

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO



LOS VALORES EDUCATIVOS EN LA POESÍA DE CUATRO ESCRITORAS
COAHUILENSES (1941-1944)

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORADO EN
FILOSOFÍA CON ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA
EDUCACIÓN

PRESENTA
EUGENIA FLORES SORIA

DIRECTOR: **DR. JORGE IGNACIO IBARRA IBARRA**

NOVIEMBRE 2025

ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS DE DOCTORADO

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012 Arts. 77, 79, 80,104, 115, 116, 121,122, 126, 131, 136, 139)

Tesis

LOS VALORES EDUCATIVOS EN LA POESÍA DE CUATRO ESCRITORAS
COAHUILENSES (1941-1944)

Comité de evaluación

Dra. Dr. Jorge Ignacio Ibarra Ibarra
Director

Dra. Dalina Flores Hilerio
Lectora

Dr. Manuel Santiago Herrera Martínez
Lector

Dra. María del Rocío Rodríguez Román
Lectora

Dr. Roberto Kaput González Santos
Lector

San Nicolás de los Garza, N.L., noviembre 2025
Alere Flammam Veritatis

DR. FELIPE ABUNDIS DE LEÓN
SECRETARIO DEL ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto se realizó gracias a la beca del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), actualmente Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti). El apoyo de programas como este es fundamental para estudiar, con plenitud y concentración, un posgrado de alta calidad.

Agradezco, profundamente, a la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila, ya que cursé el doctorado a través del Convenio ENSE-UANL, lo que representó una oportunidad invaluable para el acceso a la educación superior de calidad fuera del estado. Me honra que una institución de larga tradición y prestigio me brindara su confianza.

Por supuesto, me es indispensable agradecer a mi alma mater, la Universidad Autónoma de Coahuila y en especial a la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, institución donde laboro, por todas las facilidades que se me brindaron para cursar mi doctorado con tranquilidad y respaldo. Muy especialmente, agradezco al Dr. Julio Cu Farfán López, director de nuestra Facultad, por su incondicional apoyo y flexibilidad para todas mis actividades, particularmente las estancias nacionales e internacionales. Sin su ayuda no me hubiera sido posible ausentarme físicamente de mi centro de trabajo para cumplir con este sueño.

Mi agradecimiento total, también, para la Universidad Católica de Temuco por abrirme las puertas para realizar la estancia internacional en Chile. El apoyo y la tutoría del Dr. Ricardo Salas Astrain, director del Doctorado en Estudios Interculturales, fueron cálidos y provechosos. La experiencia de compartir la academia y amistad con colegas mapuches y chilenos me marcó de por vida, las palabras no alcanzan para expresar mi gratitud.

Otro agradecimiento imprescindible es para la Mtra. María Pía Torres Zamora, profesora en la Universidad Católica de Temuco por su increíble amistad y apoyo durante mi estancia en Chile. Nunca olvidaré su hospitalidad al recibirme y hospedarme en su casa durante toda la pasantía. De igual manera agradezco a sus padres, la Sra. María Luisa Zamora y al Sr. Carlos Torres por su incondicional apoyo y compañía. Ser respaldada por una familia como la de ellos mientras vivimos en un país extranjero es un regalo extraordinario.

Mi gratitud, además, hacia el Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde realicé una segunda estancia doctoral. También a todo el personal de la Biblioteca-Hemeroteca Nacional y a mi tutora, la Dra. Laurette

Godinas, por su asesoría y colaboración y en especial a la poeta Diana del Ángel por facilitarme los contactos para gestionar la estancia.

Agradezco de corazón al Dr. Jorge Ignacio Ibarra Ibarra, mi director de tesis, por su grata orientación, su apertura académica y humana, y su flexibilidad. Reconozco y celebro su ética profesional en todo momento, su lucha por la dignificación del esfuerzo académico y su actitud de respeto a las ideas y al trabajo de las demás personas. Gracias a ello, esta investigación creció ampliamente y trascendió fronteras tanto geográficas, como simbólicas.

Mi completo agradecimiento para la Dra. Dalia Reyes Valdés por su fe en mi trabajo y su acompañamiento antes, durante y después de este programa doctoral. Como responsable de la coordinación del Convenio ENSE-UANL, como académica y como amiga, hace una labor memorable y humana.

Es importante para mí, por supuesto, agradecer a las instituciones donde revisé los documentos históricos indispensables para mi investigación, el Archivo Municipal de Saltillo, el Archivo de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila, los fondos públicos y reservados de la Biblioteca-Hemeroteca Nacional y, en especial, al Centro Cultural Vito Alessio Robles. La guía y las atenciones de la Mtra. Esperanza Dávila Sota, entonces directora del CECUVAR, fueron clave para la orientación de muchas de las fuentes más importantes de la tesis. Además, la Mtra. Esperanza es una de las voces más conocedoras de nuestra cultura coahuilenses y del quehacer histórico de las mujeres.

El agradecimiento más personal y emotivo que tengo es para María de los Ángeles Soria Ortiz, mi madre, por abrirme camino y pelear durante toda su vida para que yo pudiera tener siempre otras oportunidades. Sigue haciéndolo hasta ahora, todo lo que soy y hago se lo debo absolutamente a su amor y cuidado.

Agradezco, también con amor y cariño, a Jonathan Gutiérrez Hibler por su apoyo absoluto a lo largo de estos cuatro años. Su compañía, ánimos y fortaleza fueron genuinamente una parte muy importante para tener tranquilidad y fuerza durante este proceso.

La página, de nuevo, se termina pero los agradecimientos continúan. Estoy en deuda con todas las personas que fueron lectoras de mi trabajo doctoral en coloquios, congresos y sínodo, ya que su retroalimentación hizo crecer y mejorar este proyecto de tesis. Agradezco a mis maestras y maestros del doctorado, por darme la oportunidad de aprender de ellos. Gracias totales, también, a mis compañeras y compañeros de clase, por caminar juntos estos años, en particular a Claudia Nelly Aguirre Carreón, con quien compartí departamento

durante la estancia en la UNAM y nos acompañamos ante las constantes peripecias de vivir en Ciudad de México.

Sigo en deuda, además, con el equipo académico y administrativo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, lideradas por su director, el Dr. Francisco Javier Treviño Rodríguez, y por nuestro secretario del área de Estudios de Posgrado, el Dr. Felipe Abundis de León, quien nos apoyó plenamente en todas las gestiones necesarias para llevar a término nuestros estudios doctorales.

Gracias a mis estudiantes, por la paciencia y apertura al tenerme como maestra a distancia por un tiempo y gracias a mis compañeros de trabajo por apoyarme en todo lo necesario mientras cursé el doctorado.

Agradezco a todas las personas que me apoyaron desde un año antes de mi ingreso al posgrado, al tomar mis clases de yoga o comprar los libros, ropa, zapatos y hasta macetas que vendí con la intención de obtener los fondos necesarios para el inicio de esta aventura que vaya me ha cambiado la vida.

Para que todo esto fuera posible, agradezco a Manuel Hernández y a Elizabeth Buitrón, en paz descansen, por ayudarme durante varios años a sanar emocional y mentalmente. Les dedico a ellos este logro, que estoy segura celebrarían gratamente conmigo. De igual manera, agradezco a Yolanda Martínez por su acompañamiento en estos últimos cuatro años, fundamentales para la recuperación, y por demostrarme que cambiar nuestra realidad es posible si se trabaja también desde el diván.

Finalmente, agradezco a María Suárez de Alcocer, Victoria Garza Villarreal, Margarita Rodríguez Ollervidez y a Enriqueta Montes, las maestras poetas que investigué en esta tesis, por su arduo trabajo en la búsqueda de espacios dignos para las mujeres profesionistas; por escribir, publicar y enseñar en una época mucho más hostil y misógina que la nuestra. Gracias a todas las profesoras que abrieron camino para las que llegamos después. Espero que esta investigación sea un primer paso al reconocimiento y la justicia para ellas.

*A mis estudiantes y
a todas las maestras*

Resumen

El propósito de esta investigación es localizar los valores presentes en la poesía de las profesoras coahuilenses María Suárez de Alcocer, Victoria Garza Villarreal, Margarita Rodríguez y Enriqueta Montes en el periodo 1941-1944. El análisis axiológico de la poesía de las maestras contribuye a historiar el pensamiento crítico y los ideales e inquietudes de las mujeres que no podían ser expuestas en otros espacios de escritura, ya que solían ser protagonizados casi en su totalidad por hombres y, en el caso de las publicaciones educativas, solían ser vigiladas por la institución. Además, como reflexionan filósofas y filósofos, las mujeres recibían (y reciben) valores distintos en su educación por el sesgo de género. La producción poética de las profesoras aparece en libros institucionales y en medios independientes. En sus obras se localizaron valores de la cultura dominante (discursos nacionalistas, estereotipos de la madre abnegada y expresiones de amor romántico) a la par de manifestaciones disruptivas (cuestionamiento a la abnegación como ideal femenino, expresiones del deseo erótico y temas de carácter personal). El análisis se hizo desde un enfoque epistémico feminista, ya que la escritura de mujeres, como explican Hierro (1985), Lerner (1993), y Arnes *et al.* (2020), requiere otra forma de leerse fuera de los métodos convencionales que se generan desde los estándares estéticos del orden patriarcal. Hasta la fecha no se ha realizado un estudio crítico de las ideas de las poetisas de esa época en la literatura coahuilense. Tampoco se han elaborado estudios académicos que perfilen las biografías de las profesoras incluidas en este trabajo ni se ha elaborado una genealogía de poetisas maestras en la región.

