 1978, p. 58)

La “valentía” de Sor Juana en esta época de oscurantismo escolástico sirvió a sus enemigos de la Inquisición. En su obra clásica *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*, escribió:

¿Qué entendimiento tengo yo, qué estudio, qué materiales, ni qué noticias para eso, sino cuatro bachillerías superficiales? Dejen eso para quien lo entienda, que yo no quiero ruido con el Santo Oficio, que soy ignorante y tiemblo de decir alguna proposición malsonante o torcer la genuina inteligencia en algún lugar. Yo no estudio para escribir, ni menos para enseñar (que fuera en mí desmedida soberbia), sino solo por ver si con estudiar ignoro menos. Así lo respondo y así lo siento. (De la Cruz, 1994, pp. 453-454)

Una erudita monja mexicana del siglo XVII abrió la puerta de la educación y el conocimiento a las mujeres americanas, una puerta que está decidida a abrir para la próxima generación de mujeres en el nuevo milenio. Las mujeres mexicanas mostraron claros signos de participación en la educación, aunque no se abrió una escuela secundaria para niñas hasta 1869, y con ella llegó la oportunidad de que las mujeres accedieran a la educación técnica. Se trataba de ocupaciones que continuaban con el trabajo doméstico, como la artesanía, la costura y la relojería. Las mujeres continuaron su camino hacia la educación superior en los campos de la medicina, el derecho y la enseñanza. Su pensamiento sobre la educación de la mujer gira en torno a tres temas principales: libertad, autonomía y emancipación. Para ser miembros activos de la sociedad, las mujeres deben tener los mismos derechos que los hombres. En su lucha por la educación de las mujeres, dio prioridad a las mujeres pobres. Sus ideas se inscriben en una lucha más amplia que se desarrolló en los albores del siglo XX, como la de los obreros por sus derechos en el trabajo, inspirada en la lucha de clases, consigna política del marxismo muy extendida entre el pueblo estadounidense. Mistral, sobre la idea de educar a los más pobres dijo:

Y no se nos diga que la mujer humilde no necesita instruirse para alcanzar hasta las simas morales de la abnegación. Conozco las almas maravillosas que ha sacudido el destino como una sarta de estrellas en la clase humilde; he visto tal vez los ejemplares más puros de la humanidad nacer, desarrollarse sin estímulo en un ambiente inauditamente hostil; pero sé también que cuando la naturaleza no pone en los hombres la virtud fácil como pone el perfume en la flor, sólo la educación es capaz de crear el sentimiento y tatuar los deberes en la mitad del pecho humano. (Zegers, 2001, p. 26)

No se puede decir que la maestra Mistral estuviera vinculada a la política, como ella afirma: “...mi posición a favor de la paz no dimana de partido político, pues no pertenezco a ninguno” (Mistral, 1999, p. 40, citado en Ortíz, 2010, p. 58), pero su sentimiento social le llevó a defender los derechos de los más pobres; una postura que coincidía con los ideales políticos de la maestra y pensadora más importante de Costa Rica, Carmen Lyra. Además de maestra y anarquista, fue escritor y fundador del Partido Comunista Costarricense:

Democratizar la educación y dar opciones para que las mujeres salieran de la pobreza fue tarea a la que la Maestra de América dedicó gran parte de sus escritos y su trabajo de convencimiento político. Al respecto escribió: “La masa de un pueblo necesita capacitar, en breve tiempo, a sus hombres y a sus mujeres para luchar por la vida” (Mistral, 1999, p. 40, citado en Ortíz, 2010, p. 58).

Uno de sus ensayos más militantes, en el que Mistral da prioridad a la educación de la mujer, es *La instrucción de la mujer*, escrito en 1906. Enarboló vigorosamente la bandera de la lucha por el derecho de la mujer a la educación:

En todas las edades del mundo en que la mujer ha sido la bestia de los bárbaros y la esclava de los civilizados ¡cuánta inteligencia perdida en la oscuridad de su sexo!, ¡cuántos genios no habrán vivido en la esclavitud vil, inexplorados, ignorados! Instrúyase a la mujer; que no ha nada en ella que le haga ser colocada en un lugar más bajo que el del hombre. Que lleve una dignidad más al corazón por la vida: la dignidad de la ilustración.

Que algo más que la virtud le haga acreedora al respeto, la admiración y al amor.

Tendréis en el bello sexo instruido, menos miserables, menos fanáticas y menos mujeres nulas.

Que con todo su poder, la ciencia que el Sol, irradie su cerebro.

Que la ilustración le haga conocer la vileza de la mujer vendida, la mujer depravada. Y le fortalezca para las luchas de la vida.

Que pueda llegar a valerse por sí solo y deje de ser aquella creatura que agoniza y miseria si el padre, el esposo o el hijo no la amparan.

¡Más porvenir para la mujer, más ayuda!

Búsquesele todos los medios para que pueda vivir sin mendigar protección. (Zegers, 2001, pp. 14-15)

Con este discurso, Mistral critica duramente el sometimiento de las mujeres, confía en su poder para afrontar los retos de una educación igualitaria y se compromete a respetar la dignidad de las mujeres como personas y ciudadanas, hasta ahora de segunda clase. Y considera que la educación es el único medio de hacerlas libres, dignas y capaces de cambiar la ignorancia de las generaciones futuras.

6.2 “Poema de Chile”: concepto didáctico y educativo

Poema de Chile forma parte del material didáctico de la pedagogía y representa un aporte fundamental para la formación de la identidad, el conocimiento de la naturaleza, la promoción de la lectura, la comprensión del medio ambiente. Este es un texto con secciones poéticas más o menos independientes que se desarrollan en un viaje de norte a sur a través del país de Chile con una unión que le da cohesión. Al comienzo del texto se encuentran tres seres claramente definidos: la madre fantasma, el niño y el ciervo. En la tradición, según Jean Chevalier y Alain Gheerbrant (1986), el número tres se considera el número perfecto fundamental, que “expresa un orden intelectual y espiritual en dios, en el cosmos o en el hombre (...) es un número perfecto (...) la expresión de la totalidad, del acabamiento: nada se le puede añadir” (p. 1016). Un aspecto del significado simbólico de este número que interesa aquí está relacionado con la tradición judeocristiana y se refiere a la trinidad, donde Dios es una de las tres personas representadas por el padre, el hijo y el espíritu santo. En las corrientes psicoanalíticas, la tríada suele estar representada por la madre, el padre y el hijo. En cualquier caso, la tríada siempre está formada por una figura masculina con los atributos de creador, transformador, divinidad o ser supremo, cualidades que, en última instancia, representan la idea del padre. Se asiste así a la primera ruptura significativa con la tradición cuando Mistral, habiendo abandonado la figura paterna, recompone el trío clásico. Tanto la tradición simbólica como el texto de Mistral coinciden en que los tres miembros del triángulo son inseparables y se refuerzan mutuamente. Las referencias a este triángulo se encuentran en los versículos siguientes:

Los tres entes pasajeros
Con garganta que nos arde

Y los costados resecos. (“En tierras blancas de sed”) (Mistral, 1967, p. 13)

El que más sabe es el indio;
El que oye mejor, el ciervo,
Y yo trato en estos hijos
Por gracia de ambos, sabiendo”. (“Palmas de Ocoa”) (Mistral, 1967, p. 74)

Vamos unidos los tres
y es que juntos la entendemos
por el empellón de sangre
que va de los dos al Ciervo
y la lanzada de amor que
nos devuelve, entendiendo,
cuando los tres somos uno
por amor o por misterio. (“Cordillera II”)
(Mistral, 1967, p. 126)

En este sentido, críticos especializados como Grínor Rojo (1997) tendrían razón al argumentar que estos tres seres son uno y que constituyen distintas caras de una misma voz poética. Sin embargo, se cree que los momentos en que nacen como un todo se deben a un sentido de complementariedad que refuerza la totalidad⁶³. La complejidad del discurso de Mistral permite, sin duda, dar por buena cualquier lectura, porque es muy probable que una entidad bien definida se transforme inmediatamente en otra, lo que lejos de conferir incoherencia al discurso, sino que refuerza su sentido múltiple y ambiguo discurso. Por ejemplo, hay pasajes en los que se puede ver una homogeneización entre el niño y el ciervo, difuminándose los contornos que identifican a uno y a otro porque se alude a ellos como una misma entidad: “Naciste en el palmo último de los Incas, Niño-Ciervo” (“Hallazgo”) (Mistral, 1967, p. 9).

En el poema *Valle de Chile*, la escritora hace una referencia directa al Estado chileno, tanto de descripciones físicas, como la típica que se ha enseñado durante años en los colegios —una larga y angosta faja de tierra,— como en clave estética y sin erudición, con un sentido pedagógico amplio, es decir, cercano, poético, simple, pero no simplista. Las siguientes líneas

⁶³ Rojo, G. (1997) consultado en la página <http://www.gabrielamistral.uchile.cl/estudios/grinor-cap01.html>

presentan un Chile doble, que por un lado tiene héroes, pero por otro lado un clima hospitalario, cambiante y paisajes donde el hombre puede vivir; esta es la tierra donde la naturaleza se presenta en todo su esplendor. Todas estas cualidades hacen de Chile un país moderado y sobrio:

Al lindo Valle de Chile
se le conjuga en dos tiempos:
él es heroico y es dulce,
tal y como el viejo Homero;
él nunca muere con soles
rojos ni con largos hielos,
él se apellida templanza,
verdor y brazos abiertos (Mistral, 1967, p. 84)

En las estrofas siguientes, ella describe diversos elementos característicos del país que califica de manjares nacionales, nombra sus riquezas naturales y se refiere a las características de Chile, como la palmera y el lapislázuli (este último presente tanto en Afganistán como en Chile):

el da mieles a la palma,
funde su damasco denso
y le inventa 12 tribus
al canon del duraznero
y al manzanar aureola
de un pudor de aroma lento.

Y las pardas uvas
vuelve lapislázuli, oros viejos,
tú, larga Gea chilena,
contra-Canidia, ojos buenos,
consumada al tercer día,
prefigurada en los Cielos (Mistral, 1967, p. 85).

Poema de Chile es un recurso pedagógico de alto valor didáctico, porque en forma de relato, habla de una vivencia y sentimientos basados en el país, por lo que puede ser utilizado como estímulo para abordar distintos temas identitarios, porque se está construyendo una

visión cotidiana, tradicional, anecdótica, espontánea de una patria. La autora describe el país en detalle, profunda, emocional y apasionadamente, donde hay diálogos entre personajes representados por una mujer adulta que muestra y enseña a un niño con el que recorre Chile. Es una innovación pedagógica, sobre todo, porque deja de lado la literatura enciclopédica y se expresa a través de la poesía, que exige una profunda reflexión no sólo desde el punto de vista intelectual, sino también de las emociones, los sentimientos, las vivencias personales, elementos a través de los cuales el aprendizaje se transforma en experiencia vital. Es un aprendizaje importante porque se vive, no se enseña ni se memoriza, pero con un alto componente de valor estético, con la ayuda del lenguaje artístico, utilizando dichos y refranes nacionales, se conoce el país, la cultura y la gente.

La poesía de Gabriela tiene un profundo respeto por los niños y sus habilidades, así como una fuerte inspiración de la cosmovisión andina, en particular de la lengua quechua, donde el lenguaje es central y primordial, a partir del cual se transmite la información, lo que podría plasmarse no sólo en la poesía de Gabriela, sino también en su concepción de la educación, donde el discurso es una forma de emitir y recibir información. La visión cósmica relativa a los pueblos indígenas es particularmente fuerte en este libro *Poema de Chile* “en el que el proyecto de indigenización de su poética se realiza a través de un intenso diálogo entre la mamá, muerta y fantasma, y el niño andino, además del paso por zona araucana” (Mistral, 1967, citado en Miranda, 2008, p. 10). Además, los poemas que forman parte del *Poema de Chile* reflejan el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral, ya que se considera una lección sobre Chile, su flora y fauna, paisajes y clima, lugares, tradiciones, etc.:

-Niño, tú pasas de largo
por la huerta de Lucía,
aunque te paras, a veces,
por cualquiera nadería.
¿Qué le miras a esa mata?
Es cualquier pasto. ¡Camina!
-¿Qué? es la huerta de Lucía.
Tan chica, mamá, y sin árboles.
¿Qué haces ahí, mira y mira?
Esa vieja planta todo.
Por vieja, tendrá manías.
-Tonito mío. Es la albahaca.

¡Qué buena! ¡Dios la bendiga!
-Pero si no es más que pasto, mama.
¿Por qué la acaricias?
-Le oí decir a mi madre
que la quería y plantaba
y la bebía en tisana,
le oí decir que alivio
el corazón, y eran ciertas
las cosas que ella nos contaba.
[...]
Por eso te atajo cuando
te allegas a hierbas malas.
Esta Patria que nos dieron
apenas cría cizañas,
gracias le daba al Señor
por todo y por esta hazaña.
Le agradecía la lluvia,
el buen sol, la trebolada,
la lluvia, la nieve, el viento norte
que nos trae el agua.
Le agradecía los pájaros,
la piedra en que descansaba,
y el regreso del buen tiempo.
Todo lo llamaba “gracia” (“Huerta”)
(Mistral, 1967, pp. 51-53).

En el texto mencionado se pueden ver varios de los elementos pedagógicos de este libro, como el empleo del diálogo como educación. Enseñar las propiedades de las plantas, en este caso la albahaca, y por otro lado transmitir la tradición cultural a través de las generaciones. Pero de ninguna manera se trata de una lección lineal, llena de hechos, fechas y personas, por el contrario, es Chile relatado a partir de experiencias, vivencias que tuvieron lugar ampliamente a lo largo del país. Hay lugar para los sentimientos, las emociones y los recuerdos. Todo se cuenta a través de un diálogo entre madre e hijo, que simboliza la transmisión de la tradición de generación en generación.

Iván Carrasco (2000) argumenta que *Poema de Chile* es una excelente colección que reúne los contenidos centrales del currículo del colegio y también incluye los valores que el

colegio fomenta para sus alumnos. Para reforzar estas palabras, es necesario ejemplificar algunos lugares en los que los temas destacados de Carrasco son evidentes. Así, en una lección de biología:

- Mama no te estés riendo De mí.
¿Qué es eso de celo?
- Es don Castor marrullero
O tal vez doña Castora
Que ya tendrá críos nuevos
Y que los cela de ruidos
Y ojos que son traicioneros (“Animales”).
(Mistral, 1967, p. 42).

Esto se convierte inmediatamente en una lección ecológica y moral:

- Allá saltó, Mama. Párate,
que si corro me lo tengo.

- Si es Castora y tiene críos
no te allegues, te lo ruego.
Déjalo, novedosillo.
Ya lo viste. Donde apunte debe tener la manada
y va a los suyos corriendo.

- Oyeme, indito, oye, Mío:
Nunca mates lo que es madre
Que amamanta bajo el cielo,
Da su leche y acarrea
Semillas y “comederos” (“Animales”)
(Mistral, 1967, p. 42)

Las últimas estrofas dan la oportunidad de ver cómo el niño sigue el consejo de su madre y repite el nombre que acaba de aprender en clase de lengua, como si tal cosa:

-No mataré, pero... Mama,
déjame ver el nidero.
¡Cosa nunca vista!
Y también son feos, mira,

y saltan y son pequeños.
Repite, Mama, su nombre.
Ahora ya no me lo tengo.
¿Todos se llaman lo mismo?
Ya los vi. Vámonos yendo.
Cas-tora, cas-tor. ¡Qué lindo
es mentar un nombre nuevo! (“Animales”)
(Mistral, 1967, p. 43).

Carrasco no fue el único en ver esta raíz pedagógica del *Poema de Chile*. En particular, Juan Gabriel Araya (2011) además de expresar el valor educativo del texto, vincula esta preferencia mistraliana a la influencia de Martí en su obra, ideas que el crítico desarrolla en el artículo “Mistral en Martí, Martí en Mistral”. También es interesante el trabajo de Stella Salinero (2010), que incluso hace la transición de niño-ciervo a niña-ciervo, instala un concepto categórico para definir la educación en *Poema de Chile*, refiriéndose a la “pedagogía poética”:

el desborde del lenguaje que se apodera del hablar técnico pedagógico y le brinda la posibilidad de hacerlo más plástico, atrayente y bello. Posibilitaría una forma diferente de relacionarse entre educador y educando, al darle espacio a la libertad en una relación recíproca de conocimiento, creación y ternura. Por esto, la maestra idónea para guiar a Niña Ciervo sería la que concebimos como madre/maestra. De la misma manera una pedagogía poética se presentaría más aprehensible en cuanto elabora imágenes, vinculando lo concreto con lo abstracto. Niña Ciervo sería en esta pedagogía poética una alegoría del proceso educativo, en ella se cifra la fantasía, la avidez por capturar las cosas bellas del mundo, el placer de la lectura. La experiencia del conocer se transforma en Niña Ciervo en una experiencia holística, creadora y alucinante. (...) *Poema de Chile*, [es] desde donde emerge más claramente la figura del niño/a ciervo y en donde pone en práctica esta pedagogía poética. (Salinero, 2010, p. 167).

En la tesis de Mistral, la idea de pedagogía poética sería el desbordamiento del lenguaje, que capta el discurso técnico pedagógico y da la oportunidad de hacerlo más plástico, atractivo y bello. Esto permitiría otra comunicación entre profesor y alumno, dando paso a la libertad en la relación mutua de conocimiento, creatividad y ternura. Por lo tanto, el tutor ideal para Niña Ciervo sería un profesor al que consideramos una madre/maestra (Salinero, 2010, p. 167). Asimismo, la pedagogía poética sería más comprensible por la forma en que

refina las imágenes y conecta lo concreto con lo abstracto. En esta pedagogía poética, Niña-Ciervo sería una alegoría del proceso educativo, en el que se codifica la imaginación, el deseo de captar las cosas bellas del mundo, la alegría de leer. La experiencia de conocer se convierte en una experiencia holística, creativa y alucinatoria en Niña Ciervo. *Poema del Chile* ofrece un imaginario diferente de la nación, modelado desde una perspectiva distinta, construyendo una historia de Chile diferente, rica en diversidad y quizás crítica con las historias androcéntricas tradicionales. La crítica literaria reciente, como la de Jaime Quezada (2001), se ve en *Poema de Chile* como “un oficio de creación de patria” (p. 45), el problema del presente, de las identidades generales y minoritarias, y el discurso ecológico. Todas estas lecturas, fruto de una nueva visión y revalorización del pensamiento de Mistral, coinciden en que se trata de un texto de fundamental valor crítico (Salinero, 2010, p. 167). Para Ana Pizarro (2005), *Poema de Chile* uno de los temas principales es “la necesidad de expresar y conformar al mismo tiempo el imaginario de una comunidad nacional o continental” (p. 63). Se trata de un proyecto conjunto de poetas e intelectuales latinoamericanos, cuyo objetivo es investigar o responder al complejo problema de los orígenes considerando cómo la historia, los componentes culturales y el carácter nacional están imbricados en las profundas tensiones de un continente heterogéneo. Soledad Falabella (2003) afirma que “en Poema de Chile tiene lugar un proceso de legitimación de un saber distinto, de aquello que tiende a ser tirado al sótano, de un discurso desde abajo: tierra, cuerpo originario, materno” (p. 142, citado en Salinero, 2010, p. 168). De acuerdo con Falabella, en *Poema de Chile*, Mistral ofrece otra forma de conocimiento que emerge desde otro lugar y que, como se ha explicado, de acuerdo a la pedagogía poética, esboza una cosmovisión más amplia y hace circular la noción de diferencia positiva. En el texto mistraliano, la autora expresa el deseo de recuperar territorio tanto geográficamente como espiritualmente; el Estado ha reencontrado una memoria creativa que redescubre fragmentos de un país nostálgico no exento de crítica social y de las luchas que siempre alienta (como la Reforma Agraria). Olores, sonidos, texturas abren un panorama de la nación que lo separa de la comprensión tradicional. Un nuevo tipo de vínculo madre-hijo/profesor-alumno se observa en las relaciones ciervo-hijo y madre fantasma, donde el vínculo simbólico es más importante que el genético (Salinero, 2010, pp. 167-168).