Índice

Resumen	7
Introducción	13
1. Planteamiento del problema.....	17
Antecedentes	17
1.1.1 Las maestras de México	17
1.1.2. Las maestras escritoras	18
1.1.3. Los problemas de las maestras	20
1.1.4. Las maestras en el México posrevolucionario	21
1.1.5. Las maestras coahuilenses y la educación formal de la mujer	22
1.1.6. Cuatro poetas y profesoras normalistas.....	23
1.1.7. Axiología educativa en la historia de las mujeres	31
1.1.8. Axiología educativa tradicional.....	32
1.1.9. Filosofía y axiología en la educación mexicana.....	34
1.1.9. El normalismo en México y en Coahuila	35
1.1.10. La educación literaria en México	41
1.1.11. Los valores educativos en la literatura para la formación de las niñas	43
1.1.12. Las mujeres y la vida pública: feminismo y sociedad.....	44
1.1.13. Axiología, historia y poética	45
1.2. Definición del problema.....	46
1.3 Justificación.....	47
1.4 Objetivos	52
1.4.1 Objetivo general	52
1.4.2 Objetivos específicos.....	52
1.5 Preguntas de investigación	53

1.5.1	Pregunta general de investigación	53
1.5.2	Preguntas de investigación	53
1.6	Supuesto general.....	53
1.6.1	Supuestos específicos	54
2.	Marco Teórico	54
2.1	La educación y los valores educativos de las mujeres	55
2.1	La educación y los valores	58
2.2	Problemas de la axiología educativa	62
2.3	Educación en el orden social: la institución	67
2.4	La escritura de las mujeres en la historia: autoridad y silencio	71
2.4.1.	Teoría literaria feminista	77
2.5	Las mujeres y la educación: ¿Cómo estudiar su historia?	78
2.6	La escritura poética y la educación	82
2.7	Estética y educación: hacia un ideal de la belleza.....	85
2.7.1.	La poesía y su valor en la educación	87
2.7.2	La poesía didáctica	88
2.8.	El poema como documento histórico	90
3.	Marco metodológico	92
3.1	Epistemología feminista	92
3.1	Método histórico-axiológico	94
3.1.1.	Los valores educativos de la época a identificar en los corpus	96
3.2	Corpus de trabajo.....	98
3.2.1.	Propuesta de selección de obras	99
3.3.1.	Cuadro-instrumento principal del corpus poético	106
3.3.2.	Identificación y clasificación de las figuras retóricas.....	109
3.3	Detección de valores	110

3.4 Lectura desde la teoría feminista.....	110
3.5 Análisis y discusión de resultados preliminar	111
Poemas de María Suárez de Alcocer	112
Poemas de Victoria Garza Villarreal.....	129
Poema de Margarita Rodríguez	143
Poema de Enriqueta Montes.....	152
3.5.1 Resultados preliminares	154
4. Conclusiones	162
4.1 Recapitulación y cumplimiento con los objetivos.....	162
4.2 Revelaciones de la escritura fuera del canon.....	166
4.3 Hacia otras historiografías de la educación	168
4.4 Aportaciones de las maestras escritoras a la educación y la literatura	169
4.5 Los valores educativos y la poesía de mujeres.....	170
4.6 Planteamientos para otras investigaciones	171
Referencias	172
Apéndice.....	186
Apéndice imágenes.....	211

Índice de tablas

Tabla 1 Criterios axiológicos en proyectos educativos	34
Tabla 2 Valores en la educación coahuilense según Carlos Espinosa.....	39
Tabla 3 Valores actuales de las Escuelas Normales mexicanas según el actual modelo educativo nacional	40
Tabla 4 Reproducción de fragmento de Cuadro 8. Sociedades Anónimas: Rumbo de México (1941-1952) de Robles	40
Tabla 5 Valores positivos y negativos de las mujeres en el orden patriarcal según Graciela Hierro.....	57
Tabla 6 Valores según Larroyo	64
Tabla 7. Valores según Larroyo (Parte 2).....	65
Tabla 8 Tabla comparativa de valores	66
Tabla 9 Fuentes históricas consultadas en general para la investigación.	102
Tabla 10 Propuesta de cuadro-instrumento de análisis histórico-axiológico	107
Tabla 11. Cuadro-Instrumento 1. Poema "Piedras Preciosas" de María Suárez de Alcocer	114
Tabla 12 Cuadro-Instrumento 2. Poema "Otra vez como emblema de fulgores" de María Suárez de Alcocer	118
Tabla 13 Cuadro-Instrumento 3. Poema "Las Sirenas" de María Suárez de Alcocer	122
Tabla 14. Cuadro-Instrumento 4. Poema "Todavía" de María Suárez de Alcocer.....	126
Tabla 15. Cuadro-Instrumento 5. Poema "Nocturno I" de María Suárez de Alcocer	129
Tabla 16. Cuadro-instrumento 6. Poema "Lo que la madre es" de Victoria Garza Villarreal	132
Tabla 17. Cuadro-instrumento 7. Poema "Me decías" de Victoria Garza Villarreal.....	135
Tabla 18. Cuadro-instrumento 8. Poema "La madre del soldado" de Victoria Garza Villarreal	138
Tabla 19. Cuadro-instrumento 9. Poema "Romance de los rehiletes de colores" de Victoria Garza.....	140
Tabla 20. Cuadro-instrumento 10. Poema "Me dicen" de Victoria Garza Villarreal	143

Tabla 21. Cuadro-Instrumento 11. Poema "Las campanas de Saltillo" de Margarita Rodríguez	146
Tabla 22. Cuadro-Instrumento 12. Poema "La Indita" de Margarita Rodríguez.....	149
Tabla 23. Cuadro-Instrumento 13. Poema "Quiero tu paz" de Margarita Rodríguez	151
Tabla 24. Cuadro-Instrumento 14. Poema “¡Florecita!” de Margarita Rodríguez	152

Introducción

El estudio de las maestras mexicanas y su aportación a la historia de la educación inició apenas en los años ochenta del siglo pasado. Desde entonces han aparecido trabajos que revelan el impacto social de su labor magisterial. En el caso de Coahuila, aunque algunas profesoras son nombradas en los libros de historia, referidos en este documento, no se ha profundizado el análisis de la trascendencia de su desempeño docente. Tampoco la relación entre su poesía, que muchas veces era utilizada como medio de expresión en un ambiente masculinizado y como un recurso didáctico en las clases con las alumnas, y los valores educativos de la época. En este trabajo, a través de un análisis de su producción literaria, una actividad que también hicieron algunas de las profesoras más reconocidas en la historia de México por sus aportaciones a la Educación —como Rita Cetina, Laura Méndez de Cuenca, Dolores Correa, por mencionar algunas— se rastrearon los valores que mostraron en una de las épocas culturales más esplendorosas del estado.

La escritura de mujeres, como se explica a detalle en la tesis, tiene circunstancias de producción distintas a la escritura de los hombres, particularmente en el periodo histórico explorado en esta investigación (primera mitad del siglo XX). Entre las desigualdades estructurales que vivieron estas profesoras destacan la imposibilidad del voto universal, sueldos más bajos que sus compañeros al desempeñar el mismo trabajo, la falta de acceso a la educación superior y la cultura patriarcal que cerraba los espacios públicos e institucionales. En los albores del siglo XX, los positivistas continuaban con la discusión sobre la supuesta inferioridad natural de las mujeres ante la incursión de éstas en niveles educativos más altos (López, 1997). Por lo que las maestras tenían, además, que probar su inteligencia por el hecho de ser mujer; mientras que a sus colegas varones no se les cuestionaron sus capacidades intelectuales por cuestión de género.

En esta investigación se eligió el trabajo poético de cuatro profesoras coahuilenses que publicaron sus obras en los años cuarenta del siglo pasado: María Suárez de Alcocer, Victoria Garza Villarreal, Margarita Rodríguez y Enriqueta Montes. Se estudió la poesía producida entre los años 1941-1944, por ser un periodo de cambio en la historia de la educación y la

política mexicana. Existió, en el sistema educativo, un tránsito de los valores revolucionarios hacia un modelo de país en desarrollo, mientras se buscaba una educación para la paz en medio de la Segunda Guerra Mundial. El país atravesó un periodo de esplendor cultural, que también se vivió en Saltillo, apodado en ese entonces como “La Atenas de México”; y en ese tiempo, en 1944, se cumplieron cincuenta años de la fundación de la Escuela Normal de Coahuila. Las cuatro profesoras actuaron, literariamente, como grupo; a pesar de no existir un manifiesto o documento que pruebe una asociación, ellas publicaban juntas y se referían unas a otras en sus distintas publicaciones. A la par de esto, en el análisis se consideran los valores presentes en la educación de las mujeres, que no son necesariamente los mismos que en la educación formal. Hierro (1985), filósofa feminista, contempla en su revisión axiológica valores que se les imponían únicamente a las mujeres desde su formación educativa (ya sea en la escuela y/o en la familia), que tienen que ver con la sumisión, la imposición de cánones de belleza y formas de ser, así como la familia y el matrimonio como único modelo aspiracional prestigioso para ellas en la sociedad patriarcal.

Las obras de las maestras aparecen publicadas en libros institucionales de la Escuela Normal de Coahuila y del gobierno estatal. También escribieron en otros espacios independientes, como revistas culturales y poemarios en edición de autor. Los valores educativos de la época están presentes en muchos poemas, donde se aprecia el discurso nacionalista y hegemónico del deber ser. Pero también, en algunas obras, las maestras expresan divergencias con ese modelo y muestran desacuerdos, inquietudes y experiencias personales, lo que ofrece información valiosa del pensamiento de las profesoras norestenses de la época. La expresión literaria, al no ser una escritura rígida o académica, permite la entrada de otros temas y, a la par, la sugerencia no explícita de estas divergencias.

En este trabajo se propuso, además, localizar la obra de estas maestras poetas. Para ello se realizó una búsqueda en archivos y bibliotecas especializadas de Saltillo: el Centro Cultural Vito Alessio Robles, el Archivo Municipal de Saltillo, el Archivo de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila y el Archivo de la Universidad Autónoma de Coahuila. Con la finalidad de rescatar otros poemarios y extender la búsqueda documental, se gestionó una estancia doctoral en el Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Gracias a ello, se tuvo acceso a los fondos reservados y al acervo

general de la Biblioteca y Hemeroteca Nacional, donde se encontraron otras obras literarias para el análisis.

La propuesta metodológica de la tesis consiste en un análisis axiológico en diálogo con la epistemología feminista, como espacio de generación de conocimiento crítico. Se partió de una exhaustiva revisión documental en archivos y presenta dos dimensiones transversales: el análisis desde las figuras retóricas para hacer la lectura poética y el análisis histórico-axiológico feminista. Para ello se acudió a las teorías de Haraway (2006) Castañeda (2008) y Blazquez (2010) sobre la fundamentación de la epistemología feminista y a Golubov (2012), Kristeva (1988) y Guerra (2007) en el análisis de la teoría feminista. Para la teoría del valor en función de la filosofía de la historia se trabajó con las obras de Dujovne (1954) y Gervilla (2001) y con Hierro (1985) sobre la axiología feminista. El análisis estético de las figuras retóricas se planteó con la clasificación de Barrientos (1997).

En filosofía, la discusión axiológica sigue abierta entre el objetivismo y subjetivismo. Dujovne (1954) concilia ambas propuestas y explica que el hecho de historiar implica un ejercicio de valoración. Por lo tanto, lo aquí presentado es una aproximación a los valores de aquella época, siguiendo las propuestas de filósofos e historiadores de la educación en México como Larroyo (1985) y Robles (1977), en contraste con la discusión feminista en el tema de la axiología de la educación que, como ya se planteó y se sostendrá con rigurosidad en el capítulo del marco teórico, presenta otra explicación de los valores educativos en las mujeres, en la que la subjetividad tiene una valoración positiva.

Las profesoras aquí estudiadas no eran feministas en un sentido explícito y pronunciado; sin embargo, la crítica feminista permite analizar, desde esta época, los elementos de desigualdad, los problemas estructurales y las actitudes disruptivas que vivieron estas autoras, para hacer una historia digna de su escritura poética. Una historia que explique las circunstancias sociales, educativas, literarias y personales desde la perspectiva de género. Y también una manera digna de leer sus obras, fuera de la etiqueta patriarcal de mujeres conservadoras o liberales como única dicotomía posible de ser.

En los resultados se encontró que en los poemas aparecen los valores nacionales o patrióticos, los valores religiosos, los valores estéticos, los valores eróticos y los valores morales. La presencia de discursos y valores hegemónicos-patriarcales no desplazó ni

aniquiló la presencia de discursos alternos y divergentes. Ambos conviven en las expresiones poéticas, ya sea en medios institucionales o independientes. Con ello, queda abierta una línea de investigación para trabajar el pensamiento de las maestras coahuilenses (que también destacaron en otras áreas como la académica, la pictórica y la musical) desde sus expresiones artísticas. El que no exista una historia crítica de sus logros en la educación y en la literatura, en una época donde la brecha de género era aún más agresiva, es una injusticia a la memoria de estas mujeres pioneras, que abrieron espacios en la vida pública para las generaciones posteriores.

1. Planteamiento del problema

Antecedentes

1.1.1 Las maestras de México

La historia de las maestras mexicanas empezó a ser rescatada en la década de los años ochenta del siglo pasado por investigadoras pioneras como Luz Elena Galván con *La educación superior de la mujer en México* (1985) y Carmen Ramos con la antología *Género e Historia: la historiografía sobre la mujer* publicada en 1992 (Galván, 2017). En las últimas cuatro décadas se ha extendido la disciplina de la historia de las mujeres. En Europa fue difundida por figuras como Gerda Lerner y posteriormente Michelle Perrot. Partiendo de un análisis sociológico y cultural se empezó a estudiar a las mujeres como sujetos históricos, ya que en el discurso tradicional quedaban ocultas, invisibles y camufladas bajo términos como “humanidad” (Jaivén, 2015). También se extendió la investigación desde la epistemología feminista al momento de recuperar y reconstruir estas historias.

En el caso de las profesoras mexicanas, el enfoque generó resultados novedosos para descubrir el pasado. Galván (2017) recuerda la propuesta de la historiadora Dorothy Tanck de Estrada para tratar “el estudio de las masas, de los marginados de la historia, en lugar del de las élites” (p. 16). Es decir, rastrear la vida de la gente común que desde su trinchera logró un impacto social trascendente, aunque muchas veces escaseen los registros. Ya desde principios del siglo XX, Woolf (2012), pionera del feminismo, explica que la obra literaria de las mujeres no siempre está en los libros, sino que sobrevive en las cartas y en los archivos familiares. Por lo tanto, historiar los llamados “procesos de feminización de la enseñanza”, como acuñan Galván y López (2008) en *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, requiere la búsqueda de métodos distintos para encontrar esas huellas.

El referido trabajo de Galván y López (2008) fue importante en su momento porque reunió las investigaciones sobre las maestras desde este nuevo enfoque. En el título, las autoras evocan el concepto de “imaginarios” para explicar cómo “se normaba, regulaba y controlaba su presencia; asimismo contribuye a entender cómo se imponía una cultura hegemónica que dificultaba mirar lo diferente, lo discordante” (p. 11). Además, agregan que desde el siglo XIX se construyó un imaginario, influenciado por el ambiente masculino científicista, en

donde se ponderaba la disposición “natural” de las “mujeres para la maternidad y la enseñanza de los niños” (p. 13-14). También detallan cómo la profesión magisterial fue una utopía para las mujeres en varios sentidos: desde el derecho a una formación profesional, hasta su presencia y reconocimiento social. Incluso, aseguran que la ley promulgada en 1867 sobre la creación de la escuela secundaria para mujeres fue influenciada por el imaginario decimonónico.

1.1.2. Las maestras escritoras

Galván (2008) explora la relación de las maestras con la escritura en el siglo XIX y asegura que escribir fue un acto más allá de la expresión de los sentimientos. Fue una manera de defenderse “y dar a conocer sus puntos de vista sobre situaciones que consideraban injustas” (p. 175). Otro propósito fue “el deseo de educar a la población infantil” (p. 185), como expresa la autora con el caso de la maestra Ángela Lozano, mujer brillante y destacada que editó el periódico *La enseñanza*. Esta tradición de profesoras periodistas y poetas se extendió hasta el siglo XX.

El Instituto Nacional de los Estudios Históricos de las Revoluciones de México en la última década publicó una serie de libros de investigación sobre la labor de mujeres en el país, hasta entonces poco reconocida desde este enfoque de la microhistoria y la historia social. El primer tomo de *Las maestras de México* (2015) incluyó los estudios biográficos de Rita Cetina, Dolores Correa, Laura Méndez de Cuenca y Rosaura Zapata, pioneras y luchadoras sociales por la educación. Cabe destacar que todas fueron poetas. Incluso Rita Cetina fundó *La Siempreviva*, el primer periódico redactado por mujeres y para mujeres publicado en Yucatán en 1870, que llevó el mismo nombre de la escuela para niñas que conformó junto a otras profesoras (Peniche, 2015). El tomo II (2016) de la serie continuó con las vidas de tres maestras nacidas en el siglo XIX: Estefanía Castañeda Núñez de Cáceres, Silvina Jardón Tuñón y Carmen Ramos del Río. Finalmente, en el III (2017), la compilación de investigaciones incluye a las educadoras Juvencia Ramírez, María M. Rosales, Ana María Valverde y Guadalupe Quino Montenegro de los siglos XIX y XX, todas de distintas entidades del país, lo que abre una ventana a diversas realidades en la historia o las historias de la educación mexicana.

En el noreste, las profesoras también destacaron como figuras de impacto social en su comunidad. Norma Ramos Escobar publicó el libro *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonas: un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del siglo XX* (2007), producto de su tesis “Aspectos profesionales y laborales de la docencia femenina en los procesos de fundación de la educación pública de Nuevo León” (2006), dirigida por Oresta López Pérez, experta en el estudio de las maestras mexicanas. Este trabajo contempla el ejercicio magisterial desde la Nueva España hasta la instauración de las escuelas modernas del siglo XIX. Esta época fue trascendental para la historia de la educación por los cambios legislativos y por la aparición de centros escolares tanto mixtos como de niños y niñas. A la par, las mujeres tomaron presencia en el ámbito profesional. Ramos señala la importancia, también, de la relación entre la creación de escuelas de niñas y escuelas Normales para mujeres porque “aceleró el proceso de feminización del magisterio y que este fenómeno se vivió en varios países alrededor de los mismos años. En Colombia fue en 1870, Costa Rica 1870, España 1896” (p. 36).

Aguirre (2023) explica cómo los estudios desde la nueva historia cultural se vinculan con la perspectiva de género para contribuir a visibilizar la presencia de las mujeres en el acontecer social, como es el caso de la escritura del género en México, como articulan Zabalgaitia y Ritondale (2023):

Algunos de estos (discursos) resultan cercanos; otros, aparentemente separados por tiempos y espacios; sin embargo, se entrecruzan en los feminismos y los estudios de género; en las pedagogías y la investigación educativa; las historiografías y la historia cultural; en las preguntas que se hacen a nociones como identidad/es o subjetividad/es, sobre todo al repensarse las acciones y posiciones de personajes reconocibles, pero también de aquellas figuras y discursos que las versiones de historias únicas dejaron en los márgenes o en los pliegues de lo que se debía contar para hacer nación, hacer educación, y hacer género (p. 9)

Es decir, la escritura es una materialidad para historiar la vida de estos grupos al margen que, pese a las adversidades, dejaron huella de su pensamiento a través de la palabra.

1.1.3. Los problemas de las maestras

Las mujeres tuvieron numerosas dificultades al integrarse como profesoras en el siglo XIX. La primera, según García (2008) fue la desigualdad económica, ya que las maestras recibían la mitad del sueldo de un colega varón, bajo el pretexto de que los hombres eran responsables de la economía del hogar y tenían mayores gastos. Las maestras tapatías, como apunta la autora, protestaron en varias ocasiones con el objetivo de tener salarios más justos; pues además tanto maestros como maestras se enfrentaban al atraso de los pagos por parte de las instituciones.

García (2008) añade que las mujeres eran controladas por esta situación económica, pues pese a la precariedad, la docencia era mejor remunerada que otros oficios para ellas. Las profesoras, al menos en el caso de Jalisco, resultaban más eficientes y menos problemáticas que sus compañeros pues, como señala la autora, los maestros eran despedidos constantemente por quejas de alcoholismo, violencia con los niños y peleas con autoridades:

Las maestras solo tuvieron dos motivos para ser destituidas: uno de carácter religioso, esto es, fueron cesadas ya sea por enseñar religión en las escuelas una vez que entró en vigor la obligatoriedad del laicismo en las escuelas públicas (1876) o por abstenerse de jurar la Constitución; el segundo motivo fue el matrimonio (p. 134).

En este punto aparece otro problema opresivo y estructural: la obligación al celibato. Esto fue determinado por el propio cabildo municipal de Guadalajara, en 1873. García muestra algunos casos de resistencia ante esa ley, como hicieron Hipólita Tapia y su esposo Juan Santos Ortega, quien renunció a la escuela en solidaridad con su pareja. Ambos se dedicaron a trabajar en escuelas del arzobispado. Este celibato legal era respaldado por la extenuante jornada laboral de las maestras, quienes tenían que ocupar casi todo el día a sus múltiples responsabilidades laborales:

Las mañanas se dedicaban a la lectura, a la escritura, la aritmética y la geometría. Por la tarde se cubrían las materias relacionadas con la naturaleza, la economía doméstica, el canto, los ejercicios gimnásticos, las labores manuales y la costura. Al término de la sesión vespertina, la maestra supervisaba el aseo de la escuela, actualizaba sus libros de matrícula y de asistencia, elaboraba las boletas semanales de calificación que se remitían a los padres, contestaba o redactaba oficios diversos y

preparaba las lecciones del día siguiente mediante su “historia de clase” (pp. 144-145).

García explica que, a pesar de la derogación de la ley del celibato, éste continuaba como una característica común del gremio. Como dato, documenta que “entre 1890 y 1910 95% de las preceptoras que laboraban en las escuelas primarias para niñas eran solteras” (p. 145).

Otro problema importante fue la salud. Galván (2008) encontró diversos registros sobre peticiones de maestras, con y sin goce de sueldo, para suspender actividades por enfermedad. La fragilidad del cuerpo, las malas condiciones laborales y la economía deficiente jugaban en contra de estas primeras profesoras.

A pesar de las dificultades y la marginación de género, porque a ningún profesor varón se le impuso el celibato por el hecho de ser hombre ni se le redujo el sueldo por la misma razón, las profesoras y maestras escritoras abrieron camino para lograr el cambio social, así como el inicio de la dignificación del oficio. Con las investigaciones sobre sus vidas, desde la academia, se continúa el proceso de justicia para con su historia.

1.1.4. Las maestras en el México posrevolucionario

Rockell (2008), a través de un análisis cuantitativo de fuentes y datos, plantea algunos de los elementos principales que conformaron el cambio educativo de la época anterior a la Revolución Mexicana hasta los años posrevolucionarios. Lo ejemplifica con el caso de Tlaxcala. Según esta hipótesis, fue en el periodo del Porfiriato, en la segunda mitad del siglo XIX, cuando creció el fenómeno de la feminización de la enseñanza, aunque su consolidación se logró a principios del siglo XX. También hubo un crecimiento en la matrícula de estudiantes y un cambio en la concepción áulica, pues antes de la Revolución era común que la mayoría de las escuelas fueran de un solo salón y con división de infancias por género; mientras que la época de la posrevolución se distinguió por una escuela mixta.