Además, *Poema de Chile* enseña la ética de la tierra, que abarca desde el pequeño movimiento de regar —en el sentido más amplio— hasta la comprensión de la lógica profunda de esta preocupación, el funcionamiento de la reciprocidad, que se convierte en

equilibrio perfecto. La naturaleza constituye un espejo perfecto, un paradigma del que pueden extraerse modelos de comportamiento. Por otra parte, la naturaleza también debe valorarse para crear un sentimiento de identidad y pertenencia, una enseñanza que da lugar a una comprensión específica de la historia y, por tanto, a determinadas necesidades sociales. En este caso, *La Mama* ilumina la visión de la historia que quiere enfatizar, por lo que contiene una profunda intención de crear una identidad, de clase y de raza para el niño, de modo que pueda establecerse como una figura histórica con derechos y responsabilidades especiales. Por un lado, la reivindicación de la tierra injustamente expropiada y, por otro, la obligación de protegerla y cultivarla. En el mismo campo hay la enseñanza de la moral ecológica basada en el conocimiento que el hombre tiene de la naturaleza, sus ciclos, flora y fauna. En cuanto a la relación entre mujer-adulta-niño, puede decirse que la presencia es el factor dominante, la hablante reconoce la necesidad del niño y desde el momento en que cree poder prescindir de él, lo sigue siempre y crea un vínculo cercano donde nacen la confianza y el consuelo, de modo que las enseñanzas fluyen dinámicas y vigorosas, adquiriendo, como señalado, ese carácter espontáneo e inesperado, casi involuntario, de modo que el viaje se convierte en una peregrinación, en una lección en sí misma. En este contexto, la devoción, la ternura y la entrega de la madre al indio definen claramente y dan al poema un tono profundamente amoroso.

En cuanto a la concreción, puede decirse que la enseñanza se transmite a través de dos mecanismos principales: para lo que no está en un contexto inmediato, se utiliza un “cuento”, un arte que la madre emplea para despertar el interés del niño, para activar su imaginación; lo relaciona con el uso de las palabras, su ritmo y su “gracia”. En el contexto del intercambio, se utiliza sobre todo el “mirar”, una llamada de atención constante, que dirige la curiosidad del niño hacia lo que la madre considera oportuno. Así, se puede ver que se fomenta la experiencia práctica del niño como la mejor forma de aprender, animándole constantemente a utilizar sus sentidos. Se subraya lo poderoso que es el método experiencial cuando se lee “Ya miraste / ya aprendiste”, donde los verbos “mirar” y “aprender” se utilizan como equivalentes. Si se hace referencia al tipo de “mirar” propuesto en el texto, es decir, el contacto directo con el mundo exterior bajo la “improvisación” en estado de naturaleza, Mistral subraya lo improductiva que es la educación escrita, que expone a lo que se aprende. En este sentido, sólo la experiencia concreta garantiza el aprendizaje. En definitiva, el objetivo de la visión

educativa que se presenta es crear una persona justa, integrada en el espíritu del país, libre, consciente de su historia y del país en el que vive.

Por último, una de las riquezas de este texto, que lo convierte en un interesante y potente material didáctico, es el hecho de que fue escrito por amor al país y a los niños, sin ningún pretexto pedagógico para educar o enseñar, sino para compartir sus conocimientos y habilidades, con amor a la tierra y a todo lo que la hace serlo. La lengua se conoce porque el relato está hecho de dos personas conversando, el lenguaje es coloquial y sencillo, hay modismos populares que le dan viveza y expresividad, salvando la tradición oral de Chile. Se considera que los estudios pedagógicos de Gabriela Mistral son cruciales para la formación básica de profesores en Chile y América Latina, porque es una profesora con responsabilidad política, opiniones propias y comprometida con la educación. Una maestra que ha creado propuestas pedagógicas versátiles e innovadoras, que ha formado a niños, mujeres y hombres, y que ha sido un referente pedagógico en América Latina. Incluso, Gabriela Mistral, una profesora rural cuyo compromiso con los niños y la democracia se ha convertido en un punto de referencia en la pedagogía latinoamericana, es una maestra de ideas emancipadoras que siempre ha formado parte de la clase obrera y ha luchado por su emancipación, por eso ofrece una educación horizontal, amor que tiene en cuenta el intelecto de los estudiantes, sino también emoción que muestra respeto y compromiso por las necesidades de los pueblos originarios. Se presenta entonces una maestra revolucionaria que contribuirá a cambiar la realidad de los oprimidos y el fin de la oligarquía y la burguesía opresiva. Gabriela debe ser una referencia pedagógica latinoamericana en la formación básica de los profesores, porque propone cambiar el modo de trabajar, porque un maestro que tiene ideas emancipadoras pero práctica según la lógica de la opresión, sigue siendo un maestro opresor, porque el punto no es entrar en clase para llenar a los estudiantes con ideas revolucionarias, sino ser un educador revolucionario. Significa respetuoso, fraterno, alentador y comprometido con los estudiantes y los procesos de cambio social. Gabriela luchó por la democratización de la educación, la condena de los terratenientes explotadores y las condiciones de vivienda y trabajo digno de las madres y sus hijos. Gabriela deja a los profesores y estudiantes un importante legado, un llamado a democratizar las escuelas y trabajar por amor. Gabriela Mistral resume la responsabilidad y al mismo tiempo la belleza de ser una maestra en una actividad que requiere

vocación, sacrificio y sentido del servicio, su compromiso fundamental para la vida y por lo tanto para el presente y el futuro de la nación.

6.3 Rosario Castellanos y la filosofía de la educación femenina

Tras el final de las guerras civiles del siglo XIX, que culminaron con la reorganización nacional de los países latinoamericanos en torno a 1880, los sistemas educativos latinoamericanos se establecieron poco después de que se definieran las fronteras de los países. Los principios de la constitución del Estado-nación incluían: la creación de una fuerza armada unificada; la promulgación de constituciones nacionales basadas en los principios de la “Carta Magna” inglesa, la Revolución Americana y la Revolución Francesa, es decir, constituciones puramente liberales; la formulación de una política clara de protección del idioma para proteger la soberanía del Estado; y, por supuesto, la extensión gradual y progresiva de la educación gratuita y obligatoria a todas las clases de la sociedad (Torres, 2001, p. 27).

El siglo XX se caracteriza por la expansión de las oportunidades educativas para niños, jóvenes e incluso adultos de todos los sectores sociales de América Latina. El papel del Estado como promotor de la educación pública ha sido crucial para lograr este objetivo. En este siglo, especialmente en los últimos cincuenta años, se han destinado cuantiosos recursos públicos a la educación básica de niños, jóvenes y adultos. Los pueblos de América Latina adoptaron la tesis ilustrada, muy extendida en los países liberales, de que la educación es una palanca de progreso y un bien en sí misma. Este punto de partida modernista se ve reforzado por el desarrollo teórico de la economía de la educación. Sin embargo, el núcleo del mensaje es que sin una educación más alta y mejor, hay pocas oportunidades de progreso social. En otras palabras, la instrucción se considera no sólo como un consumo, sino también como una inversión con enormes rendimientos individuales y sociales y altos rendimientos que varían según el nivel educativo. Los estudios anteriores concluyen que los residentes más educados son socialmente más tolerantes y alegres, más productivos y más competitivos en los mercados nacionales e internacionales. En resumen, en jerga sociológica, cuanto mejor es la educación, mejor es la sociedad, compuesta por individuos más íntegros, responsables y

productivos (Torres, 2001, p. 24). Sin embargo, la calidad (incluyendo la eficiencia, la equidad y la eficacia en la gestión de los sistemas educativos) y la significación pedagógica siguen siendo cuestiones críticas en la educación. Especialmente hacia finales de siglo, los países latinoamericanos, prisioneros de las contradicciones del desarrollo y de sus lógicas burocráticas de funcionamiento, siguen lamiéndose las heridas de la doble crisis de la deuda externa y del déficit presupuestario de los Estados. Cada vez es más difícil abordar los problemas del mundo de la educación, principalmente por las dificultades de financiación, pero también por las filosofías políticas. Se están introduciendo escuelas que asumen la privatización de la educación y el abandono de la responsabilidad del gobierno en la educación pública (Torres, 2001, p. 25). La educación primaria y secundaria en el país continúa segregada por clases sociales: los pobres estudian en escuelas públicas, mientras que las clases medias y altas se desarrollan en colegios privados. Salvo contadas excepciones en los países de la región, la educación primaria e infantil, fundamental para la estructura cognitiva de los niños, aunque se ha ampliado enormemente desde principios de siglo, no está al alcance de la mayoría de los sectores pobres del continente. El analfabetismo sigue siendo un problema multidimensional, en el que las mujeres y los pueblos indígenas se ven cada vez más desfavorecidos en comparación con el resto de la sociedad. Las cuestiones de política dirigidas a promover la formación científica y humanística de la población se enfrentan a la explosión del desarrollo tecnológico y del conocimiento en un mundo cada vez más globalizado, segmentado por clase, raza y género, y donde los mercados son cada vez más comunes, más allá de la dinámica de la globalización y de los ciclos de producción, circulación y consumo del sistema mundo literal, con implicaciones educativas, sociales, políticas y económicas (Torres, 2001, p. 25). La grandeza de la educación pública en este siglo corre el riesgo de verse ensombrecida por la miseria de las políticas públicas que rechazan la tradición democrática liberal y socavan la educación de los ciudadanos, una de las funciones educativas centrales del Estado.

En la primera mitad del siglo XX, muchos intelectuales pensaron en una América Latina independiente y culturalmente integrada. La política educativa tendió a centrarse en la educación cultural, contraponiendo proyectos educativos tradicionales y modernizadores. Los primeros estaban ligados a la cultura latinoamericana y a la presencia de la Iglesia católica; sólo en algunos casos las culturas indígenas intentaron integrarse en la tradición; la

recuperación del folklore fue uno de los pilares de los proyectos tradicionales. Los proyectos de modernización proclaman constantemente la necesidad de nuevos planes de estudios o métodos de enseñanza y la importancia de la pedagogía técnica sobre la cultura. Hubo mucha experimentación, sobre todo en proyectos destinados a adaptar a los pueblos indígenas a la civilización occidental y a intentar preservar lo que quedaba de las culturas y lenguas indígenas. Por ejemplo, el intelectual Paulo Freire (2012) ha dedicado la mayor parte de sus estudios a la educación y subraya que:

Hacer del ser humano un objeto es negar su existencia, su vocación de ser más de lo que una circunstancia dicta o condiciona. Hacer de un ser humano una cosa, un fetiche, una mercancía, es deshumanizarlo, negar su humanidad. Mientras que hay diversas formas de llevar a cabo esa deshumanización, el único remedio contra ella es la educación. (Freire, citado en Vásquez Osorio, 2012, p. 344)

La pedagogía opresora es una pedagogía que pretende legitimar, estabilizar y mantener una jerarquía y un orden de privilegios que reducen a la mayoría de los individuos a la condición de meros objetos. Incluso los pocos que mantienen su condición de sujetos acaban negando su humanidad porque se niegan a aceptar la humanidad de la mayoría oprimida. Por lo tanto, la educación puede ser un instrumento tanto de opresión como de liberación. La primera niega la humanidad de la mayoría, mientras que la segunda afirma la humanidad de todos. En el aislamiento y el solipsismo de Renato Descartes no hay ni libertad ni humanización. Para Freire, lo que distingue una pedagogía de la liberación de una pedagogía de la dominación es que la primera se centra en potenciar a los oprimidos, mientras que la segunda pretende convertirlos en seres domesticados, en objetos menores de control y gestión.

La autora que cubre este sexto y último capítulo es una de las escritoras más importantes del mundo mexicano y sobre todo latinoamericano: Rosario Castellanos. Para lo que concierne la vida de la intelectual, es noto que nació en México el 25 de mayo de 1925, y poco después de su nacimiento fue llevada a Comitán, un país con una gran población indígena, donde pasó su infancia y parte de su juventud. Allí estuvo acompañada todos los días por una niñera indígena, que le presentó una visión del mundo muy diferente a la de sus padres, que eran blancos, ricos y “respetables”. Tenía un hermano pequeño, Mario, que murió cuando ella tenía siete años, y este acontecimiento la marcó hasta tal punto que nunca llegó a

ser una persona “independiente” de su familia. Las palabras de Rosario en una entrevista con el Dr. Samuel Gordon (1975) lo especifican:

Un día mi hermano se levantó –porque jugábamos con lo que soñábamos, con lo que inventábamos y con lo que oíamos, ya con todo en un nivel de locura completo—, que él había soñado a la Virgen, y que la Virgen le había dicho que no, que a él no, que a él no le iba a pasar nada. Entonces, yo rápidamente soñé a Dios, y le dije que Dios me había dicho que él sí, que él sí se va a morir. Como una semana después de esta historia, amanece mi hermano gravísimo. ¡Que tiene un ataque de apendicitis... que [sic.] barbaridad!... ¿qué hacemos, lo llevamos a México?... ¿lo operamos?... Total, en lo que discutían, se murió. [...] lo que [sus padres] me echaron en cara a mí hasta que cumplí dieciséis años en que me di cuenta y me enfrenté a ellos, era que yo los había obligado a vivir. Porque si yo me hubiera muerto junto con mi hermano o no hubiera estado ahí estorbando ellos hubieran podido morir a gusto y ya. (Gordon, 1975, pp. 34-40, citado en Ruiz Otero, 2008, p. 164)

Su familia era acomodada y tenían un buen estatus social. Su padre empleaba a muchos nativos y Rosario vio cómo los trataban. Rosario aprendió a escuchar con atención las palabras de su padre, pero desde luego no estaba de acuerdo con él cuando decía que los indios no merecían su país. El padre trataba a los indios que trabajaban para él más como esclavos o animales que como personas, y los consideraba a todos salvajes e ignorantes. Cuando los padres de Rosario murieron, ella heredó algunas de las tierras que le habían dejado y decidió donarlas a los indios de Chiapas. Rufina, su niñera, que era indígena tzeltal⁶⁴, tenía una hija, María, por lo que Rosario creció escuchando leyendas e historias sobre estos

⁶⁴ Cuando los españoles llegaron a Chiapas, las tribus zoques vivían en el extremo occidental de lo que hoy es el estado de Chiapaneca (a lo largo del río Grijalva y en las llanuras del valle central), mientras que las tribus mayas vivían en los Altos, en las partes oriental y septentrional de la zona central. Tras conquistar Chiapas, la expedición de 1527 derrotó a los jefes de los tzotzil-tzeltales. En 1528 se fundó Ciudad Real, hoy San Cristóbal de las Casas, que se convirtió en el cuartel general de los nuevos conquistadores de la región. Cuando Bartolomé de las Casas llegó a Ciudad Real en 1541, intentó reunir a los tzotzil-tzeltales en aldeas. Los nativos dependientes pagaban tributo dos veces al año, proporcionaban beneficios monetarios y en especie y trabajaban en minas, fábricas, haciendas y casas particulares. A principios del siglo XVIII, hubo una rebelión indígena basada en cultos oraculares y mesiánicos en las comunidades tzeltales de Los Altos. En 1712, el Consejo de Ancianos de Cancun invitó a tzotziles, tzeltales y choles a rebelarse contra el dominio colonial. En 1713, las fuerzas gubernamentales aplastaron la rebelión. Entre 1867 y 1870, la idolatría indígena desencadenó la llamada "guerra de castas", o rebelión de los Cuzcat, que fue reprimida en 1870. Los vencidos fueron esclavizados como "baldíos". Se les obligaba a trabajar en el campo para el terrateniente y a actuar como "semaneros" en casa, a cambio de la siembra de un pedazo de tierra y el uso de los pastos y bosques de la finca. Desde la época colonial hasta la revolución mexicana, los tzeltales se vieron obligados a trabajar en minas, molinos y granjas estatales por un salario muy bajo y en malas condiciones. La marginación económica y social continuó durante la mayor parte del siglo XX. El inicio del movimiento zapatista en 1994 trajo cambios positivos en muchas comunidades tzeltales.

indígenas; el mundo mágico de los pueblos originarios era parte del suyo, y veía natural todo lo que Rufina le contaba, por lo que la cosmovisión y cosmogonía de Rosario eran naturalmente más amplias que las de sus padres. Para la escritora, el mundo indígena no era malo ni aterrador, mucho menos repulsivo; por el contrario, era un mundo rico y lleno de sorpresas. Rosario Castellanos demostró más tarde su profundo respeto por los pueblos indígenas al ser promotora cultural y directora del “Instituto Cultural de Chiapas” y del “Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas”. Aprovechó la oportunidad para promover las culturas indígenas y la alfabetización bilingüe. Incluso, se identificó tanto con el mundo indígena de Chiapas que en su novela *Balún Canán*, hablando de la opresión de los pueblos, dice: “[...] Y, entonces, coléricos, nos desposeyeron, nos arrebataron lo que habíamos atesorado: la palabra, que es el arca de la memoria [...]” (Castellanos, 1989, p. 19). Por eso no es extraño que en sus obras compare la cultura indígena con los blancos, mestizos o ladinos, como se les llama en Chiapas (Ruiz, 2008, p. 165). Gracias a su nana, Rosario descubrió que el español de sus padres no era una lengua indígena, sino algo impuesto, como tantas otras cosas. A los 16 años fue a la preparatoria en la Ciudad de México y luego continuó sus estudios de derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México, pero interrumpió sus estudios y decidió estudiar filosofía (su tesis es la base de *Mujer que sabe latín...*, porque ya estaba involucrada en un tema feminista), y simultáneamente tomó cursos de literatura; fue una de las primeras mujeres en tener acceso a la educación universitaria, y siempre estuvo muy orgullosa de ello. De hecho, una de sus mayores preocupaciones era hacer la educación más accesible tanto a las mujeres como a los nativos.