Otra característica importante fue el desarrollo de las escuelas rurales, a la par de la formación de profesorado dirigido hacia la educación en las comunidades. Poco a poco, las mujeres ganaron terreno al encabezar las clases en los grupos considerados de mayor dificultad, como los de primer grado, mientras que surgieron las primeras directoras de escuela (Rockell, 2008). El periodo posrevolucionario, como se aborda en capítulos

posteriores, trajo un cambio político en el que se transformaron los valores de la Revolución por ideales de progreso e institución. A la par se vivió un esplendor cultural marcado por importantes movimientos literarios, pictóricos, musicales y sociales. Las profesoras estudiadas en esta investigación transitaron esos dos momentos del país.

1.1.5. Las maestras coahuilenses y la educación formal de la mujer

En el caso de las maestras coahuilenses, uno de los primeros registros sobre su presencia fueron las semblanzas que aparecen en el libro *Mujeres Notables Mexicanas* (2020) de Laureana Wright de Kleinhans. Esta obra fue publicada de manera póstuma e incluye decenas de biografías breves de mujeres que la poeta seleccionaba para el periódico feminista *Violetas del Anáhuac*, que circuló entre 1887 y 1889. En este medio las colaboradoras escribieron, además de textos de creación como poemas y cuentos, “crónicas, críticas sobre eventos culturales y ensayos sobre ciencia, literatura, religión, cuestiones pedagógicas e historia. De igual manera dieron a conocer definiciones de conceptos políticos, artículos sobre la condición femenina”. (Hernández, 2020, pp. 20-21). La visión de Wright consideró como “notables” a las mujeres prehispánicas que fueron princesas, gobernantes y poetas. El libro está organizado por épocas, pero incluye heroínas de la independencia, filántropas, escritoras, maestras, religiosas y demás.

La primera maestra coahuilense referida por Wright fue Salomé Berlanga, anunciada como “Catedrática de instrucción primaria y secundaria”. El texto indica la fecha de nacimiento: 22 de octubre de 1860 y señala la formación académica que recibió de escuelas y profesores particulares. En 1884, luego de la fundación del Instituto Madero, fue invitada para pertenecer al cuerpo de maestras. Laureana agrega:

De aquella escuela pasó a la Escuela Normal, desempeñando el mismo cargo de profesora. Las materias que comúnmente enseñó son: lectura, caligrafía, historia de México, historia antigua de oriente, de Roma y de Grecia, gramática, aritmética, geografía, dibujo y bordado.

Varias de sus discípulas, obtuvieron título para ejercer el profesorado, y llenaron su misión satisfactoriamente (p. 278).

Sin embargo, en las fuentes consultadas, el nombre de Salomé Berlanga aparece en los libros de Medina, publicados en 2022 y 2016: *El Instituto Madero de Saltillo. Presencia de*

la Iglesia Bautista en Coahuila 1884-1936 —donde cita como referencia a *Mujeres Notables Mexicanas* (obra que también contempla a dos maestras coahuilenses: Dolores Mijares, destacada poeta y profesora y a Guadalupe Gómez Suárez) — y *Las primeras escuelas protestantes en Saltillo: una opción vanguardista para la educación de la mujer*. Según la tesis de Medina, el nacimiento de la instrucción formal de las mujeres en Coahuila se dio con la llegada de la escuela bautista El Instituto Madero en 1884. Esta escuela ofrecía la oportunidad a las jóvenes de obtener un título de profesora de primaria, lo que atrajo estudiantes del estado y de otros como Nuevo León, Zacatecas y Tamaulipas.

Entre las bases de este colegio, Medina (2016) comparte el documento donde se apunta, en el artículo número tres, que “el objetivo del Instituto sería la instrucción completa de la mujer”, además se impartirían “idiomas, economía doméstica, telegrafía, dibujo, música, filosofía, historia, geometría, astronomía, física, fisiología, obstetricia y demás artes y ciencias” (p. 53). Fueron las escuelas protestantes, como asegura el autor, las que abrieron una brecha moderna en el pensamiento de la época, como una alternativa a la formación católica, para que la educación femenina fuera una realidad. Posteriormente, instituciones como El Colegio Inglés, después Colegio Roberts, y La Escuela Normal Presbiteriana continuaron con la tradición de la educación formal para mujeres.

La educación abierta y laica se había propuesto desde décadas atrás con el gobierno liberal. Benito Juárez, en 1867, expuso la “Ley Orgánica de Instrucción Pública” que reglamentaba el derecho a la educación y el proyecto de la apertura de escuelas para niños y niñas, pero debido a la inestabilidad política y económica del país, no se realizó de la misma forma en todos lados (Galeana, 2015).

1.1.6. Cuatro poetas y profesoras normalistas

En esta investigación se aborda la obra poética de cuatro profesoras normalistas: Victoria Garza Villarreal, María Suárez de Alcocer, Margarita Rodríguez y Enriqueta Montes, particularmente los trabajos publicados en 1941 y 1944. Su poesía fue al mismo tiempo una herramienta didáctica y un medio de expresión de su pensamiento. Varios de estos trabajos, como se menciona más adelante, fueron publicados en medios capitalinos e incluso en otros países. La labor poética no era algo separado o lejano de la labor docente. En una época de esplendor cultural, que se explica en el próximo capítulo, los valores poéticos contienen a su

vez una raíz axiológica, una visión del mundo que exploraron las profesoras dentro y fuera de las pautas institucionales.

a) *Victoria Garza Villarreal (1894-1972): La trascendencia social de su poesía.*

En 1894 se fundó la Escuela Normal de Coahuila. Según Teissier (1994), al principio el alumnado fue exclusivamente masculino, pero cuatro años más tarde ya eran las mujeres “las que predominaban en las aulas” (p. 89). Aunque otras fuentes indican que, al año, la Normal fue mixta, como asegura Rodríguez (1944) en su libro *Bodas de oro de la Escuela Normal de Coahuila*, en donde incluso comparte los nombres de las primeras estudiantes inscritas.

Como la escuela recibió muchachas foráneas, de otros estados y municipios, en 1909, por mandato de Andrés Osuna, entonces director del plantel, se abrió el internado para alumnas. En el libro de Teissier (1994), *Benemérita Escuela Normal de Coahuila 1894-1994*, la autora cuenta la historia de esta institución a través de semblanzas de sus personajes ilustres. La mayoría son varones. Las docentes aparecen en un artículo titulado “Dos maestras”, dedicado a Ethel Sutton de Valle y Amelia Vitela de la Peña, educadoras sobresalientes y de gran trayectoria. En otro apartado, “La Pinacoteca”, aparece la semblanza de una de las profesoras estudiadas en este trabajo: Victoria Garza Villarreal. Se refiere a ella como “artista completa” y la retrata de la siguiente forma:

Cultivaba la literatura, la música -fue notable pianista- y, desde luego, la pintura. Por casi cuarenta años imprimió su huella en la sensibilidad de miles de jóvenes estudiantes a quienes llevaba de la mano por los ministros de arte y el descubrimiento de su propia sensibilidad. En el antiguo Colegio Roberts, en la Secundaria Nocturna -hoy “Mariano Narváez”- y sobre todo en la Escuela Normal de Coahuila, desde sus cátedras de Literatura, Historia de la Cultura, Dibujo y Modelado, Victoria Garza abrió caminos de arte que aún son andados hoy (p.100).

La maestra Teissier agrega que la profesora tenía una habilidad extraordinaria para enseñar. Victoria Garza fue la autora del escudo de la ENC y el lema institucional “Labor Omnia Vincit” (traducido como “El trabajo todo lo vence”), ambos se mantienen vigentes en la ahora Benemérita Escuela Normal de Coahuila. En el apéndice se adjunta una fotografía del mismo. Gracias a sus logros académicos y artísticos, la Pinacoteca de la ahora Benemérita Escuela

Normal de Coahuila llevó su nombre. Teissier coloca la biografía de Garza Villarreal junto a la de Elisa de la Peña, maestra de arte que estudió en la Academia de San Carlos.

Otra fuente que habla sobre la maestra Victoria es el libro *Memorias de la Escuela Normal de Coahuila* (1944) a cargo de María Suarez de Alcocer (autora que también pertenece al grupo seleccionado de las cuatro maestras). Ella detalla que Garza, en la ENC, se desempeñó como maestra de arte, y presentó exposiciones pictóricas a cargo de sus estudiantes. Después impartió clases de literatura castellana en el Colegio Roberts. Como producto de esa intervención docente, la maestra Victoria organizó la publicación de *Bajo el alero* (1932), adjunto en el apéndice, antología poética de obras escritas por sus alumnas. Además, el libro contó con viñetas e ilustraciones realizadas por la profesora. Unos años más tarde impartió esta materia de literatura castellana en la Escuela Normal de Coahuila, en donde estuvo al frente de las asignaturas de Dibujo, Imitación y Modelado.

Según Suárez (1944), las colecciones de cuentos de Victoria Garza se conocieron en varios círculos literarios de México y América del Sur. Detalla que la maestra tenía una novela “lista ya para la prensa” y que trabajó en “varios argumentos de películas mexicanas” (s/n). Estas obras no se encontraron en los archivos. También formó, junto con sus amigas, el grupo literario Club Primavera. Según Berrueto, (1999), su trabajo literario fue publicado en las revistas *Ateneo* y *Militia* y en los periódicos capitalinos *El Universal*, *El Demócrata* y en *La Prensa* de San Antonio Texas. Su cuento “El sarape” obtuvo el premio del concurso de *El Universal*. El mismo autor señala que la profesora nació en Monterrey, Nuevo León el 10 de marzo de 1895, aunque pasó la mayor parte de su vida en Saltillo. El acta de nacimiento de la autora revela que nació el 10 de marzo de 1896. La ficha de Berrueto indica:

Hija de Anastasio Garza Treviño y María del Refugio Villarreal de Garza. Tuvo un gusto especial por la literatura, la música y el dibujo. En su tierra natal realizó estudios de música, los que continuó en la Academia “Santa Cecilia” de Saltillo. Junto con un grupo de amigas formó el grupo literario Club Primavera. Alumna de la Academia de Pintura del maestro Rubén Herrera. Maestra en la Escuela Normal del Estado, en el Colegio Roberts y en la Escuela Preparatoria Nocturna, institución de la que fue fundadora. Como educadora puso singular empeño en propagar el culto a las bellas artes (p. 265).

En 1941 Garza publicó sin firma, en colaboración con la poeta Juventina Siller de Aguirre, un álbum titulado *Biografías. Mujeres Ilustres Coahuilenses*, donde se reconoce el trabajo de las figuras femeninas más sobresalientes, desde las madres de los hombres ilustres, hasta las dentistas, maestras y pintoras. Entre sus libros destaca *La Escuela Normal, su evolución educativa y directores*, *La obra de una vida*, con motivo de las Bodas de Oro magisteriales del profesor José Rodríguez González en colaboración con la maestra Gertrudis Méndez de López de Lara. La profesora murió en 1972 y fue hasta 2020 que recibió el reconocimiento de la Presea Saltillo, otorgada por el Ayuntamiento de la ciudad, en la categoría de “Post Mortem”. En el Centro Cultural Vito Alessio Robles se encuentra la biblioteca de la profesora, ahora “Acervo Victoria Garza Villarreal”, que consta de casi 500 libros, en su mayoría de temas culturales como literatura, filosofía e historia del arte. En el acervo también hay algunos números de publicaciones periódicas, como la revista “Minerva”, que era exclusivamente de mujeres. El número que se conserva es de 1931 y trae una breve crónica de *Bajo el alero*, poemario de las alumnas de Victoria Garza publicado bajo su dirección también en 1931. Aunque nació en Monterrey, Nuevo León, se le considera maestra y creadora coahuilense porque estudió y trabajó casi toda su vida en Saltillo.

b) *María Suárez de Alcocer: Entre la academia y el arte*

Estudió como profesora de Instrucción Primaria Elemental y Superior en la Escuela Normal de Coahuila. Los datos de su nacimiento en la historiografía no son claros. La semblanza de Berrueto (1999) apunta que nació en 1889; el “Curriculum Vitae” publicado en el folleto *Tres conferencias de María Suárez* (Casa de Coahuila, 1968) señala que egresó en 1893 de la Normal y en el libro de Teissier (1994) se marca como egreso el año de 1915. La fecha de su muerte no aparece en las biografías consultadas. *El Diccionario Biográfico de Coahuila* (1999) de Arturo Berrueto solo indica que “falleció en la ciudad de México” (p. 567) y el libro *Coahuila Literario* (Martínez y Morales 2002) no muestra fecha de nacimiento ni de muerte, sólo detalla que “Nació en Monterrey, Nuevo León, y murió en Saltillo” (p. 652), a pesar de que María Suárez de Alcocer fue una de las figuras más destacadas de su tiempo en materia de cultura y educación. En la antología de poetisas coahuilenses *Pensar con los ojos abiertos I*, Torres (2003) pone como fecha de muerte el año 1985, sin ofrecer otras explicaciones. Finalmente, gracias a la página de FamilySearch se encontraron las actas de

nacimiento, defunción y boda de María Suárez Fernández, como se llamaba en realidad. Nació el 7 de septiembre de 1893 y murió el 25 de marzo de 1985.

En 1917, la maestra fue becada por Venustiano Carranza para estudiar en la Escuela Bryant and Straton, así como en la Universidad de Boston, Massachusetts en Estados Unidos. Rodríguez (1944) y Teissier (1994) confirman el dato en sus respectivos libros. En la Escuela Normal de Coahuila impartió las clases de Literatura Española, Inglés, Francés, Historia Universal, Declamación, Caligrafía, Dibujo, entre otros, de 1914 a 1929, con la interrupción de los años en el extranjero. Fue profesora en la Escuela Preparatoria Knox (Finishing School) de Cooperstown, Nueva York en el periodo (1926-1927), donde impartió clases de Lengua y Literatura Españolas. Fuera de la Escuela Normal, tuvo otras carreras artísticas. Estudió arte pictórico con el pintor Rubén Herrera en el Ateneo Fuente, entre 1920 y 1926. Además, estudió en el Conservatorio Nacional de Música de la Ciudad de México la carrera completa de Composición y Dirección de Orquesta, en la que fue alumna de las figuras más sobresalientes de la música a nivel nacional, como Manuel M. Ponce, Rafael J. Tello, Julián Carrillo, entre otros (Casa de Coahuila, 1968).

Según Berrueto (1999), cursó en la UNAM, de 1935 a 1964 las carreras de español, inglés, francés y filosofía. Incluso su tesis de Doctorado en Lenguas Modernas, escrita en inglés, aún se encuentra en el repositorio de la universidad y puede ser consultada en línea. La misma fuente indica que se desempeñó como catedrática en las escuelas secundarias de la ciudad de México, el INBA, Filosofía y Letras de la UNAM, en la Escuela de Personalidad Marcos Reinbeck. Compuso varias obras musicales, de las que destaca *Zapalinamé*, sinfonía para orquesta. Escribió los siguientes libros de poesía: *Azulejos*, *Luz y piedras preciosas*, *Tú...*, *Cien Sonetos*, *Mamá*, *Invierno* y *Antología*. Sus libros de prosa son *Shakespeare y Cervantes*, *Escuela Normal de Coahuila*, *Páginas escogidas de El Quijote*, *Biografía del maestro Luis A. Beauregard* y *El arte caligráfico moderno*. La profesora fue una de las poetas más prolíficas y reconocidas de su tiempo en el estado. Su obra poética se produjo entre 1919 y 1968. En el apéndice se pueden ver algunas de sus obras.

González (2000) en su *Crónica de la Cultura de Coahuila* incluye a María Suárez de Alcocer en el capítulo XXI “Poetas foráneos que vivieron y escribieron su obra en Coahuila”.

Como fecha de nacimiento indica el 7 de septiembre de 1895. Apunta que fue hija del doctor Felipe Suárez y la señora Trinidad Fernández. Sobre su formación intelectual detalla:

Los maestros que la guían en su carrera profesional en Saltillo son: Rubén Moreira Cobos, Apolonio M. Avilés y Manuel J. Rodríguez; y universitarios de la Ciudad de México: Erasmo Castellanos Quinto, González Montesinos, Agustín Yáñez, Luz Grovas y Rafael Altamira; en el Conservatorio Nacional de Música: Juan León Mariscal, Manuel M. Ponce, Julián Carrillo y Teodoro Campos Arce; y en sus estudios iniciales de pintura: Rubén Herrera (p. 363).

El mismo autor indica que Suárez de Alcocer fue maestra en escuelas secundarias de la Ciudad de México y que también impartió clases de inglés y francés en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ya jubilada, según esta fuente, la maestra trabajó por contrato “en diferentes departamentos de investigación humanística de la Universidad Nacional Autónoma de México”. González agrega que Suárez “se ha mantenido la mayor parte de su vida desvinculada del Estado de Coahuila y presuntamente del suyo por nacimiento, es quizá uno de los más raros ejemplos de acumulación cultural” (p. 363).

González cita una nota bibliográfica firmada por Sergio R. Viesca en 1926, en la revista *Hoy* de la ciudad de México, que expresa hacia ella “una dureza que está lejos de merecer” (p. 365):

La señora Suárez logra a veces expresar fielmente sus pensamientos; pero se adivina que tiene más inspiración que la traducida en sus versos. Le falta, o una ilustración literaria más completa o un sentido de lengua más exacto. No es reproche. Hay dones que sólo se conceden a los elegidos y, ella, que posee un alma de tan exquisitos sentimientos, debe preocuparse muy poco por la imposibilidad de captar todos los giros y todos los vocablos.

Nos gusta más cuando escribe versos de subido tono nacionalista. Sus descripciones son veraces y su técnica, que no es para las complicaciones espirituales, se adapta mejor a un género que no ha menester los prodigiosos sortilegios del lenguaje que se requieren para evocar las más finas sutilezas y las más recónditas impresiones del espíritu (p. 364).

No es la primera vez que María Suárez de Alcocer recibió una crítica dura. En 1925, José García Rodríguez comenta lo siguiente en el prólogo de *Azulejos*, poemario de la autora. Aunque gran parte del texto elogia la labor poética de la escritora, no deja de etiquetarla como “emocional” y “no lograda” (pp. 11-12).

Si bien, en esos años Suárez aún no era la maestra consagrada de impactante trayectoria, ya había sumado méritos importantes como sus publicaciones nacionales y sus estudios en el extranjero. González (2000) en el listado de “acumulación cultural” de la poeta, expresa que habla inglés, francés y otros idiomas, además de la trayectoria mencionada en los párrafos anteriores, agrega que cursó en la UNAM estudios de filosofía, historia, artes plásticas, literatura castellana y universal, literatura francesa e inglesa, y en otras instituciones importantes de la época estudió música y pintura. ¿Qué más hay que incluir en el currículo para que el señor Sergio R. Viesca le conceda algo de crédito?

c) *Margarita Rodríguez: La maestra humanista*

En el citado álbum *Biografías. Mujeres Ilustres Coahuilenses* aparece una semblanza de la maestra Margarita Rodríguez. A diferencia de sus colegas, ella no está registrada en las fuentes convencionales de los diccionarios biográficos coahuilenses más conocidos, como el de Berrueto. En el diccionario de Roberto Adrián Morales y Sandra M. Martínez aparece una Margarita Rodríguez O. De ella sólo se dicen dos líneas: “Escritora y poetisa coahuilenses. Autora de *Nieve y azur* (poemas, 1968) (p. 521)”. En el archivo de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila se encontraron documentos que cercioran su nombre completo: Margarita Rodríguez Oyervides. Aunque después de una exhaustiva búsqueda de su acta de nacimiento, localizada en la página FamilySearch, se encontró que su segundo apellido se escribe “Ollervides” y su fecha de nacimiento fue el 18 de enero de 1902, aunque la registraron hasta 1927 por razones hasta ahora desconocidas.

En el álbum destacan que su mayor característica es la modestia. Según las autoras, la poesía de Margarita “va dejando girones de su alma en su obra” (s/n). El texto menciona tres poemas que ya habían sido publicados “en los diarios capitalinos”, como “Las campanas”, “Mañanitas” y “La viajera hermosa”. Se agrega que estas composiciones forman parte de un libro que aún, en ese año de 1941, no salían a la luz. La semblanza, que contiene un retrato suyo disponible en el apéndice, expone lo siguiente:

Nos da Margarita un enorme ejemplo de dedicación y de estudio. Muy joven obtiene el título de profesora de Instrucción Primaria y de Kindergarten en la Escuela Normal. Pasa después a la Universidad Nacional de México donde se le otorga el certificado que autoriza los siguientes estudios: Literatura, Historia Patria, Ojeada sobre el Arte en México y Documentación Escolar. Y no es eso todo: su espíritu inquisitivo encuentra satisfacción en el estudio de la arqueología y ya tiene en prensa *Cerámicas Precortesianas* (s/n).

El escrito asegura que la profesora había publicado en periódicos “coros y recitaciones para niños” y que en 1938 se le otorgó una medalla de oro “como premio a su labor y constancia”. Hay más preguntas que respuestas en el caso de Margarita Rodríguez. ¿Publicó su poemario? ¿Dónde está su libro de arqueología? ¿En cuáles medios capitalinos publicó y cómo logró ocupar esos espacios? En su acta de defunción dice que murió el 21 de agosto de 1969, de profesión maestra y con estado civil de soltera. Falleció de un colapso vascular. En el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional está su libro de poesía *Nieve y azur*, que tiene un autógrafo dedicado a esa institución. El libro es un ejemplar mecanografiado con correcciones hechas a bolígrafo sobre las líneas tachadas con blanco. Los poemas no tienen fecha, aunque uno de ellos aparece en el álbum de 1941. Está catalogado bajo el término de “Libros raros” y no se sabe más de él.

d) Enriqueta Montes

Sobre la profesora Enriqueta Montes no se halló en los libros una fotografía o semblanza sólida sobre ella. Sin embargo, sus poemas aparecen dentro del grupo de las otras escritoras, lo que sugiere que pertenecía a su gremio educativo y literario. A través de sus versos, se entiende que al momento de escribir estaba en la etapa madura de su vida, y que sentía nostalgia por sus alumnas, a las que recibió durante décadas.