En sus reflexiones, Rosario Castellanos expresa claramente la injusticia de la situación actual de la mujer y propone también una forma de superarla a través de la educación universitaria. También se muestra rebelde ante los prejuicios de su tiempo, como las barreras que impone la sociedad, de las que las mujeres y los indígenas son excluidos y obligados a vivir sumisos, sufriendo privilegios de género y de clase social. Así, a través de sus escritos literarios y filosóficos, pone de relieve la violencia en el mundo que oprime a las mujeres y a los pueblos indígenas, una situación que la propia Rosario vivió desde su infancia y que le permitió analizar las raíces del problema. Sintiendo identificada con los atrapados en la injusticia, se dedicó a la lucha, escribiendo y expresando su realidad de forma crítica y profunda. Por ello, muchas de sus obras giran en torno a los pueblos indígenas, entre ellas:

Oficio de Tinieblas, Ciudad Real; mientras que otras hablan de la situación de la mujer en la sociedad, como: *Mujer que sabe latín...*, *Bella dama sin piedad*, *Los convidados de agosto*, *Álbum de familia*. Según la autora, los pueblos indígenas y las mujeres pertenecen a sectores sociales marginados y subordinados por ser considerados inferiores. Por ello, destaca la doble opresión del género femenino: como indígenas y como mujeres. Al igual que Simon de Beauvoir (cuya idea está muy presente en los escritos de la autora), Rosario Castellanos se da a la tarea de revelar las razones de la marginación de la mujer en la sociedad. Para ella, la educación formal que reciben las mujeres en todos los niveles educativos es un punto clave en su formación y posición en el sistema social, porque la educación que reciben las lleva a dos opciones: ser una mujer tradicional o una mujer intelectual. Para una mujer tradicional, sólo es importante aprender a ser una buena madre y esposa, y aprender hasta encontrar un hombre que la mantenga. Una mujer inteligente quiere desarrollar todo su potencial: vomitivo, físico e intelectual; va a la universidad y luego intenta crecer profesionalmente. Esto abre dos posibilidades educativas para la mujer mexicana: la tradicional madre sumisa y abnegada o la mujer independiente e intelectual. Cabe señalar que estas últimas deben enfrentar la dura realidad de la desigualdad de género cuando se incorporan al sistema productivo al terminar sus estudios. Según Castellanos, se trata de un problema histórico, porque según ella, la cultura la crean los hombres, lo que significa que no hay cultura femenina: es lógico que cuando algunas mujeres buscan la creación intelectual, se encuentren con la hostilidad de la sociedad. Por eso, como mujer, insiste en la necesidad de tomar conciencia del papel social al que se ha visto obligada a renunciar, y reconoce que la educación cultural la saca del estado glorioso en el que tradicionalmente ha estado sumida. En su libro *Álbum de Familia*, aborda la situación histórica de la mujer en el apartado correspondiente a *Lección de cocina* y expresa:

Mi lugar está aquí. Desde el principio de los tiempos ha estado aquí. En el proverbio alemán la mujer es sinonimo de Küche, Kinder, Kirche. Yo anduve extravertida en aulas, en calles, en oficinas, en cafés; desperdiciada en destrezas que ahora he de olvidar para adquirir otras. Por ejemplo, elegir el menú [...]. (Castellanos, 1983, p. 7)

El lugar de una mujer es el hogar, sus tareas son la limpieza y el cuidado de los niños; solo la conciencia de las mujeres puede resolver esta situación. En el texto *Mujer que sabe latín...*, la autora cita:

Pero hubo un instante, hubo una decisión, hubo un acto en que la mujer alcanzó a conciliar su conducta con sus apetencias más secretas, con sus estructuras más verdaderas, con su última sustancia. Y en esa conciliación su existencia se insertó en el punto que le corresponde en el universo, evidenciándose como necesaria y resplandeciendo de sentido, de expresividad y de hermosura. (Castellanos, 1984, p. 21)

La negación de lo convencional, de lo establecido se convierte en el punto de partida de la autenticidad de la mujer: Rosario Castellanos subraya en este sentido que las mujeres deben reabrirse como condición natural para ser independientes y auténticas. adquirir una valiosa identidad femenina. Desde esta perspectiva se pueden percibir en su pensamiento algunas características importantes que describen su posición respecto a la sociedad mexicana y a la situación de las mujeres en particular. El método con el que desarrolla su investigación es la ironía. Esta ironía, fruto de su ingenio, es un medio para sensibilizar a las mujeres. Reducir las situaciones cotidianas al absurdo ofrece al lector no solo risas, sino también una comprensión clara de los roles de género pasados y presentes. Además, sus consideraciones potencian los criterios en los que se educan a las mujeres mexicanas en la sociedad patriarcal, clasificándolas en tres imágenes femeninas como la “Virgen de Guadalupe”, la “Malinche” y “Sor Juana Inés de la Cruz”. La “Virgen de Guadalupe” contiene un parámetro que transforma a la mujer en una especie de mito, elevándola al altar de las divinidades, transfiriéndola a la “Madre Santa”. Esta concepción del patriarcado ha impuesto una escala jerárquica de valores, convicciones e ideales que guían el funcionamiento de los seres humanos en el contexto de las desigualdades de género, en el que las mujeres sólo son valoradas como madres y esposas. Como proyección del deseo sexual, la “Malinche” es una mujer que se comporta de forma inmoral, “no siendo su objetivo la maternidad ni la formación de una familia” (Sanchez Isla, 1991, p. 22), y es despreciada y humillada por comportarse en contra de la norma. Al utilizar libremente su cuerpo y su sexualidad, es considerada socialmente como una “otra” (Sanchez Isla, 1991, p. 22). Sor Juana Inés de la Cruz es la personificación de la inteligencia femenina, “sus metas están fundamentadas en el conocimiento”, por eso su mayor deseo desde niña fue

ir a la universidad; es este tipo de mujer la más proclive a ir en busca de su propia identidad, aunque tenga que sacrificar sus actividades. Por lo tanto, según Rosario Castellanos, estas tres imágenes de la feminidad en México constituyen el camino que la mujer debe seguir en su formación; son las portadoras de los valores sociales donde las jóvenes ven reflejadas sus aspiraciones y intereses. Si las mujeres siempre han estado a lado de los hombres, porque se consideraban inferiores y nunca al revés, se comprende que se las considere “otras”. Para Simone de Beauvoir (1981), esta condición de sometimiento femenino era el orden histórico:

La historia nos muestra que los hombres han tenido siempre todos los poderes concretos, desde los comienzos del patriarcado han juzgado útil mantener a la mujer en un estado de dependencia; sus códigos han sido establecidos contra ella, y de este modo ha sido convertida concretamente en el “otro”. (p. 181)

Pero no todas las mujeres mexicanas aceptan esta condición y se rebelan. Son las que buscan su propia independencia las que son repudiadas y criticadas por la sociedad.

Después de describir brevemente las características de las imágenes con las que se determina la posición de las mujeres en función de sus éxitos en la sociedad mexicana, se puede subrayar el papel de la educación de las mujeres en este sentido. Según Rosario Castellanos, la educación informal se entiende como el aprendizaje de las tareas y del cuidado de los niños, mientras que la educación formal es la impartida en las escuelas y es una continuación de esa educación, que no enfatiza el crecimiento intelectual, sino la ignorancia; fortalecen y destruyen los logros intelectuales del estudiante y lo alimentan en una visión del mundo que le impide ver más allá de su papel de madre y esposa. Graciela Hierro (1985) afirma:

la educación sirve para mantenerlas en su estado de dependencia con el respeto de los hombres que garantizará su sometimiento a la procreación y al hogar. La forma de conseguir esto se logra a través de mantener a las mujeres en un nivel de preparación inferior en todos los órdenes de respeto de la masculina. (p. 51)

La educación de las mujeres no favorece la autonomía y la independencia de las mujeres jóvenes, por lo que su lugar en la sociedad depende del sexo masculino. La educación formal es vista como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se dice que conducen

a la comprensión de la realidad, y también aborda los comportamientos que hombres y mujeres deben observar en sus comunidades. En el caso de las mujeres, se enfatiza el hecho de que sus conocimientos o habilidades y habilidades están dirigidas a la tarea de convencer a un hombre para que se case con ellas; así que sus mayores virtudes son la constancia, la fidelidad, la castidad, la paciencia, la sumisión, la humildad, el rechazo, el espíritu de sacrificio, en una palabra, la ignorancia y la sumisión. La autora declara: “si la ignorancia es una virtud, resultaría contradictorio que, por una parte, la sociedad la preconizara como obligatoria y, por la otra, pusiera los medios para destruirla” (Castellanos, 1984, p. 17). Una mujer solo necesita salud, existencia física, condiciones para actividades productivas, por lo que su ingenio y cultura no son necesarios. Por otro lado, la educación de las mujeres no es una gran preocupación, aparte de la aritmética básica y otras habilidades gramaticales necesarias para las tareas domésticas. Las mujeres jóvenes están interesadas en carreras cortas —secretarias, cultivadoras de belleza— una carrera que sea una extensión de su trabajo doméstico, no universitario; y si lo hacen, pocos terminan sus academias porque la mayoría ve la escuela como un “pasatiempo” mientras encuentra un cónyuge (Sanchez Isla, 1991, p. 31). Por otro lado, es importante señalar que es más probable que dicha educación se obtenga de una mujer burguesa que pertenece al estrato social en el que todavía es posible pagar la educación de los hijos con el dinero de la familia y donde el objetivo es encontrar un “salvavidas”, es decir, una profesión o una carrera para el futuro sustento en caso de ruptura desafortunada del matrimonio. En este sentido se puede decir que no se promueve la autonomía de las chicas en casa y en la escuela, por lo que la condición de la mujer es la opresión, que la degrada socialmente, manteniéndola solo en relación con el otro, porque sus deseos solo se cumplen a través del “príncipe azul”. Si no se fomenta el crecimiento intelectual en las escuelas, no es de extrañar que una joven pierda su apoyo en la esfera cultural porque acumula su trabajo sobre las cargas de su feminidad, que las privan de la independencia que necesita para prosperar de forma independiente en la sociedad para ser productiva e independiente. Simon de Beauvoir (1981) dice:

Todo ocurre a frenar su ambición personal, y una enorme presión social, sin embargo, la invita a encontrar en el matrimonio una posición social, una justificación. Es natural que no busque crearse por sí misma su lugar en el mundo o que solo lo busque tímidamente. Mientras no se realice una perfecta igualdad económica en la sociedad, y en tanto las

costumbres autoricen a la mujer a aprovechar en función de esposa y amante los privilegios que retienen injustamente ciertos hombres, se mantendrá en ella el sueño de un éxito pasivo y frenará sus propias realizaciones. (p. 114)

Por lo tanto, el mayor esfuerzo de las mujeres está dirigido a encontrar a su esposo o protector como su empresa más importante. El matrimonio es una carrera respetable para una mujer, como tantas otras, que también es la única que ha permitido que su integridad social se realice como amante y luego como madre.

Rosario Castellanos ha modificado en sus textos el análisis de esta realidad, subrayando el papel de las mujeres en la sociedad mexicana y mostrando a su vez la formación intelectual como condición necesaria en la búsqueda de la identidad de género. Además, el número de mujeres que han alcanzado un desarrollo intelectual es mínimo, porque la conciencia de su papel y de la sociedad mexicana es el resultado de una educación formal, baja, que dirige a una mujer a “adaptarse” a su destino. También es extremadamente importante señalar que es esta educación formal la que lo lleva a buscar su identidad. En otras palabras, es la educación, la que da al estudiante los instrumentos teóricos que en un momento dado lo han dotado de elementos de análisis que le permiten reflexionar sobre sí mismo y sobre su realidad, para ir en busca de la autenticidad. Permite el desarrollo de la capacidad humana para la preparación profesional y la eficiencia laboral y proporciona una contribución social; esto, a su vez, les proporciona independencia intelectual (Sanchez Isla, 1991, p. 39). Rosario Castellanos piensa que hay una indiferencia femenina hacia la creación cultural hasta el punto de satisfacer su necesidad de perpetuación a través de la maternidad, y solo cuando se contrasta se empuja por la cultura. De esto se puede concluir que las mujeres han encontrado su identidad en la reproducción, no en la cultura, por lo que su tesis *Sobre cultura femenina* concluye que la participación de las mujeres en la educación era insignificante y sostiene que “la cultura es aquí como allá, el refugio de quiénes han sido exiliados de la maternidad” (Castellanos, 2005, p. 89). La indiferencia de una mujer hacia la creación cultural no se deriva de su incompetencia intelectual, sino de su desinterés por ella; por lo tanto, el estatuto de la mujer está sujeto a factores culturales, porque en función de la diferencia entre hombre y mujer por naturaleza, la sociedad conduce a la opresión del sexo femenino. Hierro (1985) expresa:

a las mujeres se les negó la posibilidad de crear cultura y encontrar así la posibilidad de una identidad emocional a través del trabajo para alcanzar el reconocimiento del mundo; estos solamente pueden ellas lograrlo en forma vicaria, a través del hombre. (p. 24)

Por lo tanto, la mujer sufre de una falta de identidad, lo que indica una personalidad dependiente y poco estructurada, debido a la imposición de ciertos comportamientos contra los cuales era impotente. Las limitaciones impuestas al sexo femenino por la educación y el hábito limitan su percepción del universo y no le enseñan a asumir su propia existencia. Por lo tanto, las mayores oportunidades para buscar la propia identidad están destinadas a aquellas mujeres que tienen suficiente capacidad crítica para comprender que no se trata de caminar por el mundo, sino de afrontarlo. Sin embargo, esta capacidad se da solo en la medida en que tiene los elementos culturales necesarios para alcanzarla: conocimiento histórico, filosófico, político. El estudiante es aquel cuya formación corresponde más de cerca a este estereotipo, pero no se puede decir que la finalización de los estudios universitarios requiere una búsqueda de autenticidad, porque, como ya se ha dicho, las mujeres que eligen carreras profesionales proceden de experiencias diferentes, las que no terminan sus estudios, sobre todo a causa del matrimonio, las que completan pero no ejercen su profesión. porque quieren ser madres y esposas así como las que cierran su carrera y entran en el campo de la producción social: está claro que hay mujeres profesionales cuya opresión ha sido superada porque se han encontrado bajo su dura realidad y ser financieramente autosuficientes, es decir, asumir responsabilidades como sujetos sociales autónomos. Una mujer profesional que no ha dominado y no se reconoce y no se identifica en su categoría todavía no es auténtica. En el *Álbum de familia* de Castellanos, que incluye varias mujeres inteligentes, expresa lo siguiente sobre la autenticidad: “yo sostengo que para tener acceso a la autenticidad es preciso descubrir la figura que nos corresponde, que únicamente nosotros podemos encarnar” (Castellanos, 1985, p. 151). Por lo tanto, la educación universitaria permite la búsqueda de la identidad, aunque obliga a las mujeres a luchar contra los obstáculos que les plantea el sistema social. Después de lo dicho, la mujer manifiesta una fuerte crítica social en la lucha contra lo impuesto por el sistema, porque su completa independencia se extiende también a la esfera sexual. De hecho, Simón de Beauvoir (1981) escribe al respecto:

Una mujer que se afana, que tiene responsabilidades y conoce la dureza de la lucha contra las resistencias del mundo, tiene necesidad —como el macho— no solamente de saciar

sus deseos físicos, sino también de conocer la paz y la diversión que aportan las felices aventuras sexuales. Todavía hay círculos en donde esa libertad no les es concretamente reconocida. Se arriesga, si hace uno de ella, a comprometer su reputación y su carrera, y se le exige, al menos, una hipocresía que le pesa. (p. 476)

Este comportamiento suscita la envidia de los hombres en el lugar de trabajo y de aquellas mujeres que Rosarios Castellanos considera “tradicionales”, porque aceptan los valores que la sociedad ha establecido para su género. El autor luchó contra esta opresión y trajo sus palabras como testimonio a los lugares donde viajó en busca del estado de conciencia femenina. Refiriéndose a esto en el libro *Rosario Castellanos, el verso, la palabra y el recuerdo*, Bernardo González Solano, estudiante escritor en la Universidad de Jerusalén, expresa:

porque ella hace que la sintamos real de carne y hueso, con los mismos problemas que nos preocupan o preocuparán a nosotros. Así se logra la identificación. Ella es como nosotras, es una de nosotros las muchas mujeres cuya existencia está llena de incertidumbres y dudas. Que apoyan a los pies con sumo cuidado para no dar un paso en falso que tienen que elegir diariamente entre ser auténtica o esclava. (Nudelstejer, 1984, p. 43)

Las barreras impuestas a las mujeres en México marcan la pauta de la filosofía pedagógica de Rosario Castellanos. Según la autora, los mitos y tabúes sociales justifican las condiciones en las que se desarrolla el género femenino en la sociedad mexicana. Así, las mujeres se encuentran en una posición secundaria frente a los hombres; han sido preparadas para su misión de novias y madres virtuosas. A través de sus reflexiones, la intelectual mexicana muestra cómo las mujeres de una u otra forma se identifican con la Virgen de Guadalupe, la Malinche o Sor Juana Inés de la Cruz: figuras representativas del estilo de vida de la mujer mexicana. Además, la escritora sostiene ahora que en esta última figura se encuentran las mujeres con mayor potencial para ser auténticas, que logran su independencia económica y espiritual, se incorporan al campo productivo del país y hacen su aportación social; son aquellas cuyas metas perseguidas les permiten aprender un oficio y salirse de los cánones que el patriarcado, entendido como un sistema de gobierno, donde el poder de la organización social y familiar recae en el individuo, les ha impuesto. La Virgen de Guadalupe y Malinche, a diferencia de Sor Juana, representan a dos mujeres que, de una u otra manera,

aceptan su destino que, según Graciela Hierro, les atribuye su inferioridad. Rosario Castellanos subraya que la educación que reciben las jóvenes en sus familias e instituciones educativas es un elemento fundamental en el desarrollo de la mujer y afirma que una minoría de jóvenes elige la formación profesional porque es la carrera más deseada. A pesar de que el número de estudiantes aumenta cada día, las estudiantes abandonan sus carreras universitarias para casarse o terminar sus estudios y comprometerse con el papel de esposa y madre, y son pocas las que se gradúan y se incorporan al sector manufacturero del país (Sanchez Isla, 1991, p. 75). Sin embargo, cuando las mujeres profesionales quieren formar parte del sistema de producción de la sociedad, se enfrentan a la discriminación de género, que muestra claramente una preferencia por el sexo masculino, considerado más eficiente en el trabajo. Por lo tanto, las mujeres tienen que luchar para ganarse su lugar en la sociedad demostrando que tienen las mismas capacidades intelectuales que los hombres y, por lo tanto, los mismos derechos en las funciones y responsabilidades consideradas masculinas, al tiempo que reciben las mismas recompensas (Sanchez Isla, 1991, p. 75). Por otra parte, considerando que la educación es un punto central en la formación de la mujer, se subraya la necesidad de una nueva educación, el cultivo de la autenticidad como un medio más de difusión de la cultura, y la posibilidad de sensibilizar y enseñar a las alumnas una información que las haga meditar sobre la vida y lo que han vivido en la historia, conformando así su individualidad. Para ello, es importante que la educación de las mujeres no se limite a una educación igualitaria: las jóvenes deben tener plena libertad en la elección de sus estudios, incluso cuando accedan a una profesión dominada por los hombres.

6.4 “Mujer que sabe latín...” y “Balún Canán”

Rosario Castellanos (1925-1974) fue una escritora, poeta, profesora y filósofa mexicana, apasionada de las luchas sociales de las mujeres y los pueblos indígenas. Castellanos fue también profesora en la Universidad Autónoma de México y trabajó para mejorar el sistema educativo indígena en su Chiapas natal. Su poesía, al igual que su escritura, desafía las formas patriarcales de representar y menospreciar a las mujeres. En su libro de ensayos *Mujer que sabe latín...* (1973), Rosario Castellanos discute y critica el código moral que la sociedad machista exige a las mujeres. Armada con su característico sarcasmo y amargura, Castellanos aborda las nociones culturales misóginas de la mujer, como la belleza y la pureza, para exponerlas como lo que realmente son: formas de hacer a las mujeres completamente impotentes e indignas. Para controlarlas, el sistema patriarcal exige que se ajusten a una determinada imagen de la mujer ideal. A lo largo del libro, Castellanos cuestiona y critica tanto el proceso de creación de esa imagen como las características que la distinguen. Posteriormente, la autora escribió ensayos críticos sobre muchas mujeres ejemplares, su vida y su obra. Ganaron “en el mundo de las letras, dominado por el hombre” (Leal, 1985, p. 177). Al igual que Sor Juana, Rosario Castellanos se inspira en estas mujeres como demostración de que ellas pueden superar las limitaciones de la cultura patriarcal y alcanzar la autonomía. El título de esta serie de textos es la parte inicial de un proverbio muy difundido: “Mujer que sabe latín ni tiene marido ni tiene buen fin” (Leal, 1985, p. 177). A través de su libro, Rosario Castellanos intenta desacreditar nociones comunes de la sociedad considerando lo que estas palabras demuestran: que las mujeres no son ni pueden ser tan inteligentes como los hombres; que la naturaleza femenina es inferior a la masculina; que las mujeres que quieren educarse están condenadas socialmente. De acuerdo con Castellanos en el primer ensayo *La mujer y su imagen*, “la mujer ha sido más que un fenómeno de la naturaleza, más que un componente de la sociedad, más que una criatura humana, un mito” (Castellanos, 1984, p. 9). En este intento de mitificar a las mujeres “el hombre convierte a lo femenino en un receptáculo de estados de ánimo contradictorios y lo coloca en un más allá en el que se nos muestra una figura, si bien variable en sus formas, monótona en su significado” (Castellanos, 1984, p. 9 citado en Drumright, 2011, p. 22). Mitificar a una mujer significa sustituir su verdadera naturaleza por otro concepto artificial y deseable. La realidad de la feminidad se pierde en el conjunto de características que el patriarcado impone a las mujeres y usurpa “conocimiento claro del

ser” (Castellanos, 1984, p. 9). En otras palabras, existe un contraste entre lo que las mujeres son y lo que la sociedad machista pretende que sean. Al comienzo de *Mujer que sabe latín...*, Rosario Castellanos analiza los prejuicios de los hombres contra las mujeres y pone de relieve su ridiculez y absurdo. Comienza con una concepción popular de la belleza. Castellanos la define “un ideal que compone y que impone el hombre y que [...] corresponde a una serie de requisitos que, al satisfacerse, convierten a la mujer que los encarna en una inválida” (Castellanos, 1984, p. 10). A continuación, Castellanos hace una lista de las cualidades que tiene una mujer “guapa” desde el punto de vista de un hombre. El sarcasmo con el que Castellanos describe esta lista muestra la naturaleza ridícula de la belleza. Por ejemplo, los pies pequeños y los tacones muy altos, que estaban tan de moda como ahora, dificultan el movimiento y la independencia. Una mujer con las uñas largas no puede realizar trabajos físicos. Para sentirse bella, tiene que cuidarse el pelo y maquillarse, sacrificando mucho tiempo. Una mujer “guapa” apenas puede salir sin arriesgarse a estropearse el maquillaje y el pelo. Enumerar así algunos de los “requisitos” de la belleza muestra cómo está cambiando esta percepción masculina y convierte “un ser vivo [en] una estatua” (Castellanos, 1984, p. 12). La belleza esclaviza la vanidad de una mujer, y luego la belleza la condena a la impotencia espiritual. Ningún pensamiento filosófico, literario o cultural entra en la mente de una mujer obsesionada por la superficialidad. Una mujer que busca cumplir los cánones de belleza es cómplice de esta subyugación: convierte su cuerpo en una prisión. El significado de la mujer se pierde por completo en este proceso de incapacidad. Castellanos también aborda la noción de pureza clasificándola como “sinónimo de ignorancia. Una ignorancia radical, absoluta de todo lo que sucede en el mundo [...] pero más que nada, ignorancia de lo que es la mujer misma” (Castellanos, 1984, p. 13, citado en Drumright, 2011, p. 23). Kelly Drumright en su trabajo de tesis (2011), expresa que a su manera Castellanos demuestra que cuando un sistema patriarcal hace hincapié en la pureza, priva a las mujeres de parte de su derecho a conocerse a sí mismas (Drumright, 2011, p. 23). La limpieza y la belleza forman parte “una moral rigurosa y muy compleja” que produce el sistema patriarcal “para preservar la ignorancia femenina de cualquier posible contaminación” (Castellanos, 1984, p. 13). Una mujer que no quiere cuestionar esta “moral rígida”, la rechaza e intenta sentirse diferente, utiliza estos conceptos masculinos para definirse y reforzarse. Una mujer así permanece en un estado de pureza, ignorancia y, por tanto, impotencia. Otro objetivo de *Mujer que sabe latín...*

es captar la atención de las mujeres para “la necesidad de hacerse conscientes acerca del significado de la propia existencia” y comprender que su existencia “es duramente reprimida y castigada por el aparato social” (Castellanos, 1984, p. 14). Es necesario reconocer y comprender la condición de encierro para liberarse de la esclavitud de la "moral estricta". Castellanos sostiene que las mujeres no pueden alcanzar la autonomía sin cuestionar y criticar las normas misóginas de una sociedad patriarcal a la que están sometidas. Sin saberlo, las mujeres siguen asfixiadas y desconfiadas. La crítica de Castellanos se amplía al matrimonio y después a la maternidad. Cuestiona la idea de que las mujeres tengan que vivir así para ser competentes y cumplir pasivamente su papel biológico y critica el curso normal de la vida para describir el embarazo: “nueve interminables meses de reposo, de dependencia de los demás, de precauciones, de ritos, de tabúes” (Castellanos, 1984, p. 15). La autonomía que propone Castellanos se centra en cuestionar la validez de esas costumbres sociales y medir el éxito en la vida con otros parámetros. La autora subraya que una mujer autónoma se elige a sí misma “con una fuerza a la que no doblega ninguna coerción; con una terquedad a la que no convence ningún alegato; con una persistencia que no disminuye ante ningún fracaso” (Castellanos, 1984, p. 17, citado en Robles Pereira, 2015, p. 184). Este “egoísmo caritativo” promueve la autodeterminación e independencia femeninas. Ni siquiera la educación escapa a las críticas de Rosario Castellanos en *Mujer que sabe latín...* en el ensayo “La participación de la mujer mexicana en la educación formal”, la autora caracteriza la educación, que debería ser el camino hacia la independencia de las mujeres, como una herramienta del patriarcado para subyugar a las mujeres: “la educación trabaja sobre el material dado para adaptarlo a su destino y convertirlo en una ente moralmente aceptable, es decir, socialmente útil” (Castellanos, 1984, p. 14, citado en Drumright, 2011, p. 24) acabando así con su juicio y decisión. Con esta educación llevada a cabo por el sistema patriarcal “se le enseña [a la mujer] a obedecer los mandamientos de una ética que le es absolutamente ajena y que no tiene más justificación ni fundación que la de servir a los intereses, a los propósitos y a los fines de los demás” (Castellanos, 1984, p. 14). Una mujer que obedece las normas de conducta y pensamiento de los hombres es socialmente deseable y atractiva porque no crea problemas. En este punto, Castellanos critica la visión de que la mujer es sumisa por naturaleza y la rebate argumentando que una mujer así no es más que un producto de un sistema patriarcal. Dicho esto, “la constancia, la lealtad, la paciencia, la castidad, la sumisión,

la humildad, el recato, la abnegación, el espíritu de sacrificio” son las virtudes de la mujer ideal creada por el patriarcado y descrita en las obras; Castellanos argumenta que una mujer así puede y debe romper este ciclo de reducción cuestionando y criticando (Castellanos, 1984, p. 19). Aquí Rosario Castellanos se hace pasar por una intelectual. Tras hablar del sistema patriarcal que oprime a las mujeres, Rosario Castellanos defiende que cada mujer puede elegir cumplir o no esas normas. Escribe ensayos críticos sobre mujeres famosas en la literatura, como Virginia Woolf, Betty Friedan y la propia Sor Juana. La mujer tiene la responsabilidad de llegar a ser lo que es “a pesar de los obstáculos de la ideología masculina, de educarse en las alternativas aunque el patriarcado se las esconde, de negarse a aceptar su rol de víctima” (Castellanos, 1984, p. 20). Una mujer que merece su independencia es aquella que puede reclamarla. Ambas escritoras tuvieron que luchar contra la época en la que cada uno de ellos vivía para presentarse no como su género esperaba, sino como ellos sentían que eran. Los principios de la monja se manifiestan en el relato de Castellanos como el personaje de su marido. No está de más recordar la aversión de Sor Juana al matrimonio, razón importante por la que eligió la vida de clausura, uno de los pocos lugares donde una mujer de su tiempo podía vivir dignamente sin la presencia de un hombre que la gobernara. Las paredes de la celda de Sor Juana son las paredes de la cocina de un hogar burgués rico tres siglos después. Los deberes de una monja colonial son los deberes de una abnegada esposa y ama de casa en el siglo XX. Las dos escritoras utilizaron la literatura para expresar su desacuerdo con el hecho de que el patriarcado escuchara los deseos individuales de las mujeres y las obligara a actuar en el escenario de la vida en un papel ajeno a sus deseos:

Yo seré, de hoy en adelante, lo que elija en este momento. Seductoramente aturdida, profundamente reservada, hipócrita. Yo impondré, desde el principio, y con un poco de impertinencia, las reglas del juego. Mi marido resentirá la impronta de mi dominio que irá dilatándose, como los círculos en la superficie del agua sobre la que se ha arrojado una piedra. Forcejeará por prevalecer y si cede yo le corresponderé con el desprecio y si no cede yo no seré capaz de perdonarlo. (Castellanos, 1984, p. 248)

La escritora de la historia tenía en mente el ejemplo de Sor Juana en la protección de las mujeres y la salvaguarda de sus derechos, en particular los derechos relacionados con la libertad personal. Por ello, no es de extrañar que la autora de *Mujer que sabe latín...* recordara a la poetisa mexicana como una constante luchadora por la realización de los anhelos

femeninos. Beth Miller (1983) ha señalado que Sor Juana es ante todo una individualista, mientras que Castellanos tiende a situar sus preocupaciones personales en el ámbito social (Miller, 1983, p. 17, citado en Coll, 2022, p. 83). Quizá la diferencia entre ambas se deba al público al que cada autora se dirigía y a las oportunidades que la prensa ofrecía a la autora de *Mujer que sabe latín...* para proyectar sus ideas al gran público. Tampoco debemos olvidar las condiciones de censura y vigilancia bajo las que escribió Sor Juana, ni los fundamentos filosóficos y teológicos de muchos de sus escritos (Coll, 2022, p. 83). Sin embargo, la latinoamericana Dorothy Schons consideró a la monja mexicana una feminista en las primeras décadas del siglo XX por su actitud hacia la educación femenina. Algunos de sus escritos, como *Respuesta a sor Filotea de la Cruz* (1691), que condenó a Sor Juana por su interés en las lecturas filosóficas y la cultura general acumulada, puede ser una inspiración para las escritoras de hoy. Algunos de sus escritos, como *Respuesta a sor Filotea de la Cruz* (1691), podrían servir de inspiración a las escritoras contemporáneas, ya que la monja respondió al obispo de Puebla que condenó a la jerónima por su interés en la lectura de obras filosóficas. y la información general que recopiló. En el citado primer ensayo del libro, Rosario Castellanos aborda la construcción del mito femenino a expensas de las necesidades y la voluntad de las mujeres antes de la rebelión, en la que fueron capaces de soportar penurias hasta el límite:

Monjas que derriban las paredes de su celda como sor Juana y la Portuguesa; doncellas que burlan a los guardianes de su castidad para asir el amor como Melibea; enamoradas que saben que la abyección es una máscara del verdadero poderío y que el dominio es un disfraz de la incurable debilidad como Dorotea y Amelia. (Castellanos, 1984, p. 14)

En el texto anterior, se puede notar el gesto audaz de las protagonistas que rompen el orden custodiadas por gruesos muros, guardias y máscaras, todos ellos símbolos de apariencia y vigilancia. Es bien sabido que el lugar de la monja estaba bastante codificado en la sociedad del siglo XVII, y aunque tenemos ejemplos de monjas cultas e independientes de la época, éste distaba mucho de ser el modelo dominante. Consciente de ello, Rosario Castellanos (1984) subraya la singularidad de la autora de *Primer sueño*:

La ejemplaridad de sor Juana es tan sospechosa ante el criterio de sus superiores, que primero le hubieran prohibido que consignara su historia. Pero ella aprovecha la coyuntura de una reprimenda para escribir un alegato a su favor. El de sor Juana no es camino de santidad sino método de conocimiento. Para conservar lúcida la mente renuncia a ciertos platillos que tienen fama de entorpecer el ingenio. Para castigar a su

memoria por no retener con la celeridad debida los objetos que se le confían, se corta un pedazo de trenza. Sueña en disfrazarse de hombre para entrar en las aulas universitarias; intenta pasar, sin otro auxilio que el de la lógica, de la culinaria a la química. Desde su celda de encierro escucha las rondas infantiles y se pregunta por las leyes de la acústica. Desde su lecho de enferma, sin más horizonte que las vigas del techo, indaga los enigmas de la geometría. Lectora apasionada, aprende el alfabeto por interpósita persona y llega a su hora final reducida a la última desnudez: la de no poseer un solo libro. (pp. 26-27)

Por el contrario, el gusto de los hombres estaba dominado por el modelo de mujer poco o nada instruida, que privilegiaba las cualidades intelectuales, elegía la apariencia, el decoro y la superficialidad. Rosario Castellanos capta la ironía de Sor Juana como estrategia de subversión en esta transición:

Y el pie oprimido por el calzado minúsculo, y la cabeza agobiada por el peso de la peluca que, en ocasiones, requiere un ayudante para ser sostenida. Parafraseando a sor Juana, se podría decir que cabeza tan desnuda de noticias bien merecía estar tan cubierta de zarandajas. (Castellanos, 1984, p. 17)

La educación femenina no era un tema de interés. En cualquier caso, si hubiera sabido leer, podría haber disfrutado de obras constructivas destinadas a hacerla desempeñar perfectamente su papel, o de otras obras de ficción, pero no fue así y los prejuicios estudiados sobre la mujer continuaron en el siglo XX. Era raro que las mujeres hablaran de historia, filosofía, teología, etc., por no hablar de la capacidad de escribir:

Por eso es que nadie se ocupa ni se preocupa por que las mujeres estudien. Si acaso se les enseñan los rudimentos del alfabeto y cuando surge un monstruo, como lo es para su época y sus contemporáneos sor Juana, no habrá manera ni de clasificarla ni de asimilarla ni de colocarla. Cuando, agotada la biblioteca de su abuelo, aspira a recibir la educación superior, piensa en disfrazarse de hombre para que se le abran las puertas de la Real y Pontificia Universidad, porque en sus claustros únicamente discurren graves doctores y se reúnen a discutir los problemas del ente y de la esencia y otros asuntos inaccesibles para quienes solo han mostrado habilidad en el manejo de la rueca. (Castellanos, 1984, p. 19)

En este sentido, Rosario Castellanos en la selección de mujeres cuyas historias y ejemplos llenan *Mujer que sabe latín...* hay referencias a Sor Juana como modelo a seguir. En este caso, el trasfondo histórico es un recurso que ayuda a la ensayista a fortalecer sus

argumentos, a ubicarse en una cadena de ejemplos donde puede encontrar precedentes y, finalmente, a sentirse respaldada por el caso de otras mujeres que han perseguido los mismos objetivos a partir de sentimientos y pensamientos similares (Alzate & Doll, 2014):

En la colonia refulgen muchos astros menores hasta que aparece ese monstruo devorador que es sor Juana. Sí, la autora de «ese papelillo llamado *El sueño*», que es una *summa* de los conocimientos y las estructuras mentales de su época. La muy querida de la señora virreina, que se lucía en la corte y se encerraba en el convento porque estaba entre esa pared y la espada de un matrimonio que amenazaba con la extinción total a sus inquietudes intelectuales. Sor Juana, a la que se recurría lo mismo en la festividad conmemorativa de un santo para que diera a conocer, de modo fácil y ameno, su biografía, sus méritos y sus milagros, que en la ocasión solemne del arribo de un alto funcionario al que había que recibir con arcos triunfales adornados de sonetos alusivos. Sor Juana, la que solicitaba en un romance la gracia de la vida para un reo condenado a la última pena por las estrictas leyes de entonces. Sor Juana, la que enviaba, junto a un delicioso regalo de chocolates, un recado en verso en el que resplandecen su ingenio, su habilidad, pero sobre todo su simpatía. Sor Juana, que ya se sabe criolla y no española y se enorgullece de su condición de «paisana de los metales». Sor Juana, que aprovecha sus horas de encierro en la celda de castigo para descubrir algún principio geométrico que ignoraba. Sor Juana, la que en la cocina profundiza hasta los fundamentos de la química. Sor Juana, la que en las rondas de niños percibe el ritmo que rige el universo. La que, si quiere llegar a Dios, quiere llegar por la vía del raciocinio y no de la iluminación. La que renuncia a la santidad en aras del conocimiento, y la que renuncia a la vida cuando se ve privada de su biblioteca, de sus aparatos, de todo aquello que la ayudaba a investigar, a inquirir, a conocer. (Castellanos, 1984, pp. 153-154)

Toda su pasión por aprender y transmitir lo aprendido, con el fin de utilizar esos conocimientos para comprender mejor la Biblia, como Sor Juana le dice al obispo de Puebla en la obra citada, le sirvió a la monja para opinar y mostrar sus puntos de vista sobre cuestiones teológicas y filosóficas, a partir de lo que Linda Egan considera una especie de “teología feminista”, basada en el elogio de las capacidades intelectuales de varias santas y en la adaptación intelectual de las mujeres a la teología (Poot Herrera, 1994, pp. 327-340). Para construir esa subjetividad intelectual, Sor Juana explotó las debilidades argumentativas subyacentes al lugar de la mujer en el discurso teológico (Scott, 1985, p. 515, citado en Coll, 2022, p. 87). Yolanda Martínez-San Miguel (1999), por su parte, habla de la subjetividad

intelectual de la mujer, citando como ejemplo la belleza del amor cortés, que se convierte en la belleza del intelecto como rasgo femenino expresado en su poesía:

La perspectiva femenina no se apropia del discurso pedagógico y escolástico para producir una epistemología exclusivamente feminista, sino que se incorpora en este lenguaje educativo para acceder y difundir un conocimiento dentro de las redes oficiales e institucionales que propagaban y sostenían el saber secular y religioso en la época. De este modo, los textos urden una subjetividad racional que se inserta en un corpus de saber existente y que añade, con su experiencia y su parcialidad, nuevas inflexiones a temas centrales para la epistemología de la época. Estos temas son modulados literariamente a partir de la presencia o postergación del cuerpo en el saber, y a partir de la reformulación de debates filosóficos ya tradicionales como la caducidad de la vida material y física. También ocurren transformaciones conceptuales y teológicas en la constitución de figuras femeninas, que ostentan una capacidad racional de origen divino, y que ejercen esta capacidad intelectual del mismo modo que los hombres. (p. 90)

Para resumir, teniendo en cuenta que la educación es el punto central de la educación de las mujeres, se necesita una nueva educación, una educación auténtica, que pueda utilizarse como herramienta adicional de difusión cultural que sirva para sensibilizar a las alumnas enseñándoles información que les haga reflexionar sobre sí mismas y sobre lo que han vivido en la historia, conformando así su individualidad. Para ello, se hace hincapié en que la educación de las mujeres no debe limitarse a los estudios de género; las jóvenes deben tener plena libertad para elegir sus propios estudios, incluso para seguir una carrera masculina.