La información que se tiene de la vida y obra de las profesoras es escasa y no siempre coinciden las fuentes. Aunque están mencionadas en los libros de historia de la BENC, anteriormente ENC, no se ha hecho un estudio minucioso de su formación docente ni de las características de sus obras poéticas, pues al igual que las maestras reconocidas a nivel nacional como pioneras de la educación en México, las coahuilenses destacaron en las letras y fueron leídas en otros estados de la república e incluso en otros países. Además, hicieron

escuela al compartir con sus alumnas los conocimientos académicos a la par del ejercicio literario. Las referencias que hay sobre ellas indican que causaron un gran impacto al formar a generaciones de estudiantes en Saltillo y en otras ciudades. Tampoco se ha estudiado sus herramientas pedagógicas ni su idea sobre educación, que fue revolucionaria al utilizar las expresiones artísticas dentro de las disciplinas académicas.

1.1.7. Axiología educativa en la historia de las mujeres

Los libros sobre axiología y filosofía de la educación, como se expone en el apartado posterior, se han desarrollado convencionalmente desde un enfoque androcéntrico que establece la universalidad en función de la experiencia y el pensamiento del hombre. Por lo tanto, los valores educativos que enuncian los filósofos no corresponden a la realidad histórica de la condición de las mujeres, al menos en Occidente. Esto, por supuesto, no invalida la importancia y pertinencia de las reflexiones de la gran mayoría de los filósofos que parten de dicha enunciación. Sin embargo, los problemas de las mujeres en la educación no se ven reflejados por estos tratados, por lo que no son suficientes para estudiar y explicar con sustento las cuestiones axiológicas en el caso de las mujeres.

El tema ha sido discutido por numerosas filósofas. Entre las más reconocidas está Simone de Beauvoir, con su célebre libro *El segundo sexo*, que parte de la premisa de la mujer como un ser para los otros y no para sí misma, condición que la aleja de la categoría de persona (Beauvoir, 2013). La idea de los problemas de la subordinación de las mujeres en relación a la educación existe, al menos en Europa, desde la Edad Media. La voz más famosa es Cristina de Pizán, que en su libro *La ciudad de las damas*, escrito en 1405, escribe lo siguiente al explicar por qué las mujeres son percibidas como seres ignorantes:

-¿Qué estás diciendo, Dama mía? Con todo el respeto, por favor, ¿podrías desarrollar este punto? Seguramente, los hombres nunca admitirán que esto es verdad, a menos que explicara más claramente por qué dirían que salta a la vista que los hombres saben más que las mujeres.

- ¿Y por qué crees tú que las mujeres saben menos? -me preguntó.

-No lo sé, Señora, me lo tenéis que decir.

-Es sin duda porque no tienen, como los hombres, la experiencia de tantas cosas distintas, sino que se limitan a los cuidados del hogar, se quedan en casa, mientras que no hay tan instructivo para un ser dotado de razón como ejercitarse y experimentar cosas variadas (Pizán, 2001, p. 119).

Muchas son las pensadoras que han explicado el problema, desde Mary Wollstonecraft, anarcofeminista que en el siglo XVIII confrontó a Rousseau, Flora Tristán, la feminista socialista que desarrolló una propuesta filosófica desde el activismo por la lucha obrera en el siglo XIX (De Miguel y Romero, 2020), hasta las filósofas del siglo XX como Angela Davis y los movimientos de(s)coloniales que figuran en los feminismos latinoamericanos desde la intersección. Incluso, los valores educativos que la sociedad patriarcal impone a las mujeres son señalados desde la epistemología feminista en las obras de Sandra Harding y Diana Maffía, por mencionar algunas. Hierro (1985) apunta que a las mujeres se les enseña a replicar y adoptar los valores de la feminidad patriarcal, asociados a los cánones de belleza, el rol de ama de casa y de madre. Esto desde la familia tradicional, las instituciones sociales y el Estado; por eso históricamente a las mujeres se les ha negado el derecho a la educación y al espacio público, como forma de control y opresión.

A continuación, se hará un recorrido de antecedentes teóricos en función de lo que han discutido los filósofos (en masculino) más sobresalientes en el tema de la filosofía y axiología de la educación, que enuncian el problema desde otra colocación social. Es importante, ya que las mujeres han convivido con el paradigma hegemónico desde el margen, en una lucha por la igualdad de derechos y bienestar social.

1.1.8. Axiología educativa tradicional

Fullat (2011) explica sobre la axiología educativa que, a diferencia de los otros mamíferos, los seres humanos están incompletos, tienen “que hacerse”. La indefensión biológica humana facilita el proceso educador, pues para *ser* es necesaria la educación. Por lo tanto, “el hombre es constitutivamente un *animal educandum*, que tiene que ser educado” (p. 88); así, en medida de la educación es como se supera la animalidad. Según Fullat, la educación axiológica se juega entre el *soma*, la *psykhe* y el *pneuma*; es decir, entre la naturaleza, la cultura y la libertad. Aclara que en la antigüedad *axioo* significaba “juzgo digno o justo”, y entiende por valor educativo lo siguiente:

El valor apuntado desempeña la función de paradigma, de *parádeigma* —modelo o ejemplar—, vocablo griego que proviene de *déiknymi* —mostrar— y de *pará* —a lo largo de—. El valor educacional es como la estrella que orientó a los Magos desde Jerusalén hasta Belén —Mateo, II, 9—; el valor ideal guía a lo largo del proceso —o de un proceso— educativo; muestra el camino o tal vez la vereda a seguir (...) Las representaciones del valor no quedan ceñidas a un tiempo determinado valiendo para cualquier tiempo. Las representaciones en cambio de la realidad educadora se refieren a un tiempo y a un espacio concretos (p. 195).

Por otro lado, la discusión de los valores es amplia. Pertenecen a esa parte de la filosofía que se hace preguntas sobre el mundo de las ideas, el que no se puede ver ni tocar. Sobre esto Frondizi (1985) explica que los valores son “cualidades irreales” porque “no agregan realidad o ser a los objetos, sino tan solo valer (...) Cualquiera que sea la denominación, lo cierto es que los valores no son cosas ni elementos de cosas, sino propiedades, cualidades *sui generis*, que poseen ciertos objetos llamados bienes” (p.12). Es decir, los valores son “entes parasitarios”, según Frondizi, que “no pueden vivir sin apoyarse en objetos reales”. El autor propone las siguientes características de los valores:

1. Polaridad. Los valores están desdoblados en valores positivos o negativos, aunque cada uno existe con independencia del otro. Ejemplo: belleza y fealdad, justicia e injusticia.
2. Jerarquía. Existen valores superiores e inferiores. Esto no tiene que ver con una clasificación que los organice, sino con un orden o tabla. Los filósofos no se ponen de acuerdo en una tabla universal o única, para Frondizi son fluctuantes y se mueven según el contexto y la circunstancia.

La axiología presenta problemas fundamentales y clásicos que se han discutido a lo largo del tiempo. La pregunta, resumida por Frondizi es la siguiente: ¿Son los valores objetivos o subjetivos? O sea, ¿el valor de algo se lo da quien desea esa cosa o se desea la cosa por el valor que tiene? En la historia están los filósofos subjetivistas como R. B. Perry, Rudolf Carnap o Bertrand Russell y los objetivistas como Max Scheler. En la propuesta de Octavi Fullat no se rechaza ninguna de las dos posturas, pero se indica que, en educación, la escala de valores sí dependerá de los elementos concretos de un espacio y tiempo. En el capítulo

del marco metodológico se explica la propuesta de otros filósofos como Dujovne (1954) que concilian estas dos posturas.

1.1.9. Filosofía y axiología en la educación mexicana

En México, la educación está determinada por los llamados “proyectos educativos” que propone el Estado. Yurén (2008) explica que el contenido de éstos corresponde a los “intereses y necesidades de las diversas fuerzas sociales”; es decir que “dichos proyectos no expresan de manera exclusiva los intereses de una sola clase, por más que sea la dominante, sino que contienen sistemas de valores diversos, antagónicos y heterogéneos que se articulan de manera desigual conforme a la lógica de la lucha por la hegemonía” (p. 57). Además, estos planteamientos se hacen dentro de lo que la autora llama “la formación social mexicana”. Cada época ha tenido su criterio axiológico según los ideales de nación. Yurén propuso una tabla de valores que aparece a continuación. Hay que considerar que este planteamiento no es una regla o una verdad absoluta, sino una forma de organizar los valores que ella consideró dominantes según el periodo histórico:

Tabla 1 Criterios axiológicos en proyectos educativos

Año	Criterio axiológico	Contexto
Inicios del siglo XIX	“La autonomía”	Autonomía política. Valor burgués “que reivindicaba ante la ley como garantía del ejercicio de la libertad”.
1830	“La civilización”	Propuesta de los liberales para defender el control estatal de la educación y arrebatarlo del clero. Así se evitaría la “barbarie” de otra colonización
1867	“Orden y progreso”	Enfoque positivista del Estado liberal oligárquico donde “libertad” se interpretó como “orden” y “progreso” como “material”
1910	“Justicia social”	Se entendía la educación como medio para elevar el nivel de vida la población desfavorecida. En una segunda etapa surgió la educación socialista, donde la escuela debía preparar para la conciencia de clase.
1940	“El desarrollo”	Los valores educativos “se alejan de los proyectos revolucionarios para enmarcarse en un sistema utilitarista más cercano al capital”. Según la autora es el modelo vigente hasta el día de hoy.

Nota: Categorías axiológicas según Yurén (2008)

Yurén acude a Gramsci al rescatar el término “filosofía de la época” para hablar no del pensamiento de un grupo de intelectuales o filósofos, sino de la marca ideológica de un momento histórico (p.77). Para referirse a la “filosofía de la educación” entonces se tendría que revisar a la filosofía de la época, pues siempre hay un criterio axiológico dominante, como se expuso en el cuadro anterior. Luego de un recorrido por acepciones teóricas sobre la filosofía de la educación, la autora explica que son dos preguntas las que constituyen su esencia: ¿Para qué educar? ¿Y qué valores orientan la práctica educativa? El otro cuestionamiento es: ¿Puede el estado proponer una filosofía de la educación o sólo se reduce a un proyecto educativo?

Latapí (2003) abordó esta polémica de la eterna discusión sobre la política educativa. A principios de siglo XXI, cuando en la administración del presidente Vicente Fox se retiró la asignatura de civismo, el debate se avivó con intensidad. El filósofo expone que los valores escolares se convirtieron en objeto de controversia: “grupos eclesiásticos, empresariales y sindicales han presionado a las autoridades educativas a adoptar posiciones que favorezcan sus intereses y por otra parte diversas organizaciones sociales han impulsado la formación de valores (fv) de diverso signo” (p.8). Esta investigación se centra en los valores presentes en la poesía de las profesoras seleccionadas, pero es importante conocer el marco axiológico de la política educativa de ese entonces.