Este preciso apartado examina la representación ficcional del conflicto entre indígenas y ladinos en la novela *Balún Canán* (1957) de la escritora mexicana Rosario Castellanos (1925-1974). El objetivo central es analizar las novelas a la luz de la teoría educativa que faltó para las poblaciones indígenas durante este periodo, a pesar de que los países latinoamericanos se independizaron hace casi 200 años, una gran parte de la población marginada sigue sufriendo las consecuencias de la colonización. Un tema importante en la obra indigenista de Rosario Castellanos es la resistencia o cuestionamiento de sus personajes mayas a la opresión de los criollos o ladinos de la región de Chiapas en México. Teóricamente, en sus escritos, Castellanos articula una resistencia textual al discurso colonial hegemónico de Occidente y a lo que los pueblos indígenas siguen interpretando como ocupación territorial 500 años después de la conquista. Este tema de la resistencia textual

también aparece en varias obras literarias centroamericanas, por ejemplo en la novela *Hombres de maíz* de Miguel Ángel Asturias (1949) y *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (1983) de Elisabeth Burgos y Rigoberta Menchú. Estas obras muestran por escrito el hecho de que la marginación de los pueblos indígenas y la constante falta de comunicación entre los latinos y los pueblos indígenas conduce a la violencia que desemboca en guerras a gran escala. El grupo objetivo de Castellanos era principalmente la clase media mexicana. Castellanos era hija de terratenientes chiapanecos de una región de México que mantenía una estructura social y económica colonial que permitía, y en menor medida sigue permitiendo, la explotación descarada de los pueblos indígenas por parte de sus amos latinos.

Castellanos escribió su obra en un momento de transición de la novela hispanoamericana porque el estilo y la temática imitaban a la novela europea, aunque en los años cincuenta y sesenta la novela hispanoamericana comenzó a buscar su propia identidad. Para situar la obra de Rosario Castellanos en un contexto literario latinoamericano, se empieza explicando las principales características de la novela indigenista en relación con los cambios históricos y sociales que afectaron al canon operado en la cultura literaria latinoamericana de los siglos XIX y XX, es decir, la transición del indigenismo al indigenismo y al neo-indigenismo. El indigenismo narrativo suele dividirse en dos o tres fases. Según Joanna O'Connell, la ficción del siglo XIX suele denominarse “indigenismo” y se caracteriza por el retrato de los pueblos indígenas y su cultura como sujetos exóticos, mientras que el movimiento literario surgido a principios del siglo XX se denomina “indianismo” y se caracteriza por un énfasis en el realismo socialista. Sin embargo, a finales del siglo XX, los críticos acuñaron el nuevo término “neo-indigenismo”, que ha evolucionado desde la década de 1950 hasta nuestros días (O'Connell, 1995, 58). Conviene aclarar que el término “literatura indígena” se utiliza para clasificar una tendencia que se extendió por primera vez a las regiones andinas y centroamericanas y se desarrolló en torno a 1920:

Indigenismo: *Género narrativo* propio de Hispanoamérica. Con raíces en el siglo XIX, se desarrolla a lo largo del siglo XX y su origen hay que buscarlo en las preocupaciones que suscitó el trato inhumano recibido por los indios. La atención a lo social, que presenta el enfrentamiento entre dos culturas —la opresora y la oprimida—, no ahoga los afanes estéticos, de modo que la novela indigenista suele presentar una prosa extraordinariamente cuidada que rezuma lirismo. Por lo general, la *trama* se ordena según

un esquema fijo en el que la comunidad indígena explotada llega a una situación crítica que la impulsa a la rebelión: la consecuencia es su derrota. (Platas Tasende, 2004, p. 558)

Sin embargo, debido a su trasfondo sociocultural, el indigenismo es difícil de avanzar cronológica, temática y estilísticamente. Se puede decir que el indigenismo como tema y texto literario aparece pocos años después de la conquista en los escritos de los españoles e indígenas abogando por su defensa. Además de las defensas coloniales originales conocidas, como Fray Bartolomé de las Casas *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (1552) y Álvar Núñez Cabeza de Vaca *Naufragios* (1542). En esos textos, la riqueza de la tradición oral indígena se escribe por primera vez en orden alfabético (en español o latín). Ejemplos de esta literatura son el Popol Vuh, o Libro del Consejo, y los diversos libros del Chilam Balam, que son “verdaderas enciclopedias de mitos-históricos, calendáricos, cosmológicos, rituales, etc., sobre los pueblos mayas” (Lienhard, 1991, p. 46). Es de estos textos que Rosario Castellanos citó y utilizó como inscripciones en *Balún Canán* y *Oficio de tinieblas*. Ángel Rama (1989), por su parte, afirma que los indígenas aparecieron esporádicamente como sujetos en la literatura hispanoamericana y en el teatro criollo de los siglos XVII y XVIII. Durante el Romanticismo del siglo XIX, creció la representación de los pueblos indígenas como seres idealizados. Esta corriente, denominada “literatura indianista”, como ya se ha mencionado, se refiere a la literatura que utiliza a los sujetos indígenas como mero exotismo y como símbolos nacionales de la independencia americana (p. 139). Elisa Rizo (2002) también argumenta que la romantización del indio en el siglo XIX se logró enfatizando su otredad: el indio era presentado en las obras como salvaje e inferior, lo que enfatizaba su alienación cultural (pp. 14-47). Otros críticos sostienen, por ejemplo, que la escritora peruana Clorinda Matto de Turner, con su novela *Aves sin nido* (1889), llama la atención sobre el realismo socialista en la literatura indigenista del siglo XX como consecuencia natural del realismo literario europeo. En esta novela, Matto de Turner denunció la explotación y las condiciones inhumanas en que vivían los indígenas del Perú, atacando la estructura social y las fuerzas conservadoras como la Iglesia Católica y el gobierno (Fernández et al., 1995, p. 316). Los escritores latinoamericanos se vieron naturalmente influidos por la posición ideológica de políticos e intelectuales, así como por sus opiniones y actitudes hacia los pueblos indígenas. En este sentido, Enrique Luengo sostiene que el presidente argentino Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874) propuso el exterminio de la población indígena como un obstáculo

para el “progreso”, imitando el concepto estadounidense de progreso de blanco a blanco. En sus escritos y en su vida pública como político, Sarmiento hizo hincapié tanto en el comercio de americanos y representantes de la civilización europea, como en la lucha entre la civilización europea y la barbarie de los pueblos indígenas. Sarmiento se opuso al mestizaje⁶⁵ como una “aberración racial” que representaría un proceso de “regresión genética” que conduciría a una sociedad ineficaz: “por su amor a la ociosidad e incapacidad industrial” (Luengo, 1998, pp. 182-183). Sin embargo, ya en el siglo XIX aparecieron corrientes ideológicas que aceptaban el mestizaje étnico y cultural, como Simón Bolívar (1783-1830) y José Martí (1853-1895), quienes propusieron la formación de una América heterogénea que dejara espacio al mestizaje con sus proyectos socio-políticos nacionales e intercontinentales. El proyecto político de Bolívar “proponía una América transnacional, una ‘nación de naciones’, la cual sería posible en el supuesto encuentro o integración de las múltiples razas y culturas que habitan el continente” (Luengo, 1998, p. 184). Sin embargo, los pueblos indígenas no son el tema dominante del discurso de Bolívar. Cabe señalar que el mexicano José Vasconcelos (1882-1959) propuso a principios del siglo XX en su ensayo *La raza cósmica* (1925) que los mestizos latinoamericanos producirían la llamada quinta raza: la raza étnica y cultural. la mezcla de razas que produciría una raza superior: la raza mestiza hispanoamericana. Sin embargo, ese modelo racial tenía un carácter utópico: Vasconcelos acepta la existencia de la diferencia racial, pero no acepta las diferencias culturales y lingüísticas. Por lo tanto, asumió la asimilación racial y cultural de los pueblos indígenas a la población mayoritaria mestiza e hispanohablante (Luengo, 1998, pp. 185-186). Los autores de las corrientes literarias indias e indígenas se vieron influidos por estas diferentes ideas sobre la mezcla etnocultural en América Latina: las ideas de Vasconcelos, Ministro de Educación del gobierno mexicano, promovieron la integración de los pueblos indígenas a través de la educación y tuvieron cierta influencia en la política indígena del México posrevolucionario. Otros factores también influyeron en el desarrollo de la literatura indígena en el siglo XX: según Ángel Rama (1989), un factor importante en general fue que la generación de escritores indígenas de la posguerra se resistió a la rigidez de la dicotomía entre cultura popular y cultura mestiza y entre cultura de élite y cultura europea (pp. 141-143). Por lo tanto, los grupos trataron de incorporar los valores indígenas a la cultura dominante para facilitar la

⁶⁵ “Mestizaje” significa semánticamente mezcla de etnias y culturas. El concepto de mestizaje tiene su origen en la primera colonización y el posterior intercambio cultural y étnico entre España y los pueblos indígenas.

transculturación indígena. Esa generación de escritores utilizó el indigenismo principalmente para difundir la literatura occidental, buscando expresar la cultura mestiza en la realidad. El ensayista y político peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) también argumentó que la literatura indigenista de los años veinte y treinta “no puede darnos una versión estrictamente realista del indio. Debe idealizarlo y estilizarlo. Por eso se llama indigenista y no indigenista” (Rama, 1989, p. 140). Mario Vargas Llosa afirma que Mariátegui, como director de la revista *Amauta* (1926-1930), fue el primero en abordar el problema indígena desde una perspectiva socioeconómica. En *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1930), Mariátegui desarrolló su idea del problema indígena como un problema esencialmente económico, proponiendo el derecho indígena a la educación, la cultura y el éxito, así como el derecho a la tierra. Mariátegui sostenía que el indigenismo era un movimiento nacionalista y revolucionario y que sólo el colectivismo marxista haría justicia a los descendientes del Imperio Inca: “En el calidoscopio de razas de la sociedad peruana, sólo el indígena podía ser considerado encarnación de lo nacional” (Vargas Llosa, 1996, p. 67). Se puede argumentar que Mariátegui no buscaba la aculturación de los pueblos indígenas para integrarlos en la nación peruana, como Vasconcelos. La política indigenista de los años 50 marcó el triunfo del indigenismo literario, que algunos críticos denominaron “neindigenismo” (O’Connell, 1995, p. 58). La literatura indigenista de la época seguía estando escrita principalmente por criollos o mestizos, pero hay que señalar que la representación de los pueblos indígenas por parte de las nuevas generaciones se caracterizó por un conocimiento más profundo de los pueblos indígenas. Los grandes escritores indigenistas del siglo XX (el peruano José María Arguedas, el paraguayo Augusto Roa Bastos y el guatemalteco Miguel Ángel Asturias) conocieron las culturas indígenas desde su infancia y también profesionalmente como etnógrafos o antropólogos. Aunque las obras de estos autores son heterogéneas y proceden de distintos países, comparten características temáticas, lingüísticas y autobiográficas comunes. Por ello, los críticos las consideran autóctonas. Se cree que esto se debe al hecho de que la mayoría de los autores que escriben sobre temas indígenas crecieron en un entorno multicultural caracterizado por un amplio contacto con los pueblos indígenas. Estas obras rompen el discurso de la llamada corriente indianista del siglo XIX y de la corriente indigenista de los años treinta. Según Sandra Lorenzano, los escritores han intentado tender puentes entre los pueblos indígenas y el mundo occidental en sus obras. Tradicionalmente, ocupaban un lugar

marginal en la historia de la literatura latinoamericana, porque los críticos se identificaban más con la literatura que había aparecido después. Las obras de José María Arguedas, así como de Rosario Castellanos, marcan el fin de una era de literatura indigenista de calidad y prefiguran el surgimiento de una nueva literatura indigenista y de una literatura de testimonio (es decir, literatura de resistencia). Según Silvia Nagy-Zekmi, la literatura indígena producida en las décadas de 1980 y 1990 es temáticamente similar a la literatura indígena de las décadas de 1950 y 1960, pero utiliza nuevas técnicas narrativas, como la adición de entrevistas y artículos periodísticos. Además, los escritores neoindios se dieron cuenta de que, en general: “Ciertos segmentos de la sociedad quedan indefinidamente excluidos del ejercicio del poder. [...] El indígena, al menos en las novelas indigenistas, parece estar condenado a la exclusión del poder, por su condición racial, económica, cultural y lingüística”⁶⁶. En la actualidad, parece entenderse que el discurso dirigido únicamente al sector nacional no es suficiente, de ahí que los participantes más famosos en el discurso de los neoindigenistas, Rigoberta Menchú y el Subcomandante Marcos, se dirigieran a la sociedad internacional. Sólo después de ganar la atención internacional, estos dos escritores neoindigenistas fueron considerados dignos de negociación en los contextos nacionales de Guatemala y México.

El libro comienza con la voz de una niña de 7 años perteneciente a la familia Argüello, quien inicia su relato hablando de una tierra lejana ubicada en el actual Chiapas, que en lengua maya se llamaba *Balún Canán*. A continuación, la narradora de la primera parte de esta historia comienza a describir el acervo cultural y mitológico de los tzeltzales y las disputas entre éstos y los blancos, refiriéndose en ocasiones a las supersticiones y creencias de dichos indígenas, que más tarde derivaron en enfrentamientos. Todos estos conocimientos los adquirió la niña a través de la educación y se los confió a su abuela, que era una india sabia en la antigua cultura de su pueblo. La niña también empieza a hablar de quiénes forman su familia. Describe a Mario, su hermano menor y heredero de la familia Argüello, caracterizado sin embargo por un carácter sensible y débil. El padre, en cambio —aunque tiene momentos de amor por la familia— es retratado como un hombre paternal y enérgico que muestra su autoridad desde lejos. Del mismo modo, la niña describe a su madre Zoraida, a la que considera impaciente y nerviosa, fácilmente influenciable y supersticiosa. Un día, la niña dice

⁶⁶ Nagy, S. (2006). Del ‘indio pendejo’ al ‘indio legítimo’: La subversión del poder mediante la parodia en *Mi tío Atahualpa* de Paulo de Carvalho-Neto. In Prepared for delivery at the 1995 meeting of the Latin American Studies Association, The Sheraton Washington The Catholic University of America. Washington, DC. <http://lanic.utexas.edu/project/lasa95/nagy.html>

que ha llegado una pareja de indios de la finca familiar de Chactajal para traer noticias a su padre, aunque la niña lo considera un mal presagio. También dice que en Balún Canán ha comenzado la época de lluvias y la llegada de malas noticias. Durante ese oscuro periodo, el padre de la niña, César, recibe la noticia de su amigo Juan Rovelo de que el presidente Lázaro Cárdenas ha decretado que cada hacendado con más de cinco familias indígenas se encargue de su educación estableciendo su propia escuela. A regañadientes y tratando de quitárselo de encima, César decide enviar a su sobrino Ernesto a su finca para que enseñe, a pesar de que no es maestro y ni siquiera habla la lengua de los nativos que trabajan para la familia de Argüello. Pero todos deciden viajar con él para empezar a enseñar. Del mismo modo, la niña describe uno a uno los malos presagios que ella y su familia deben soportar en el camino hacia la Hacienda Chactajal, como si todo fuera un presagio del fin de su familia. En el camino se revela la verdadera naturaleza de Ernesto, quien muestra poco respeto por los nativos, llegando incluso a matar a uno de ellos que servía a la familia. En cambio, la segunda parte de esta obra está narrada en su totalidad por un narrador omnisciente que describe las penurias de los nativos sometidos a las exigencias de sus amos blancos y el espíritu de venganza que se apoderó de ellos y desembocó en la rebelión. Este narrador también revela el conflicto cultural entre nativos y blancos. También cuenta la historia de la familia Argüello, que, tras innumerables fracasos, llega a sus tierras en Chactajal. Sin embargo, como cuenta la niña de siete años que retoma la historia en la obra, a los pocos días de llegar allí, los indios paran su trabajo en protesta porque el nuevo dueño, Ernesto, golpea borracho a uno de los nuevos. Las escuelas de César consiguen obligar a los niños a volver al trabajo, pero es cuestión de días que estalle una revuelta, con un gran incendio que envuelve la hacienda, en el que Argüello mata a Ernesto y a su concubina, Matilde. César se dirige entonces a Tuxtla Gutiérrez para pedir al gobernador de Chiapas, donde se encuentran sus tierras, que las restaure y las ponga en orden, sin tener poder para conceder sus deseos cuando su propiedad está destruida y en desorden. La muchacha le informa entonces que su hermano, el último heredero de la familia Argüello, morirá a causa de la superstición de su madre, marcando el fin de su línea familiar.

En el texto *Balún-Canán*⁶⁷ se pueden distinguir dos métodos de desarrollo de la niña protagonista en la primera parte de la novela: el que recibe de su niñera y el que frecuenta en la escuela (Negrín Muñoz, 2008, pp. 57-75). Ambas costumbres se entrelazan con situaciones históricas y educativas que evocan momentos de la historia nacional. La primera posibilidad podría situarse en lo que a menudo se denomina educación informal (o en otros términos que distinguen la educación escolar de la educación no escolar, por ejemplo, la educación “extraescolar”), pero estos diálogos e historias entre la niña y su niñera, que tienen lugar fuera de la escuela, no requieren ninguna formalidad, porque son responsables, entre otras cosas, del desarrollo de la identidad de la niña:

Todas las tardes, a las cinco, pasa haciendo sonar su esquila de estaño una vaca suiza. (Le he explicado a Mario que suiza quiere decir gorda). El dueño la lleva atada a un cordelito, y en las esquinas se detiene y la ordeña. Y los niños malcriados, como yo, hacemos muecas y la tiramos sobre el mantel.

—Te va a castigar Dios por el desperdicio —afirma la nana.

—Quiero tomar café. Como tú. Como todos.

—Te vas a volver india.

Su amenaza me sobrecoge. Desde mañana la leche no se derramará. (Castellanos, 1989, p. 20)

La educación que la niña de *Balún-Canán* recibe de su niñera y su entorno impregna toda la novela y por lo tanto no es un rumor o una alusión, porque esos conceptos se presentan en el primer capítulo de esta obra. El caso de la actividad escolar en la novela, pero como la turbación y la gran trama en la que se basa la historia; la trama aclamada por la crítica que proclama y presenta el mundo indo-maya a través de la voz de un escritor que intenta traducirlo, transmitirlo, darlo a conocer y entrelazarlo en su vida en una especie de Malinche. Todo esto tiene que ver con Rosario Castellanos y la educación, porque según Margo Glantz, en *Balún-Canán* “convergen los dos personajes sin rostro de la Historia mexicana, los desterrados de la Historia universal: los indios y las mujeres” (Glantz, 1992, pp. 165-166), a

⁶⁷ Es importante señalar que Balún-Canán es el nombre indígena de Comitán, un pueblo del estado de Chiapas donde transcurre parte de la novela. Hay nueve cerros en forma de cono en el camino de Comitán a San Cristóbal de las Casas. La hilera, que en realidad está cubierta de pirámides, podría ser el nombre 'Baluncanán', que significa 'montaña de las nueve estrellas', en referencia a esos promontorios. Como se sabe, Rosario Castellanos pasó su infancia y juventud en Comitán, un pequeño pueblo en la frontera de Chiapas con Guatemala. Balún Canán se refiere tanto a la zona geográfica conocida por la autora como a las deidades de la mitología maya representadas por los cabos, 'los nueve guardianes'.

la que se añade y documenta el exilio y la exclusión de esos sujetos en la historia de la educación mexicana, pero no solo en México. Rosario Castellanos, junto a varias escritoras que empezaron a aparecer en los años 50⁶⁸, son “Hijas de la Malinche” por Margo Glantz (1992). Todos, pero sobre todo *Balun-Canán*, comparten:

El característico sentimiento de traición, inseparable del malinchismo, [que] surge en la infancia, época durante la cual las escritoras analizadas fueron educadas por sus nanas indígenas, trasmisoras de una tradición que choca con la de las madres biológicas. (Glantz, 1992, 166)

En la primera y tercera parte del texto, la escritora afirma que “la niña y los indios se ceden la palabra y las diferencias de tono no son mayúsculas” (Carballo, 1965, p. 419, citado en Glantz, 1992, p. 167). Y Glantz comenta que realmente las diferencias “no son mayúsculas porque entre la niña y su nana india existe la complicidad de los que no son tratados con justicia” (Glantz, 1992, p. 167). Una diferencia problemática frente a la injusticia (una niña en un caso y una indígena en el otro) que acepta “escuchar” la tradición (en este caso Maya) incluso de niña, y que acepta ser “amada” por la familia del propietario a pesar de las “brujas” y su traición de la cultura:

[...] Y alzándose el tzec, la nana me muestra una llaga rosada, tierna, que le desfigura la rodilla. Yo la miro con los ojos grandes de sorpresa.

—No me digas nada, niña. Me vine de Chactajal para que no me siguieran. Pero su maleficio alcanza lejos.

—¿Por qué te hacen daño?

—Porque he sido crianza de tu casa. Porque quiero a tus padres, a Mario y a ti. —¿Es malo querernos?

—Es malo querer a los que mandan, a los que poseen. Así dice la ley. (Castellanos, 1989, p. 24)

Pero en la novela, la nana (de forma anónima) también como Malinche “traduce-transmite-ayuda” el significado de la visión cósmica maya a una niña (anónima también). Así, en la novela se puede reconocer varias “Malinche” que traducen (y traicionan) los mundos:

⁶⁸ Como “María Lombardo de Caso (*Muñecos*, 1953, *Una luz en la otra orilla*, 1959); Guadalupe Dueñas (*Las ratas y otros cuentos*, 1954 y *Tiene la noche un árbol*); Josefina Vicens (*El libro vacío*, 1958) y otras más.

Rosario Castellanos a sus lectores, que niega idealizar y folklorizar a los indios (traicionando así a la tradicional población nativa). Para resumir, Margo Glantz (1992) declara: “en *Balún Canán* la niña aprende a hablar y a vivir gracias a su nana india; participa, desde fuera, de una tradición ajena, el saber antiguo maya, sus leyendas” (p. 168). Algo similar ocurre en la novela autobiográfica *La flor de Lis* de Elena Poniatowska (1988), donde la escritora:

aprende [el español], como Rosario Castellanos los rudimentos del maya, con su nana. En la novela se narra el intrincado proceso que la hace elegir el español como su propia lengua de escritora, nunca el inglés o el francés, las lenguas de la madre. (citado en Glantz, 1992, p. 175)

La nana mexicana de Poniatowska hace que “entran a la casa las leyendas, los servicios, la segunda lengua: como Malinche, es la que interpreta la realidad, la transforma, le da sentido, la organiza” (Glantz, 1992, p. 176). La importancia de estas niñeras desde el punto de vista educativo reside, como ya se ha dicho, en su protección y transmisión de conocimientos. Algunas claves de la producción o de la asunción de conocimientos en un contexto colonial “americano” se pueden encontrar en el trabajo de Yolanda Martínez-San Miguel (1999), que analiza el trabajo de Sor Juana y se localiza en un fuerte interés para el conocimiento y por la descripción de los procesos en el que una persona llegue al saber. Por alguna razón, este tema colonial está cerca del autor y lejos de la niñera de *Balún Canán*; aunque la temporalidad de la novela está ambientada en la era del “postcolonialismo” (los años 30 del siglo XXI en Chiapas), las personas que viven allí y la estructura sociocultural y política del espacio configurado todavía parecen pertenecer a la era colonial. Por lo tanto, Martínez-San Michele requiere el “conocimiento americano” aparecido a finales del siglo XVII, cuando Sor Juana participa en su producción del espacio femenino, colonial y criollo, traza una epistemología de larga data en un recorrido no desconocido por Rosario Castellanos que genera intuiciones, interrogantes y reflexiones sobre los “otros” coloniales o poscoloniales y sus complejas interacciones con los “centros” o poderes hegemónicos. Sor Juana, dice Martínez-San Miguel (1999): “despliega en sus textos una serie de estrategias que objetivan al sujeto colonial, indígena, mestizo o negro que representa en sus obras, de un modo similar al que la crítica ha apuntado en textos latinoamericanos de índole indigenista o negrista” (p. 13). En esta objetivación, el “saber” producido es diferente, expresado como parcial y reconociendo sus

límites (es decir, su ausencia, la ausencia que, en la literatura femenina, remite a la ausencia de masculinidad y de “conciencia”) pero afirma su derecho a “información oficial” (p. 18). Martínez-San Miguel (1999), por lo que concierne ese saber, dice “que no está contenido ni puede ser asumido por el sistema de conocimientos metropolitanos” (p. 11) pero es un saber que se diseña como un “ir haciendo el conocimiento” partiendo por una actitud “titubeante”, un “recelo”, una “duda” (p. 5). Se encuentran entonces dos tipos de conocimiento que se unifican y que aparecen en estas historias, a pesar de los siglos que las separan: los que son inaccesibles a la comprensión (no “oficiales”) y los que nacen de una posición precaria, que construye “un modo particular de acceder al campo del saber oficial”⁶⁹. Tampoco lo es el amplio debate sobre el “barroco” como atmósfera cultural, que de alguna manera nos llega desde los tiempos de Sor Juana; sin embargo, por su alcance, basta con considerar, aunque sea de pasada, algunas de las sugerencias de Bolívar Echeverría (2006). Este autor dice:

La afinidad de muchas regiones de América Latina respecto del principio formal barroco es tan vieja como la historia moderna del continente. A principios del siglo XVII, bajo el dominio hispano-portugués, la población baja de las nuevas ciudades del continente, una población predominantemente india, desarrolló un modo de comportamiento peculiar, destinado espontáneamente a rescatar tanto su propia existencia como la existencia de la nueva civilización ibero-europea del peligro de decadencia y desaparición que los amenazaba. (pp. 161-162)

Este proceso “según el cual las formas vencedoras son reconfiguradas mediante la incorporación de las formas derrotadas” define un “comportamiento en el que el principio formal barroco puede reconocerse con toda claridad” (Echeverría, 2006, p. 165). Todo esto podría combinarse con la transferencia de un mundo “barroco” y autónomo a la niña de *Balún-Canán*; un mundo que aparece y desaparece, pero cuando aparece lo hace para sobrevivir. Lo demuestra la “presentación” narrativa de Rosario Castellanos, que permite alternar (como Echeverría) “una escucha [lectura] barroca” de esta literatura, es decir, una lectura “conmocionada” sensible de la historia y de sus diversos escritos. El saber y la educación que se representan en el texto *Balún-Canán* son alternativos y autónomas en el

⁶⁹ Aunque aquí se presentan brevemente algunas de las sugerencias analíticas de Yolanda Martínez-San Miguel, cabe destacar su interesante relato del estado de la educación en la Nueva España de finales del siglo XVIII, que era el contexto de la hermana Juana, y de su lucha pedagógica y educativa de los jesuitas (que representaban un cambio de paradigma en la educación respecto al precedente modelo clásico) y los que estaban bajo el control de otras órdenes religiosas o del virreinato.

sentido de que no pertenecen a la institucionalización del saber de la época en que se escribió la novela: son conocimiento sagrado y conocimiento de los mundos de las mujeres, pero “transcripciones”, bajo la forma de la palabra cultura, que incluía a Castellanos.

La oposición de los terratenientes a uno de los reglamentos propuestos por el gobierno de Cárdenas, la alfabetización indígena, es una cuestión central en *Balún Canán*. Los personajes de los terratenientes de la novela tratan de diferentes maneras de evitar la reforma de la educación, que conduce al conflicto central de la obra. Los propietarios de casas se dan cuenta de que la aplicación de la reforma agraria y la educación indígena pondrá fin a su dominio económico y social sobre ellos. En el texto, la decisión de llevar a cabo la co-educación de los pueblos indígenas se anuncia en una carta enviada por un abogado, hijo de un terrateniente:

- El gobierno ha dictado una nueva disposición contra nuestros intereses. [...]
 - Hágame usted el favor de leer. Aquí.
 - «Se aprobó la ley según la cual los dueños de fincas, con más de cinco familias de indios a su servicio, tienen la obligación de proporcionarles medios de enseñanza, estableciendo una escuela y pagando de su peculio a un maestro rural».
- Mi madre dobla el papel y sonríe con sarcasmo.
- ¿Dónde se ha visto semejante cosa? Enseñarles a leer cuando ni siquiera son capaces de aprender a hablar español. (Castellanos, 1989, p. 168)

Cuando el terrateniente César Argüello se opone a cumplir los requisitos de la Ley de Educación, comienza el conflicto central de *Balún Canán*: el terrateniente no cumple con sus obligaciones y no construye una escuela, aunque la ley lo requiera. También hay pueblos indígenas que se oponen a la educación y la construcción de escuelas. El siguiente debate pone de manifiesto la necesidad de que los pueblos indígenas se comprometan con dos poderes hegemónicos incompatibles: la reforma agraria, representada por el indígena Felipe Carranza Pech, y los terratenientes locales:

- No demos oídos a Felipe. Nos está tendiendo una trampa.
- Si seguimos sus consejos el patrón nos azotará.
- ¡Nadie necesita una escuela! [...]
- No soy yo el que pide que se construya la escuela. Es la ley. Y hay un castigo para el que no la cumpla.

– Pero el guardián de la ley está lejos. Y el patrón aquí, vigilándonos (Castellanos, 1989, pp. 217-218).

Al final, Felipe logra convencer a los otros y a los indígenas para que construyan una escuela, y César Argüello pone un profesor para los indígenas no hispanohablantes, pero tzeltal, su sobrino ilegítimo Ernesto (un periodista). Por lo tanto, el trabajo de maestro de Ernesto es inútil. Felipe Carranza Pech expresa su insatisfacción con Ernesto, el profesor de latín monolingüe, como sigue:

– Hemos tenido paciencia. ¿Y cómo han pagado nuestra paciencia? Con insultos, con abusos otra vez. Por tanto, es preciso ir a la casa grande y decir al patrón: ese hombre que trajiste de Comitán para que trabajara como maestro no sirve. Queremos otro. (Castellanos, 1989, p. 283)

Felipe Carranza Pech crea un escándalo porque va a hablar en español con César, sin mostrar la explotación de los pueblos indígenas. En el original, el propietario de la tierra en español contrata a un maestro calificado que habla tzeltal para reemplazar a Ernesto con el fin de cumplir plenamente con la ley. César intenta convencer a Felipe de que Ernesto está calificado:

Felipe movió la cabeza, negando obstinadamente.

– Tu maestro no sirve. No sabe enseñar.

César se mordió el labio inferior para disimular una sonrisa. No había que provocarlos. Pero se veían tan ridículos tomando en serio su papel de salvajes que quieren ser civilizados. (Castellanos, 1989, p. 290)

Se puede observar que el narrador presenta una dicotomía entre el colonizado y el colonizador: el punto de vista del personaje ladino César retoma la visión del pueblo indígena como primitivo y salvaje y presenta naturalmente al colonizador como civilizado. Aunque Felipe aprende español, este hecho no cambia la actitud del terrateniente César Argüello: Felipe es un salvaje a los ojos del propietario, lo que sugiere que el estatismo y los estereotipos son características importantes del discurso colonial. Los colonizados no tienen ninguna posibilidad real de cambiar su situación, por lo que los pueblos indígenas quedan atrapados en el estereotipo ladino. En *Balún Canán*, ese encuentro marca una ruptura en la

relación tradicional entre pueblos indígenas y latinoamericanos: los nativos de Chactajal se niegan a volver al trabajo hasta que César Argüello designe a un nuevo maestro bilingüe. César se enoja y amenaza con un arma a los indígenas que golpean, obligándolos a volver al trabajo en las cañas. En respuesta, los nativos incendiaron el taller de César e iniciaron un incendio explosivo. Este hecho violento muestra la capacidad de los indígenas para protestar con una huelga contra la negativa del dueño a cumplir con las exigencias de la ley. Aunque el incendio de la villa es un acto de violencia, el narrador, y quizás el lector, simpatiza con los indígenas.

Por otra parte, en lugar de seguir repartiendo la tierra entre indígenas y campesinos, como antes de la reforma agraria, México favoreció la industrialización y el crecimiento económico, cuyos efectos inmediatos agravaron el conflicto de marginación que presentan los personajes de la novela. Desgraciadamente, el proyecto político y socioeconómico de la reforma agraria en México aún no se ha aplicado suficientemente. El gobierno mexicano no ha cumplido su promesa de justicia social y aceptación cultural de los pueblos indígenas, por lo que *Balún Canán* presenta en su ficción esta cuestión como la causa central del conflicto ladino-indígena. Las novelas de Castellanos encapsulan así toda la problemática realidad posrevolucionaria de México. Chiapas representa la dicotomía que predomina en la concepción de la cuestión indígena en México y en el resto de América Latina. El discurso de la novela de Castellanos contribuye a abrir nuevas perspectivas sobre la transición del México rural de un sistema semifeudal a un Estado industrial y moderno, incluida la exclusión de gran parte de la población (indígena y pobre) de esa nación. En *Balún Canán*, la dicotomía extrema entre indígenas y latinoamericanos se presenta de forma ficticia. Al hacer hincapié en las tensiones entre latinoamericanos e indígenas, el autor consigue mostrar a través de sus narradores que la distribución de los beneficios económicos y del poder socio-político está muy mal repartida. Los discursos colonialistas presentados por los terratenientes reflejan literalmente la idea de que el “otro” indígena es responsable de su posición subordinada y no puede cambiar su situación debido a su limitada capacidad intelectual y a su pereza inherente. La representación de esta ideología estaba muy extendida y sigue siendo un argumento de peso para explicar y justificar la pobreza de los nativos. Cabe señalar que Castellanos considera el conflicto latino-maya como un problema económico y no cultural. En las novelas, las causas del conflicto son la explotación, el racismo y la marginación, no la cultura

en sí, lo que allana el camino a la verdadera transculturación. En la novela, Castellanos presenta el problema de la creación de un Estado-nación multicultural, que constituye asimismo un asunto relevante para la teoría poscolonial. Los esfuerzos por construir una identidad nacional homogénea y monolingüe en lugar de un Estado multicultural excluyen a los habitantes de las minorías étnicas que no encajan en el perfil étnico de la mayoría. Los intentos de mexicanización de los indígenas a partir de la alfabetización y su integración en la cultura predominante ladino-mexicana son formas literarias creadas por los narradores de Castellanos que desafían la ambición posterior de crear una identidad nacional monocultural. Sin embargo, en la novela, estos intentos fracasan, porque hay una fuerte crítica social a la educación de los indígenas de la época. Por ejemplo, en la escuela descrita en *Balún Canán*, el maestro es incompetente (no conoce el tzeltal), por lo que el mensaje de Castellanos a su interlocutor es que la educación debe ser bilingüe y multicultural y que se deben mejorar las condiciones de vida de los indígenas para que la educación indígena tenga éxito: la integración al sistema educativo nacional implica automáticamente mejores condiciones de vida para los indígenas, mientras que, por ejemplo, los niños indígenas deben dejar de trabajar para ir a la escuela.

En conclusión, la autora no presentó soluciones fáciles, por lo que la base para una coexistencia pacífica entre latinos e indígenas es frágil. *Balún Canán* presenta el conflicto étnico-social en un tono optimista; el poder (hegemonía) de los terratenientes ladinos termina con la muerte de su príncipe heredero. Sin embargo, en el texto, Castellanos abre el camino a la discusión sobre la transculturación discordante y la hibridación: mestizaje que acepta las diferencias etnolingüísticas de todos los grupos de la nación. Este texto expresa la esperanza de la realización de una sociedad verdaderamente multicultural en México y América Latina.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de tesis se ha centrado en la evolución de la educación al principio del siglo XVII hasta el siglo XX, con todos los cambios y similitudes que han ido aterrizando con el paso del tiempo. Al principio, la finalidad de la educación era infundir determinadas creencias religiosas y hábitos cotidianos, ya que la educación colonial parece estar vinculada a la evangelización, requisito legitimador de la conquista española, en la que las clases bajas quedaban excluidas, como las mujeres y los indígenas. El ejemplo de Sor Juana Inés de la Cruz es la demostración de cómo el estudio y la educación en general son una parte fundamental de la vida del ser humano, pero que las mujeres no podían tener derecho a compararse con el hombre. Este aspecto, desgraciadamente, no mejorará en los siglos siguientes porque tanto las mujeres como los nativos siempre serán vistos como débiles en comparación con el poder y la fuerza de la sociedad dominante. Mismo intento lo tuvo José Joaquín Fernández de Lizardi que siempre se ha hecho hincapié en la formación de los sujetos para que conozcan sus derechos y deberes. El autor ha comprendido la importancia de educar a la población para eliminar la miseria, los vicios y la ignorancia que aumentan la pobreza social y cultural de la población. El postulado de la educación se formuló con la esperanza de que no solo se tengan personas útiles con ética de trabajo, sino que también se construya una nación con individuos que satisfagan las necesidades del país mismo. Su misión era doble: preparar hombres devotos y eliminar la ignorancia que es la base del progreso de los planes formales de cualquier nación. Estos dos autores, por lo tanto, tenían unos factores en común: superar las barreras de género que persistían en la sociedad mediante la educación. Con su novela, *Clorinda Matto de Turner* busca romper la actitud negativa hacia los pueblos indígenas que permanecen aislados de la sociedad e integrarlos al sistema a través de la educación y el proceso transcultural para alcanzar el éxito. Asimismo, la escritora llamó la atención sobre este proceso de revalorización de la educación y destacó la participación de las mujeres y de los pueblos indígenas en este proceso educativo. La idea que ella presentaba en su novela sobre la integración de los indígenas en la comunidad nacional no era compatible con la ideología dominante de la época. Esto dio lugar a un gran debate sobre la cuestión indígena y el papel de *Aves sin nido* en el desarrollo de esa corriente literaria. Otro punto clave a destacar en este trabajo es el carácter trascendental de la novela de Matto de Turner, la

idea de que tiene que criticar el mal de la sociedad peruana actual para potenciarla. Es el movimiento realista el que refuerza esta formación de la realidad y su consecuente crítica. Así, el texto sugiere la crítica a los abusos que se daban en la sociedad de la época y la situación de indefensión de los indígenas y las mujeres. La idea es la misma: intentar a través del factor educativo incluir a las minorías dentro de la sociedad, pero esto no ocurre.