1.1.9. El normalismo en México y en Coahuila

Fuentes y Morales (1993) le atribuyen al profesor Enrique C. Rébsamen la creación de la enseñanza normalista en México. En la ficha biográfica que presentan mencionan que el pedagogo de origen suizo convirtió a México en su “patria auténtica” y su obra pretendió “renovar la enseñanza pública rescatándola del empirismo rudimentario en que vivía y dándole bases científicas inspiradas en parte por las doctrinas de Pestalozzi y Herbart” (p. 52). Si bien, desde la época de la Independencia, los gobiernos ya proponían la educación gratuita, fue durante la época del porfiriato en la que se buscaron métodos modernos para la enseñanza.

Arteaga y Camargo (2009) explican:

La formación de docentes en México no tiene un origen único ni tampoco centralista. Algunos reconocen en el sistema lancasteriano sus antecedentes más

remotos; otros, en cambio, piensan que la creación de las escuelas normales, a finales del siglo XIX, implica una ruptura radical con dicho sistema. Nos inclinamos más por la segunda hipótesis, debido a que las diferencias entre uno y otro modelo son profundas y tienen que ver con cuestiones de principios educativos y políticos de primer orden, en el momento en el que el grupo de intelectuales y políticos del régimen intentaba construir su propia legitimidad y mantenerse en el poder en un país con una historia reciente muy conflictiva (p. 122).

Así, la figura de Rébsamen representa una nueva etapa que deja en el pasado al sistema lancasteriano. El pedagogo pensaba que la figura del profesor debía ser profesional verdadero y fundó así la Escuela Normal de Jalapa. En su ensayo “Estructura y objetivo de las escuelas normales” (Fuentes y Morales, 1993) determina las siguientes ideas:

- Los objetivos de la creación de una Normal en el Estado son “formar maestros competentes para la enseñanza primaria en sus dos formas: elemental y superior; y crear un centro encargado de la dirección científica y facultativa de la misma enseñanza” (p. 54).
- No es suficiente la formación de las escuelas preparatorias y cada profesional que enseñe una materia en especial, debería ser especialista en ello.
- “El maestro moderno necesita, en primer lugar, estudiar la naturaleza humana, debe obtener conocimientos bastante profundos en Anatomía y Fisiología, con objeto de comprender las leyes de la educación;
- el estudio de Pedagogía se divide en varios ramos, y es preciso que el maestro tenga algunos conocimientos de la Pedagogía General, que trata, precisamente, de la naturaleza humana, de la manera de educar y desarrollar esa naturaleza;
- pero muy particularmente debe el maestro de la instrucción estudiar la Metodología, tanto la general que trata del modo de comunicar los conocimientos o sea del método, como la particular, relativa a la manera de emplear este método o sea el procedimiento que debe seguirse para organizar las escuelas (p. 55).

En agosto de 1925, el profesor Federico Berrueto Ramón quedó al frente de la Dirección General de Educación y de la Escuela Normal en la administración del gobernador Manuel Pérez Treviño. Su gestión, concluida en 1933, presentó reformas importantes para los

planteles educativos de Coahuila. En un principio, Berrueto solicitó la asesoría de los maestros con más experiencia. Apolonio M. Avilés, Leopoldo Villarreal Cárdenas, Rubén Moreira Cobos, Fernando Durán y Carlos Espinosa, fueron los profesores que apoyaron este proyecto que siguió las pautas del modelo federal propuesto por J. Manuel Puig Casauranc, Secretario de Educación en el gobierno de Plutarco Elías Calles. Este plan pretendía mejorar la organización de las escuelas primarias, la iniciación de servicios de psicotecnia pedagógica y, principalmente, la incrementación de la enseñanza rural, agrícola y técnica elemental (Espinosa, 1964).

Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, teóricos de la educación mexicana en la década de los años veinte, plantearon el diseño de las escuelas rurales como una institución que fortalecería la socialización, los valores de la vida comunal y el trabajo con contenido social. Sin embargo, el proyecto se vio intervenido, a finales de la década, por las inquietudes políticas y de poder por parte de grupos conservadores que utilizaron la educación para otros fines. La polémica sobre los efectos de la educación rural continúa, aunque los años treinta del siglo pasado trajeron un escenario distinto para la historia de la educación mexicana (Sotelo, 2011). Como señala Arce (1985), los gobiernos estaban preocupados porque la educación expresara los valores de la Revolución Mexicana, aunque aún no estaba claro cuáles eran aquellos valores.

La llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia aportó cambios importantes. En materia educativa, de acuerdo con la política socialista de la administración, se reformó el artículo 3° de la Constitución el 28 de noviembre de 1934 (Sotelo, 2011). La reforma estableció que las escuelas privadas podrían ejercer siempre que sus planes de estudio correspondieran a los establecidos por el gobierno, lo que generó polémicas y desacuerdos entre el gremio docente. En Coahuila, unos años antes de Cárdenas, se agregaron materias sobre historia de la Revolución Mexicana. En 1935, ante los cambios en el artículo 3° constitucional, las autoridades de la Escuela Normal reformaron los programas.

La educación que trabajaban los maestros normalistas de Coahuila, hasta poco antes de la reforma de Cárdenas, era el modelo del pensador norteamericano John Dewey. En 1897, el profesor Andrés Osuna y un grupo de estudiantes (futuros catedráticos de la Escuela Normal) asistieron a las “Conferencias Pedagógicas” de Chicago, impartidas por el pedagogo Francis

W. Parker. Un año más tarde, los alumnos estudiaron en la Escuela Normal de Bridgewater Massachussets para completar su formación (Teissier, 1994).

La educación socialista en Coahuila se vio alterada por algunos problemas internos. En diciembre de 1937 comenzó el periodo del gobernador Pedro V. Rodríguez Triana, político militante del Partido Comunista y simpatizante de la ideología socialista de Cárdenas. Para seguir las reformas al artículo 3º, el gobernador suprimió la Dirección General de Educación para crear la Comisión de Educación del Gobierno del Estado, a cargo del profesor José María Hernández. Este maestro “por la posición política que disfrutaba dio una interpretación muy personal al concepto de la jerarquía y de la autoridad; anulando toda injerencia que, con loable espíritu de cooperación en la resolución de los problemas educativos, pudieran brindarle sus colaboradores” (Espinosa, 1964, p. 154).

A nivel nacional, la educación socialista también causó desconcierto. El filósofo Ramos (2013) criticó duramente la carencia de fundamentación para imponer este modelo que en su momento ni los maestros más instruidos conocían por completo. Declaró que no podía existir una educación socialista, sino a lo mucho una política socialista en la educación.

En la década siguiente, con Manuel Ávila Camacho en la presidencia de México, el escritor Jaime Torres Bodet se convirtió en secretario de Educación. El panorama internacional con la Segunda Guerra Mundial alentaba a la reflexión sobre la condición humana y los problemas sociales. En su discurso “Planes educativos, programas de estudio y textos escolares”, pronunciado en 1944, el funcionario plantea como deber supremo de los planes educativos lo siguiente:

(...) el de acondicionarlos para la formación moral del tipo humano, democrático y justo, que deseáramos ver fomentado, no solo en México, sino en todas partes, durante los años de la posguerra. Si la victoria que anhelan los pueblos libres ha de garantizar los preceptos en cuyo nombre esos pueblos libres están peleando, la primera norma que las naciones señalarán a su educación será la de convertirla en una doctrina constante para la paz (Torres, 2013, pp. 132-133).

Entre los valores considerados, Torres Bodet planteó la educación democrática y la educación como una preparación leal para la justicia. En 1944, el secretario de Educación

estuvo en Saltillo para celebrar el cincuenta aniversario de la Escuela Normal. Su discurso, promulgado el 23 de abril de ese año, fue publicado en las memorias de este evento. Gracias al mismo documento se puede constatar que al menos dos de las escritoras analizadas en esta investigación, María Suárez de Alcocer y Victoria Garza Villarreal, asistieron y participaron en las actividades culturales del aniversario (Rodríguez, 1944).

Según Yurén (2008) en 1940 se da un cambio de paradigma educativo en el que el ideal de “justicia social” revolucionario va en declive y comienza a instaurarse el de “desarrollo”, más influenciado por la globalización y la mira hacia los problemas internacionales. La economía se abría hacia los terrenos de la industrialización y eso tuvo un impacto en la educación:

Tabla 2 Valores en la educación coahuilense según Carlos Espinosa

Año	Criterio axiológico	Contexto social
1938-1940	“Justicia social” Educación socialista	El gobernador socialista Pedro Rodríguez Triana hizo una reforma que causó disgusto a los miembros del medio educativo. Estandarizó los sueldos Dividió la Escuela Normal en Escuela Profesional y Escuela Secundaria. Suprime la Dirección de Escuelas y los cambia por Consejos Directivos.
1940	“El Desarrollo”	Debido al rechazo de los cambios socialistas, la organización de la Escuela Normal regresa a su antigua organización
1941-1945	“Educación progresista”	Entra el gobernador Benecio López Padilla, quien cambia la legislación educativa para que la educación también responda a los intereses propios del estado

Nota: Elaboración propia basada en las categorías de Espinosa (1964)

Yurén detalla que las bases de las políticas actuales, que giran en torno a los estándares globales, tuvieron su origen en este periodo de los años cuarenta del siglo pasado. Como ya se dijo anteriormente, las maestras estudiadas en este trabajo, además de ser figuras de impacto social en su comunidad, ampliaron sus miras hacia otras realidades. María Suárez

de Alcocer fue becada para estudiar en Estados Unidos y Victoria Garza Villarreal y Margarita Rodríguez se esforzaron por publicar en medios de giro nacional.

Tabla 3 Valores actuales de las Escuelas Normales mexicanas según el actual modelo educativo nacional

Año	Criterio axiológico	Contexto social
2018	“Modelo de competencia”	Formar profesores con dominio del idioma inglés, conocimiento de las tecnologías de la educación y preparados para “los retos del siglo XXI”.

Nota: Elaboración propia

Robles (1977) también presenta un cuadro similar al de Yurén y expone los valores en la educación de la época de la siguiente forma:

Tabla 4 Reproducción de fragmento de Cuadro 8. Sociedades Anónimas: Rumbo de México (1941-1952) de Robles

Fecha	Hechos políticos y socioeconómicos	Corrientes ideológicas en la educación	Efectos docentes, culturales y de investigación	Instituciones docentes, científicas y culturales
1941	Gira de la política gubernamental: la oligarquía se fortalece. Aumentan inversiones extranjeras. Se consolida la iniciativa privada	Refuerzo de los intereses clericales y de las escuelas privadas		Creación del Instituto Mexicano del Seguro Social. Observatorio de Tonanzintla y Seminario de Cultura Mexicana
1942	Decrece el presupuesto educativo en relación al sexenio anterior. Expropiación de terrenos en el Pedregal para la construcción de la Ciudad Universitaria	Tendencia a reforzar los valores culturales mexicanos. Destacan Samuel Ramos, José Moreno Villa y Leopoldo Zea.		Se establece el Plan de Estudios de 6 años. La enseñanza normal rural obliga el aprendizaje agrícola y de industrias rurales.
1944	Comité administrador del programa federal de construcción de escuelas	Neopositivismo	Colegio Nacional. Comisión impulsora y coordinadora de la investigación científica. Ley del ahorro escolar. Se reforma el artículo 3° de la Constitución.	Instituto Nacional de Cardiología. Instituto Federal de la capacitación del Magisterio. Dirección general de profesiones.