Hispanoamérica como continente, va siempre un paso por detrás de Europa, y esto se puede comprobar en el hecho de que los movimientos artísticos literarios, si en Europa ya están muy desarrollados, en Hispanoamérica acaban de aterrizar, y esto ocurre también con la educación donde las mujeres y los indígenas siempre siguen siendo inferiores al sexo masculino, a pesar de los siglos transcurridos. Lo que también se nota entre los autores que se mencionan es el siguiente factor común: en un principio la educación siempre quedó en un segundo plano, pero más tarde se colocó al ser humano en el centro de interés, no sólo como individuo sino también dentro del concepto de patria. Por ejemplo, para José Martí y Bartolomé Mitre, la educación era importante porque hacía mejores a los seres humanos. El nuevo objetivo a alcanzar a través de la educación es considerarla como una fuerza motriz que ayude al desarrollo de la sociedad y fomente la consecución de una nueva cultura pacífica, que, según algunos autores actuales, es uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la humanidad en el siglo XXI. Otro factor común es la forma en que la educación es interpretada: cada uno de los escritores, a través de sus pensamientos y creencias, cree que la educación es una forma de hacer avanzar a la sociedad en el sentido cultural y político. Lo que hay que hacer es poner el acento en la libertad individual y colectiva como necesidad y aspiración ética y política del ser humano, que debe realizarse realmente mediante el desarrollo de la conciencia en todos sus aspectos, lo que significa que la ética como factor creativo se fortalece en un mejor desarrollo, para crear un mundo mejor en beneficio de la humanidad. Lamentablemente, también es importante señalar que la cultura y sus roles de género, que han sobrevivido hasta nuestros días, pueden restringir seriamente el crecimiento intelectual o profesional de las mujeres, esto lo subrayan las poetisas del siglo pasado como Mistral y Castellanos. Estas restricciones incluyen la interrupción de la educación y una elección limitada de ocupación. Si se quiere aumentar la igualdad de género y crear igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, lo mejor sería empezar por eliminar los factores que causan el problema. En otras palabras, cambiar la percepción de la realidad sexual para

moldear la realidad de acuerdo con los cambios deseados. La investigación educativa en su forma actual en la región latinoamericana es una cuestión compleja que debe abordarse con objetividad y equilibrio. Deben considerarse en su totalidad las repercusiones de los factores económicos, en particular la pobreza y la exclusión social, así como los aspectos históricos, culturales y demográficos, y las inversiones en el sector y las políticas nacionales conexas. También debe evaluarse la presencia constante de las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas y las manifestaciones de la formación y la modernización del profesorado. Un examen de la historia de la educación en América Latina revela una larga lista de desacuerdos e insatisfacciones acumuladas que no se han resuelto a lo largo de los siglos mediante la adopción de diversas políticas públicas y gubernamentales, provocando una especie de retraso en términos de logros y objetivos educativos en comparación con Occidente en su agenda educativa. La instrucción ha progresado, se ha desarrollado y ha sido un área de logros y grandezas, pero aún no ha podido liberarse de la miseria y las limitaciones que la pobreza y la desigualdad imponen a millones de personas en este país. Para que la desigualdad de género y raza, que existe desde el siglo XVII, se supere de alguna manera, es necesario que tengan las mismas oportunidades, y éstas deben empezar por la cultura y la formación social, ya que es precisamente la educación la que equipara a los seres humanos, para romper las diferencias que impiden que el hombre y el mundo evolucionen.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Rojas, C. A. (1999). *Itinerarios de la Historiografía del Siglo XX: De los diferentes marxismos a los varios Annales*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana “Juan Marinello”.

Alzate, C., & Doll, D. (2014). *Redes, alianzas y afinidades. Mujeres y escritura en América Latina. Homenaje a Monserrat Ordoñez (1941-2011)*. Bogotá: Universidad de los Andes/ Universidad de Chile.

Azuela, M. (1960). *Algo sobre novela mexicana contemporánea* (Vol. 3). México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Baranda Leturio, N., & Cruz, A. J. (Eds.). (2018). *Las escritoras españolas de la Edad Moderna. Historia y guía para la investigación*. Madrid: UNED.

Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo* (Tomo 1). Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.

Brandariz, G. A. (2021). *Bicentenario de Bartolomé Mitre 1821-2021*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Brushwood, J. S. (1973). *México en su novela: Una nación en busca de su identidad*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Bryan, C. M. (1996). Making Nacional Citizens: Gender, Race, and Class in Two Works by Clorinda Matto de Turner. *Cincinnati Romance Review*, 15, 113-118.

Carballo, E. (1965), *Diecinueve protagonistas de la literatura mexicana del siglo XX*. México D.F: Empresas editoriales.

Carpentier, A. (1990). *Tientos y diferencias* (Vol. 13). México: Siglo XXI.

Casazza, R., Storti, J., Casabellas Alconada, L., & Míguez, G. I. (2009). *Artes, ciencias y letras en la América colonial: investigaciones presentadas en el simposio internacional homónimo realizado en Buenos Aires los días 23, 24 y 25 de noviembre de 2005* (1. ed.). Buenos Aires: Teseo.

Castellanos, R. (1983). *Álbum de Familia* (4. ed.). México: Joaquín Mortiz.

_____ (1984). *Mujer que sabe latín* (1. ed.). México: Lecturas Mexicanas.

_____ (1989). *Obras completas*. México: Fondo de Cultura Económica

_____ (2005). *Sobre cultura femenina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cereceda, M. I. (2006). "La Quijotita y su prima" de Fernández Lizardi: quijotismo y educación de mujeres. En *El Quijote en Buenos Aires: lecturas cervantinas en el cuarto centenario*. Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso".

Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1986). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Herder.

Damiani, L., Bolívar, O. (2007). *Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano*. Caracas: Imprenta UBV.

De la Cruz, J. I. (1701). *Fama y obras póstumas del Fénix de México y dezima musa, poetisa de la America*. Madrid: Imprenta de Manuel Ruiz de Murga.

_____ (1994). *Obras selectas* (Vol. 1-2). Selección y prólogo de Marco Glantz. Cronología y bibliografía de María Dolores Bravo. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

De la Maza, F., & Trabulse, E. (1980). *Sor Juana Inés de la Cruz ante la historia: biografías antiguas: la Fama de 1700: noticias de 1667 a 1892*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

De Testa, L. A. (1994). *Ilustración, educación e independencia: las ideas de José Joaquín Fernández de Lizardi*. México: UNAM.

Del Valle y Caviedes, J. (1947). *Carta que escribió el autor a la monja de México, habiéndole esta enviado a pedir algunas obras de sus versos, siendo ella a en esto y en todo el mayor ingenio de estos siglos*. R. Vargas Ugarte, S. J. (ed.). Lima: Clásicos Peruanos.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

_____ (2001). *Democracy and education: A Penn state electronic classics series publication*. USA: Pennsylvania State University.

Donghi, T. H. (1980). *Proyecto y construcción de una nación: Argentina, 1846-1880* (Vol. 68). Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

Drumright, K. (2011). *Ser intelectual: Sor Juana Ines de la Cruz, Rosario Castellanos y Rosario Ferre ante el feminismo latinoamericano*. [Doctoral dissertation, University of Colorado, Boulder].

Echeverría, B. (2006). *Vuelta de siglo*. México: Edición Era.

Echeverría, E. (1844). *Mayo y la enseñanza popular en la plata*. Montevideo: Imprenta Nacional.

_____ (1846). *Manual de enseñanza moral, para las escuelas primarias*. Montevideo: Imprenta de la Caridad.

- Emiliozzi, I. (2010). *Esteban Echeverría*. Madrid: Fundación Ignacio Larramendi.
- Engels, F. (1961). *Anti-Dühring*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- España, G. R. (1947). *La familia de Sor Juana Inés de la Cruz: Documentos inéditos*. México: Imprenta Universitaria.
- Falabella, S. (2003). *¿Qué será de Chile en el cielo? Poema de Chile de Gabriela Mistral*. Chile: Editorial LOM.
- Fernández, C. M., & Buenavilla, R. R. (2006). *Paradigma de Educador Social para la Integración de América Latina*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, T., Millares, S., & Becerra, E. (1995). *Historia de la literatura hispanoamericana*. Madrid: Editorial Universitas.
- _____ (1998). *Literatura hispanoamericana: sociedad y cultura* (Vol. 38). Madrid: Ediciones Akal.
- Fernández de Lizardi, J. J. (1812-1814). *El Pensador Mexicano*. México: UNAM. (<https://www.iifilologicas.unam.mx/obralizardi/index.php?page=obras-iii-periodicos-el-pensador-mexicano>)
- _____ (1897). *La educación de las mugeres; ó, La Quijotita y su prima: historia muy cierta con apariencia de novela*. México: Ballescá y Compañía, Sucesor, Santa Teresa, 8. Barcelona-Gracia.
- _____ (1967). *La Quijotita y su prima*. Carmen Ruiz Castañeda (ed.). México: Editorial Porrúa.
- _____ (1968). *Obras III. Periódicos. El Pensador Mexicano*. María Rosa Palazón & Jacobo Chencinsky (Eds.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1970). *Obras IV. Periódicos. Alacena de Frioleras, Cajoncitos de la Alacena, Las Sombras de Heráclito y Demócrito, El Conductor Eléctrico*. María Rosa Palazón (Ed.). México: UNAM. (<https://www.iifilologicas.unam.mx/obralizardi/index.php?page=obras-iii-periodicos-el-pensador-mexicano>)
- _____ (1973). *Periódicos (El Amigo de la Paz y de la Patria, El Payaso de los Periódicos, El Hermano del Perico que Cantaba la Victoria, Conversaciones del Payo y el Sacristán)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Forcades i Vila, T. (2011). *La teología feminista en la historia* (J. Argemí. Trad.). Barcelona: Fragmenta. (Publicado originalmente en 2007)
- Franco, J. (1994). *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México*. México D.F: Fondo De Cultura Económica.

Frechilla Sumillera, L. (2018). *Análisis literario de Aves sin nido, de Clorinda Matto de Turner*. Carolina Suárez Hernán (ed.). Universidad de Cantabria: Centro Universitario CIESE-Comillas.

Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trad.). México: Siglo XXI. (Publicado originalmente en 1965)

_____ (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*. Ana Maria Araujo Freire (ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto* (1. ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.

García González, I. (2005). *Contribución del movimiento educacional de la escuela privada de primera y segunda enseñanza en el período de 1790 a 1868 al desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica cubana*. [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona].

García Marruz, F., & Vitier, C. (1969). *Temas Martianos*. La Habana: Departamento Colección Cubana, Biblioteca Nacional "José Martí".

Goetschel, A. M. (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: Editorial Abya Yala.

González Prada, M. (1888). Propaganda y ataque. En M. González Prada & L. Alberto Sánchez (Eds), *Páginas libres y Horas de Lucha*. (3. ed., pp. 101-111). Caracas: Biblioteca Ayacucho.

_____ (1888). Discurso en el teatro Politeama. En M. González Prada & L. Alberto Sánchez (Eds), *Páginas libres y Horas de Lucha*. (3. ed., pp. 43-48). Caracas: Biblioteca Ayacucho.

González Vigil, F. P. (1973). *Educación y sociedad*. Compilación y Estudio Preliminar de Alberto Tauro. Lima: Instituto Nacional de Cultura.

Guadarrama, P., & Perelguin, N. (1990). *Lo universal y lo específico en la cultura*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Hernández García, J. (2003). *Fernández de Lizardi, un educador para un pueblo: la educación en su obra periodística y narrativa* (Vol. 1). México: UNAM

Hernández Guerrero, J. A. (2022). *Antología parcial e incompleta del Neoclasicismo Literario*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Hierro, G. (1985). *Ética y feminismo* (1. ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hoyos Vásquez, G. (2012). *Filosofía de la educación. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía* (ed.). Madrid: Editorial Trotta.

Ibarra, E. A. (1933). *Congreso constituyente de 1852. Constitución de 1853*. Buenos Aires: E. Frigerio.

Itolararres, J. T. (1885). *La trinidad del indio*. Lima: Bolognesi.

Jefferson Spell, R. (2013). *José Joaquín Fernández de Lizardi. Don Catrín de la Fachenda y Noches tristes y día alegre*. México: Porrúa, Colección de Escritores Mexicanos.

Kant, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid-España: Akal Bolsillo.

Laos, F. B. (1964). *Vida intelectual del virreinato del Perú*. Lima: Universidad nacional mayor de San Marcos.

Lavrin, A. (2016). *Las esposas de Cristo: La vida conventual en la Nueva España*. México: Fondo de cultura económica.

Leal, L. (1985). *Aztlán y México: perfiles literarios e históricos*. Nueva York: Bilingual Press/ Editorial Bilingüe.

Lienhard, M. (1991). *La voz y su huella: escritura y conflicto étnico-social en América Latina 1492-1988*. Hanover: Ediciones del norte.

Lotman, I. (1996). *La Semiósfera I*. Valencia: Cátedra.

Luz y Caballero, J. (1950). *Obras, Diarios y epistolario* (Vol. 5) La Habana: Biblioteca de Clásicos Cubanos.

Mariátegui, J. C. (2007). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (3. ed.). Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

Mariátegui, J. C. (1970). *Temas de educación* (Vol. 14). Lima: Empresa Editora Amauta.

Martí, J. (1881). Cecilio Acosta. En *Obras completas* (Tomo 8). Editorial de ciencias sociales.

_____ (1883). La América. En *Obras completas* (Tomo 8). La Habana: Editorial de ciencias sociales.

_____ (1883). Escuela de electricidad. En *Obras completas* (Tomo 6). La Habana: Editorial de ciencias sociales.

_____ (1884). La América. En *Obras completas* (Tomo 8). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales

_____ (1884). Maestros ambulantes. En *Obras completas* (Tomo 8). La Habana: Editorial de ciencias sociales.

_____ (1884). Trabajo Manual en las escuelas. En *Obras completas* (Tomo 8). La Habana: Editorial de ciencias sociales.

_____ (1891). Nuestra América. En *Obras completas* (Tomo 6). La Habana: Editorial de ciencias sociales.

_____ (1894). Patria. En *Obras completas* (Tomo 5). La Habana: Editorial de ciencias sociales.

_____ (2005). *Nuestra America* (Prólogo y Cronología de Juan Marinello, Selección y notas de Hugo Achúgar, Cronología de Cintio Vitier, Actualización de cronología y bibliografía de Antonio Bastardo Casañas). Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

Matto de Turner, C. (1899). La mujer trabajadora. En *Búcaro Americano. Periódico de las familias*. (Tomo IV, pp. 32-33).

_____ (1994). *Aves sin nido*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Mistral, G. (1924). *Lecturas para mujeres: Destinadas a la enseñanza del lenguaje*. México: Biblioteca Nacional de Chile.

_____ (1967). *Poema de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Pomaire.

Mitre, B. (1870). Discurso del General D. Bartolomé Mitre Pronunciado en el Senado de la Nación en la Sesión del 16 de Julio de 1870. En *Educación primaria y secundaria en la república argentina*. Buenos Aires: Imprenta de la sociedad Anónima de "LA NACION".

Nagy, S. (2006). Del 'indio pendejo' al 'indio legítimo': La subversión del poder mediante la parodia en *Mi tío Atahualpa* de Paulo de Carvalho-Neto. In *Prepared for delivery at the 1995 meeting of the Latin American Studies Association, The Sheraton Washington The Catholic University of America*. Washington DC: The Catholic University of America.

Nervo, A. (1920). *Obras Completas de Amado Nervo (contribución al centenario de la independencia de México)* (Vol. 8). Madrid: Biblioteca Nueva.

Nudelstejer, S. (1984). *Rosario Castellanos, el verso, la palabra y el recuerdo*. México: Costa-Amic Editores.

O'Connell, J. (1995). *Prospero's Daughter: the Prose of Rosario Castellanos*. Austin: University of Texas Press.

- Ortega y Gasset, J. (2007). *La deshumanización del arte e ideas sobre la novela*. México: Editorial Porrúa.
- Osorio Rojas, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Orellana Rivera, M. I., & Zegers Blachet, P. P. (2008). *Lucila Gabriela: La voz de la maestra*. Santiago de Chile: DIBAM, Archivo del Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Oviedo, J. M. (1995). *Historia de la Literatura hispanoamericana 1: De los orígenes a la Emancipación*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- _____ (1997). *Historia de la literatura hispanoamericana 2: Del romanticismo al modernismo*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Pardo García, P. J. (2004). El Quijote femenino como variante del mito quijotesco. [Actas del V congreso Internacional de la asociación de cervantistas]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Paz, O. (1982). *Sor Juana Inés de la Cruz, o, Las trampas de la fe*. Barcelona: Seix Barral.
- Pizarro, A. (2005). *Gabriela Mistral. El proyecto de Lucila*. Chile: Editorial LOM.
- Pike, F. B. (1969). *The Modern History of Peru*. Nueva York: Frederick A. Praeger.
- Platas Tasende, A. M. (2004). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Espasa.
- Pogolotti, M. (1972). *La clase media en México*. México: Editorial Diógenes, S. A. Antologías temáticas 10.
- Poniatowska, E. (1985). *Ay vida, no me mereces: Carlos Fuentes, Rosario Castellanos, Juan Rulfo, la literatura de la Onda*. México: Contrapuntos.
- Poot Herrera, S., & Urrutia, E. (Eds.). (1993). Y diversa de mí misma entre vuestras plumas ando: homenaje internacional a Sor Juana Inés de la Cruz (1. ed.). México: El Colegio de Mexico.
- Prado, M. L. C. (2004). *América Latina no século XIX. Tramas, Telas e Textos*. São Paulo: Universidad de São Paulo.
- Quezada, J. (2001). *Gabriela Mistral. Poesía y Prosa*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Quiroz, R. M. C. (2016). *Dos textos epistolares de Sor Juana en defensa del desarrollo intelectual femenino*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Rama, Á. (1989). *Transculturación narrativa en América Latina*. Montevideo: Fundación Ángel Rama.

_____ (2015). *Martí modernidad y latinoamericanismo*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

Ramírez Santacruz, F. (2019) *Sor Juana Inés de la Cruz. La resistencia del deseo*. Madrid: Cátedra.

Ramos Arias, A., & Santana Linares, A. (2011). *Estudio de Nuestra América: contexto, texto, actualidad y perspectiva de un ensayo martiano a 120 años de su publicación*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.

Ratto Cerrichio, C. E. (2006). *El convento de San Jerónimo de la Ciudad de México. Tipos arquitectónicos y espacios femeninos en los siglos XVII y XVIII*. [Doctoral dissertation, Tesis de Doctorado en Historia del Arte, México, DF, Universidad Nacional Autónoma de México].

Riera, C., Torras, M., & Clúa, I. (Eds.). (2002). *Perversas y divinas: la representación de la mujer en las literaturas hispánicas: el fin de siglo y/o el fin de milenio actual* (Vol. 3). Madrid: Ediciones Excultura.

Rizo, E. (2002). *La ficcionalización de la agencia cultural indígena en el canon literario mexicano: El discurso postcolonial de Juan Rulfo y de Rosario Castellanos*. [Tesis doctoral]. Colombia: University of Missouri.

Robles Pereira, B. N. (2015). *En búsqueda de una voz: trazando rutas alternativas de identidad. La escritura comprometida de Rosario Castellanos*. [Tesis doctoral, Universidad de Concepción].

Rodríguez, C. R. (1987). José de la Luz y Caballero. En *Letra con filo* (Tomo 3). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Rojo, G. (1997). *Dirán que está en la gloria... (Mistral)*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Romero, J. L. (1969). *Las ideas políticas en Argentina*. (4. ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Salazar Bondy, A. (1965). *Historia de Las Ideas En El Perú Contemporáneo: El Proceso Del Pensamiento Filosófico* (Vol. 1). Lima: Francisco Moncloa.

Sanchez Isla, C. (1991). *Rosario Castellanos y la filosofía de la educación femenina*. México: UNAM

Sanguinetti, H. J. (1963). *Breve historia del Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires: Edición de la Asociación Cooperadora "Amadeo Jacques".

Sarmiento, D. F. (1946). *Epistolario entre Sarmiento y Posse* (Vol. 1). Buenos Aires: Museo Histórico Sarmiento.

- Saucedo Zarco, M. C. (2002). *Sor Juana Inés de la Cruz*. Barcelona: Planeta Deagostini.
- Solari, M. H. (1972). *Historia de la educación argentina* (Vol. 26). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Staples, A., (1997). La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente. In *Historia de la lectura en México* (2. ed.). México: El Colegio de Mexico.
- Tedesco, J. (1980). *La Educación Argentina (1930-1955)*. Buenos Aires: CEAL.
- Todorov, T. (1978). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (3. ed.). México: Siglo XXI.
- Toledo Sandé, L. (1996). *Cesto en llamas. Biografía de José Martí*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Torres, C. A. (2002). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En C. Torres (Comp.), *Paulo Freire y la agenda de educación latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 23-52). Buenos Aires: CLACSO.
- Varela F., Rodríguez, M. G., Ibarra, J. C., & Torres-Cuevas, E. (1997). Felix Varela, el que nos enseñó primero en pensar (Tomo 2). La Habana: Imagen Contemporánea – Editorial Cultura Popular.
- Vargas Llosa, M. (1996). *La utopía arcaica. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*. México: Fondo de cultura económica.
- Vargas Saavedra, L. (1978). *Prosa religiosa de Gabriela Mistral*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Vargas Yábar, M. G. (2009). Clorinda Matto de Turner (1852-1909): representación y autorrepresentación: negociaciones para el progreso. Lima. [Tesis magistral].
- Vázquez, S. M. (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. (2. ed.). Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.
- Vedoya, J. C. (1973). *Como fue la enseñanza popular en la Argentina* (Vol. 19). Buenos Aires: Plus Ultra.
- Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Wollstonecraft, M. (2014). *A Vindication of the Rights of Woman*. USA: Yale University Press.
- Zegers, P. (comp.) (2001). *Gabriela Mistral. La tierra tiene la actitud de una mujer. Pensamiento feminista. Mujeres y oficios*. Chile: Ril Editores.

SITOGRAFÍA

Azize, Y. (1996). Mujeres latinoamericanas y educación en el fin del siglo. ¿Participación cuantitativa o transformación cualitativa?. Biblioteca Corte Interamericana de Derechos Humanos Costa Rica. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/a12002.pdf> (consultado el 7/04/2023)

Bensa, T. (2005). Identidad latinoamericana en la literatura del Boom. *Revista de estudios iberoamericanos*, 2, 87-92. <https://juancarloslemusstave.files.wordpress.com/2014/07/identidad-latinoamericana-en-la-literatura-del-boom.pdf> (consultado el 12/03/2023)

Brescia, P. A. J., & Poot Herrera, S. (1997). Georges Baudot y María Águeda Méndez, Amores prohibidos: La palabra condenada en el México de los virreyes. Antología de coplas y versos censurados por la Inquisición de México. *Caravelle*, (69). https://www.persee.fr/docAsPDF/carav_1147-6753_1997_num_69_1_2769_t1_0267_0000_2.pdf (consultado el 17/03/2023)

Buxó, J. P. (1995). Sor Juana Inés de la Cruz: amor y conocimiento. *Colonial Latin American Review*, 4(2), 85-100. <https://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/sor-juana-ines-de-la-cruz--amor-y-conocimiento-seleccion/> (consultado el 2/03/2023)

Carrasco, I. (2000). Poema de Chile: un texto pedagógico. *Revista Chilena de Literatura*, 56, 117-125. <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:211180> (consultado el 11/05/2023)

Coll Ferri, J. M. (2022). Defensa de Sor Juana y construcción de la subjetividad en el ensayo «Mujer que sabe latín...» (1973), de Rosario Castellanos. *Atalanta. Revista de las Letras Barrocas*, 10(2), 80-99. <https://www.revistaatalanta.com/index.php/ARLB/article/view/305/229> (consultado el 6/05/2023)

Constitución de la Nación argentina (1992), sancionada por el Congreso General Constituyente el 1° Mayo de 1633, reformada y concordada por la convención nacional “Ad hoc” el 25 septiembre de 1660 y con las reformas de las convenciones de 1866, 1898 y 1957. Imprenta del Congreso de la Nación. <https://wipolex-res.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ar/ar148es.pdf> (consultado el 21/04/2023)

Cruz Reyes, V. C. (2002). Educación y papel de la mujer en el periodo de transición del siglo XVIII al XIX en Mesoamérica. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 4, 1-20. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1473/1468 (consultado el 5/04/2023)

Daros, W. R. (2014). Incidencias del proceso histórico en el proceso educativo argentino. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 16(22), 51-84. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86931332004.pdf> (consultado el 16/04/2023)

- Deschamps Chapeaux, P. (1974). Martí y la Sociedad Protectora de la Instrucción. La Liga. *Anuario Martiano*, (5), 1-474. https://metro.inter.edu/cai/jose_marti/anuario_1969-1977/AnuarioM05.pdf (consultado el 8/04/2023)
- Del Rocío Oviedo, M., & De Tudela, P. (1981). La obra de José Joaquín Fernández de Lizardi prosa periodística y otras producciones [Tesis Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid], 509-515. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/52733/1/5309859495.pdf> (consultado el 18/03/2023)
- Delgado, L. (2013). Ensayo sobre el pensamiento educativo de José Martí. *Revista Venezolana de Tecnología y sociedad*, Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo, 6(1), 137-150. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/rvtsoc/v6n1/art10.pdf> (consultado el 11/04/2023)
- Donoso Romo, A. (2010). La Nación como protagonista de la educación en América Latina 1870-1930. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14, 239-266. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86914955011.pdf> (consultado el 5/04/2023)
- Duarte, O. D. (2015). La propuesta escolar en Argentina y sus vínculos político-económicos durante las presidencias de Bartolomé Mitre y Domingo F. Sarmiento. *Revista Brasileira de Historia da Educação*, 15(3), 23-52. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbhe/v15n3/2238-0094-rbhe-15-3-00023.pdf> (consultado el 19/04/2023)
- Escribano Hervis, E. (2012). Nuestra América como plataforma de la educación en el continente. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14(18), 39-52. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86925890002.pdf> (consultado el 12/04/2023)
- Estrada, J. A. (2004). De la desmitificación de la Biblia a la reinterpretación de los dogmas. *Proyección: Teología y mundo actual*, (212), 35-58. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/859705.pdf> (consultado el 10/03/2023)
- Farber, A. (2017). La educación en América latina. *Atlas histórico de América latina y el Caribe*. 118-143. <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/assets/pdf/tomo3/06-la-educacion-en-america-latina.pdf> (consultado el 10/03/2023)
- Farfán, M. (2005). Un análisis de la modernidad en Aves sin nido, de Clorinda Matto de Turner. *Hipertexto I*. 55-63. https://www.utrgv.edu/hipertexto/_files/documents/articles/hipertexto-01/michelle-farfan.pdf (consultado el 3/04/2023)
- Fernández, A. C. (2006). El retrato de la “Quijotita” de Fernández de Lizardi. *Campus Stellae*, 94, 1-516. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/11361/1.pdf> (consultado el 18/03/2023)
- Fernández, E. R. (2000). Esbozo sobre el pensamiento éticopolítico de José Martí (Reflexiones sobre la axiología martiana). *Islas*, 42(126), 76-82. <https://islas.uclv.edu/cu/index.php/islas/article/view/729/653> (consultado el 10/04/2023)

Fernández, M. C. (2000/2001). Colegio Nacional y Escuela Normal: la construcción de una identidad ciudadana diferenciada. *Anuario de la SAHE*, Buenos Aires, (3), 89-112. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/142/149> (consultado el 20/04/2023)

Fernández Martín, P. (2020). Conocimiento, poder y religión: hacia una consideración de la mística teresiana como discurso teológico-filosófico. *Investigaciones Feministas*, 11(1), 155-165. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/65806/4564456553423> (consultado el 6/03/2023)

García Fallas, J. (2004). El proyecto educativo de José Martí: Una lectura desde la pedagogía crítica. *Revista Educación*, 28(1), 11-26. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028102.pdf> (consultado el 9/04/2023)

Glantz, M. (1992). Las hijas de la Malinche. *Debate Feminista*, 6, 161-179. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/las-hijas-de-la-malinche--0/html/4b61637f-d0ff-4dc9-85e7-f153ba002088_4.html#I_0 (consultado el 10/05/2023)

González, M., & Pizano, J. (2004). El ascenso al conocimiento a través de Primero sueño de Sor Juana Inés de la Cruz. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 25(91), 154-163. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5679930.pdf> (consultado el 12/03/2023)

Guardia, S. B. (2017). Historia, Educación y Género. *Voces de la Educación*, 2(1), 39-51. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/33/31> (consultado el 2/04/2023)

Hernández García, J. (2010). Fernández de Lizardi y la necesidad ilustrada de la educación civil y política. *Aula abierta*. ICE. Universidad de Oviedo, 38(1), 109-120. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3214259.pdf> (consultado el 19/03/2023)

Hidalgo, P. M., García, J. Á. B., & Zacarías, J. C. G. (2018). Planteamientos sociopolíticos de la educación en el pensamiento filosófico griego antiguo: Sócrates, Platón y Aristóteles. *INNOVA Research Journal*, 3(2), 136-146. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n2.2018.431> (consultado el 13/03/2023)

Insúa, M. (2011). El retrato del periodista en la obra de José Joaquín Fernández de Lizardi. *Alpha (Osorno)*, (33), 159-170. https://www.scielo.cl/pdf/alpha/n33/art_12.pdf (consultado el 18/03/2023)

Kant, I. (2009). ¿Qué es la Ilustración?. *Foro de educación*, 7(11), 249-254. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544586016.pdf> (consultado el 16/03/2023)

León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf> (consultado el 13/03/2023)

Lewandowska, J. (2012). Sor Juana Inés de la Cruz y la crítica literaria feminista: controversias y contribuciones. *Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios*,

históricos y antropológicos, (15), 43-66. <https://itinerarios.uw.edu.pl/api/files/view/2059195.pdf> (consultado el 10/03/2023)

López, J. O. (2002). Gabriela Mistral, la maestra de escuela, premio Nóbel de literatura. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (4), 221-246. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1474/1469 (consultado el 13/05/2023)

Luengo, E. (1998). La otredad indígena en los discursos sobre la identidad latinoamericana. *Cuadernos Americanos*. 71. <https://core.ac.uk/reader/16311660> (consultado el 8/05/2023)

Marín Serrano, E. (2021). Sobre la educación de las mujeres: el pensamiento feminista pre-ilustrado de sor Juana Inés de la Cruz en relación con Mary Wollstonecraft. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 473-483. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/71977/4564456558416> (consultado el 14/03/2023)

Martí, J. (1894). *Revolución en la enseñanza. La Nueva Enseñanza*. El Salvador: Anuario del Centro de Estudios Martianos. (8), 23. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cem-cu/20171128031039/Anuario_08.pdf (consultado el 10/04/2023)

Martín, H. R. (2021). José Martí entre modernidad y modernismo. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 3(6), 36-44. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/43/89> (consultado el 9/04/2023)

Martínez, L. A. (2012). La celda, el hábito y la evasión epistolar en Sor Juana Inés de la Cruz. *Revista chilena de literatura*, (81), 69-89. <https://www.scielo.cl/pdf/rchilite/n81/art04.pdf> (consultado el 11/03/2023)

Martínez-San Miguel, Y. (1999). Saberes americanos: constitución de una subjetividad intelectual femenina en la poesía lírica de Sor Juana. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 24(49), 79-98. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/saberes-americanos---constitucion-de-una-subjetividad-intelectual-femenina-en-la-poesa-lrica-de-sor-juana-0/html/39f5e271-9e1c-4358-8db5-dc854bd473b8_4.html#I_0 (consultado el 7/05/2023)

Matto de Turner, C. (1889-1891). El Perú Ilustrado. *Año VI, semestre I, julio*, (269), 295, 310. <https://archive.org/details/elperuilustrado1889lima> (consultado el 3/04/2023)

Miranda, P. (2008). Culturas indígenas en la poesía de Gabriela Mistral/Indigenous Cultures in the Poetry of Gabriela Mistral. *Taller de Letras*, (43), 9. <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/coleccion/BND/00/RC/RC0219640.pdf> (consultado el 17/05/2023)

Mistral, G. (1923). El oficio lateral. *Revista de Educación*. Año II, 1, 9-15 <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:142639> (consultado el 13/05/2023)

- Monal, I. (2019). José Martí: del liberalismo al democratismo antiimperialista. *Revista Novos Rumos*, 56(2), 25-48. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/9578/6097> (consultado el 9/04/2023)
- Moreno, M. C. (2021). El proyecto modernizador de Clorinda Matto de Turner en la dirección de El Perú Ilustrado (1889–1891). *Mesa Redonda*, (37), 51-71. <https://hal.science/hal-03324693/document> (consultado el 3/04/2023)
- Muciño-Ruiz, J. A. (2017). Quevedo y sor Juana: un encuentro poético festivo. *La Colmena*, (73), 39-46. <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/5646/4248> (consultado el 12/03/2023)
- Negrín Muñoz, E. (2008). Voces y documentos en Balún-Canán. *Literatura Mexicana, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Literarios*, 19(2), 57-75. <https://www.redalyc.org/pdf/3582/358242150004.pdf> (consultado el 10/05/2023)
- Newland, C. (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *Hispanic American Historical Review*, 71(2), 335-364. <https://doi.org/10.1215/00182168-71.2.335> (consultado el 6/04/2023)
- Núñez Prieto, I. (2007). Hacia una pedagogía mistraliana. Notas sobre Lucila y Gabriela educadoras. *Revista Educación*, Santiago de Chile. (331), 43-47. http://bibliorepo.umce.cl/revista_educacion/2007/329/43_47.pdf (consultado el 13/05/2023)
- Ocampo Londoño, A. (1982). Andrés Bello, educador. Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo, 37(2), 385-394. https://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co//1027/1/TH_37_002_157_0.pdf (consultado el 17/03/2023)
- Ortiz, G. P. (2010). La educación y el feminismo en el pensamiento de Gabriela Mistral. *Revista Ístmica*, (13), 55-64. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/istmica/article/view/2140/2036> (consultado el 14/05/2023)
- Ovelar Pereyra, N. (2008). Paulo Freire: Gusto por la libertad y pasión por la justicia. *Educere*, 12(40), 177-187. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35604022.pdf> (consultado el 14/03/2023)
- Pérez Cruz, F. J. (2011). Raíces históricas del proyecto educativo martiano. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 13(17), 199-236. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86922615009.pdf> (consultado el 7/04/2023)
- Ramírez Cabañas, J. (1931). El Pensador Mexicano periodista. *Revista de la Universidad de México*, 2(11), 387-393. <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/c40b52e5-9ad5-4865-89d9-354f132e71a5?filename=el-pensador-mexicano-periodista> (consultado el 17/03/2023)
- Rosas Lauro, C. (2019). Marianne Andina. Imágenes, representaciones y discursos sobre la mujer durante la Independencia del Perú. *Revista Historia de las Mujeres*, Lima: CEMHAL,

XX(189). https://www.cemhal.org/anteriores/2019_2020/17ClaudiaR.pdf (consultado el 1/04/2023)

Ruiz Otero, S. (2008). Rosario Castellanos, ensayista como pocas. *Cartaphilus. Revista de investigación y crítica estética*, 4, 164-176. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/37045/1/45831-197741-1-PB.pdf> (consultado el 15/05/2023)

Ruíz, R., & Theodoro da Silva, J. (2009). La carta Atenagórica: sor Juana Inés de la Cruz y los caminos de una reflexión teológica. *Estudios de Historia Novohispana*, (29), 77-95. <https://novohispana.historicas.unam.mx/index.php/ehn/article/view/3596/3150> (consultado el 11/03/2023)

Salinero, S. (2010). Niña Ciervo en la pedagogía poética de Gabriela Mistral. *Nomadías*, (11), 161-171. <https://revistas.uchile.cl/index.php/NO/article/download/15160/15576> (consultado el 13/05/2023)

Sánchez, M. D. L. O. (2018). La obra literaria de Fernández de Lizardi ante sus críticos contemporáneos: entre amigos y enemigos. *Cuadernos de Literatura*, (28), 131-143. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6811458.pdf> (consultado el 18/03/2023)

Santana, A. R. (2002). José Martí, revolucionario y escritor. *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, (10), 89-103. <https://revistas.uca.es/index.php/cir/article/view/314/286> (consultado el 8/04/2023)

Schons, D. (1926). Some obscure points in the life of Sor Juana Inés de la Cruz. *Modern Philology*, 24(2), 141-162. https://www.jstor.org/stable/pdf/433806.pdf?refreqid=excelsior%3A8672aee8447b43471260e1cc4760bd46&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1 (consultado el 23/03/2023)

Stadthege-Gómez, H. (2013). Mujeres in Ecclesia taceant: la defensa de Sor Juana Inés de la Cruz. *Contribuciones desde Coatepec*, (25), 83-107. <https://revistacoatepec.uaemex.mx/article/view/367/349> (consultado el 16/03/2023)

Vallés, A. S. (2022). La celda de Sor Juana Inés de la Cruz. *Ecclesia*, 36(1), 39-62. <https://ojs.upra.org/index.php/ecclesia/article/download/4155/3054> (consultado el 11/03/2023)

Yépez Miranda, A. (1941). Pasado y presente de la literatura peruana. *Revista Universitaria*, 81, 143-244. <http://cbiblioteca.unsaac.edu.pe/revista/REVISTA81.pdf> (consultado el 17/04/2023)

_____ (1948). “Clorinda Matto de Turner. Aves sin nido”, Homenaje de la Universidad Nacional del Cuzco al II Congreso Indigenista Interamericano. Universidad Nacional del Cuzco/Librería e Imprenta H. G. Rozas Sucs., VII-XXV. <https://www.ensayistas.org/herbst/docu/yepez2.htm> (consultado el 13/04/2023)

Zanelli, C. (2005). José Antonio Rodríguez Garrido. La Carta atenagórica de Sor Juana. Textos inéditos de una polémica. Serie: Estudios de Cultura Literaria Novohispana, 20. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004. 192 pp. *Lexis*, 29(1), 125–134. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/8383/8699> (consultado el 12/03/2023)