Nota: Elaboración propia basada en Robles (1977)

La tabla de Robles, de la que sólo se reprodujo hasta el año 1944, es más clara en cuanto al contexto histórico de los eventos institucionales y educativos a nivel nacional. La propuesta de Yurén de nombrar como “Desarrollo” al periodo histórico posterior al de los valores revolucionarios se complementa con las explicaciones anteriores.

1.1.10. La educación literaria en México

Durante la década de los años veinte del siglo pasado, las librerías en México empezaban a crecer, a pesar de los altos índices de población analfabeta. Además de los diarios y revistas que circulaban, en la Ciudad de México podían encontrarse las obras de destacados escritores españoles como Miguel de Unamuno, Cervantes, Azorín, Ortega y Gasset, entre otros. Tampoco faltaban los libros de los poetas franceses como Paul Verlaine o las novelas de Oscar Wilde y Nathaniel Hawthorne. Antonio Caso, Jaime Torres Bodet y Amado Nervo eran algunos nombres mexicanos de autores disponibles en las librerías. Unos años después, las novelas de la Revolución Mexicana se volvieron populares entre los lectores (Loyo, 1997).

En la campaña de alfabetización que realizó en los años veinte José Vasconcelos, se imprimieron obras clásicas de la literatura como *La Ilíada* y obras de Goethe y Esquilo, no sin generar polémica. Loyo (1997) relata que además de los libros, la Secretaría de Educación Pública editó revistas valiosas como *El maestro*, que reprodujo:

lo mejor de la obra de escritores, poetas y filósofos extranjeros y nacionales del momento. En sus páginas colaboraron jóvenes valores como López Velarde, Torres Bodet, Carlos Pellicer, Francisco Monterd, se difundió el pensamiento de Rolland, Tolstoi, Gorki y se dieron a conocer piezas literarias de Berdard Shaw, Poe, Wells, entre otros (p. 264).

Entre los proyectos de Vasconcelos está la edición del libro *Lecturas para mujeres* (1924) de Gabriela Mistral escritora chilena que después ganó el Premio Nobel de Literatura. La poeta reunió textos literarios que ensalzaran los valores femeninos que las niñas deberían conocer, como ella misma explica:

La llamada literatura educativa que suele circular entre nosotros lo es solamente como intención. *No educa nunca lo inferior*. Necesitamos páginas de arte verdadero

en las que, como en la pintura holandesa de interiores, lo cotidiano se levante hasta un plano de belleza (p. 11).

En la década siguiente, durante la educación socialista promovida por Lázaro Cárdenas, se criticó la administración de Vasconcelos por el supuesto carácter elitista de los libros de texto y las lecturas alejadas de la realidad de los mexicanos. Montes de Oca (2007) enumeró los nuevos libros dirigidos a los profesores de entonces, redactados por maestros que compartían la mirada socialista. Entre estos se publicaron *Cartas a los maestros rurales* de León Díaz Cárdenas, *Cartilla de liberación proletaria para la enseñanza de la lectura en adultos* de Blanca Luna Islas, *Las pequeñas industrias en la escuela del campo* de Aurelio del Río, por mencionar unos títulos:

Se contrastó el contenido de estos libros “prácticos y reales” con los que se habían publicado en la década de los veinte, cuando José Vasconcelos estuvo al frente de la SEP. Se dijo entonces que los libros editados por órdenes de Vasconcelos eran para “los estudiantes que aspiran a la introversión histórica y mística”, no para quienes luchaban activamente por la transformación de México (p. 120).

En Coahuila, la actividad literaria ya había despegado con más fortaleza. La primera antología de poesía coahuilense publicada fue en 1926 a cargo de Manuel J. Rodríguez. Al año siguiente apareció *Once poetas de Nueva Extremadura*, poesía reunida por Federico Berrueto Ramón y Jesús Flores Aguirre en una primera época dorada de la literatura del estado. Según el historiador González (2000), fue hasta 1961 cuando el círculo literario María Enriqueta propuso una tercera antología. Sin embargo, entre esas dos fechas, Coahuila vivió un importante movimiento cultural donde no faltaron las revistas como *Cultura* y *Papel de poesía*:

La preocupación poética del grupo de los Once poetas de Nueva Extremadura, es visible a través de su inquietud y su deseo de innovar la poesía, aunque sin poder, por lo demás, independizarse del estudio de las escuelas que habrán de desprenderse de que la corriente, como las del parnasianismo, naturalismo y simbolismo, principalmente, por lo que estos poetas no se salvan del estudio e influencia de Baudelaire, Mallarmé y Verlaine (p. 29).

1.1.11. Los valores educativos en la literatura para la formación de las niñas

Campos (2022) estudió 13 libros de lectura escolares para niñas publicados entre 1919 y 1960, con la intención de analizar el modelo de mujer que se proponía para la formación de las estudiantes desde la literatura “asignada” para ellas. De las obras analizadas, únicamente tres fueron escritas por mujeres que destacaron, además de maestras normalistas y profesoras de escuela, como escritoras altamente reconocidas: María Enriqueta Camarillo (nominada en 1951 al Premio Nobel de Literatura), María Luisa Ross y Ana María Romero David.

Entre las cualidades atribuidas con insistencia a la mujer en la literatura clásica, según Campos, está la juventud y la belleza física y moral; la comparativa con la metáfora de flores, que según su tipo cambiaban de significado. Los valores cristianos, la virginidad y el matrimonio como fin también fueron una constante, además de las historias del amor imposible. La caridad y el servicio son dos elementos asociados a una imagen femenina positiva. En otras lecturas como *Juanilla la Mentirosa* o *Judith la Envidiosa*, se utiliza a los personajes de mujeres como arquetipo negativo de los antivalores típicos en los arquetipos femeninos como la vanidad (p. 29). La maternidad es otro elemento presente como valor en la literatura mexicana general y en los libros de texto particulares.

Según Campos, la invisibilidad sistemática de las mujeres en los campos de conocimiento ha sido señalada como resultado de la ausencia de estas figuras en los libros de texto. Sin embargo, ella expresa: “En mi opinión, esta relación no solo es unidireccional, pues los libros de texto son producto y reflejo de los pensamientos y creencias de la sociedad, pero también una manera de validarlos y reproducirlos” (p. 41). Para estudiar a las heroínas propuestas en las lecturas educativas, la investigadora acudió a 10 libros de historia y cinco de lectura. Las estadísticas que encontró son preocupantes: Del 100% de las imágenes que muestran personas, las mujeres representan de un 3.5% a un 12.5%. La autora aclara que la presencia femenina, en estos documentos, es más “de relleno” como “acompañante de las figuras principales” y “no se relacionan con ningún hecho histórico en concreto” (p. 41). En este apartado las mujeres son retratadas en dos roles fundamentales: mujeres masculinizadas y mujeres víctimas. Entre más de tres centenas de hombres ilustres referidos en los libros, únicamente aparecen los nombres de 22 mujeres “importantes” que alista Campos (2022):

Doña Josefa Ortiz de Domínguez Corregidora de Querétaro, la reina Isabel la Católica, Doña Marina, Antonia Nava “La Generala”, Catalina González, Gertrudis Bocanegra, María Tomasa Estévez, Luisa Martínez, Agustina Ramírez, Princesa de Salm, Soledad Solórzano de Régules, Sofía Germain y Madame Dacier. Y en el segundo —las ejemplares— a Sor Juana Inés de la Cruz, Juana de Arco, la emperatriz Carlota, Santa Teresa, la princesa Xóchitl, Blanca de Castilla, María Estuardo, Manuela Rojas de Abasolo y Margarita Maza de Juárez (p.42).

Aunque no es una idea explícita, esta minoría de mujeres en la enorme y larga historia de la civilización humana dejan un importante mensaje, como indica la autora, en el imaginario de la infancia mexicana: “las mujeres no son protagonistas importantes ni forman parte de la formación verdaderamente importante” (2022, p. 43). Todo esto se puede inferir tan solo con estudiar la literatura propuesta la época, ya que es una manifestación del pensamiento axiológico en la pedagogía nacional.

1.1.12. Las mujeres y la vida pública: feminismo y sociedad

Aunque los antecedentes del feminismo en México tengan sus raíces en el siglo XIX (Peniche, 2015) con mujeres como Rita Cetina o Laureana Wright, es hasta principios del siglo XX cuando toma mayor fuerza. En 1915 se abre una convocatoria para el Primer Congreso Feminista de Yucatán, que finalmente se celebró el siguiente año. El movimiento de la Revolución Mexicana también representó una época de cambios significativos, entre ellos la presencia pública de las mujeres. Alejandre y Torres (2016) especifican:

En el contexto histórico-político del momento convergen visiones y posturas encontradas, unas para construir y otras de ruptura. La visión de las mujeres de la época revolucionaria en México implica ruptura y construcción de historia. La ruptura que da la salida del espacio privado y su construcción como sujeto tanto social como político en el entorno de un espacio público convulsionado por el proceso revolucionario (p. 63).

Es hasta 1919 cuando se funda el Consejo Feminista Mexicano para la emancipación política, económica o social de la mujer “que promueve la ayuda mutualista y publica una

revista quincenal: *La mujer*” (Monsiváis, 2009, p. 30). Estas acciones desde el feminismo representaron uno de los principales impulsos para lograr el derecho al voto, unos años más tarde.

Las normalistas son otro grupo importante de mujeres que fungieron un papel trascendental para la historia del país, como declara Monsiváis (2009):

Son promotoras, activistas de partidos y grupos, y son también las mártires de la “piedad” homicida de las turbas de cristeros y sinarquistas, y las víctimas de un proyecto radical de la década de 1930, muy fallido y declamatorio: la “educación socialista”, y de un proyecto necesario que la derecha y el clero impiden con fanatismo: la educación sexual (p. 31).

1.1.13. Axiología, historia y poética

En el capítulo tres de esta investigación se explica el marco metodológico, que consistió en un análisis histórico-axiológico feminista basado en la propuesta epistémica de Blazquez *et al.* (2010) y la filosófica de Hierro (1985), en diálogo con la teoría de los valores y filosofía de la historia de Dujovne (1954). Este método se complementó con herramientas de análisis de figuras retóricas y elementos de teoría crítica feminista. De esta manera, se busca la relación entre los elementos axiológicos de la Escuela Normal, las condiciones históricas y sociales de las autoras y los elementos de su poética, para encontrar nuevas formas de leer la escritura de las mujeres. El corpus está constituido por una selección de poemas de las cuatro escritoras coahuilenses (1941-1944): María Suárez de Alcocer, Victoria Garza Villarreal, Margarita Rodríguez y Enriqueta Montes. Para ello, se consultaron los siguientes libros: *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (1941) de Victoria Garza Villarreal y Juventina Siller, *Luz y piedras preciosas* (1944) y *Memorias de la Escuela Normal de Coahuila* (1944) de María Suárez, *Bodas de Oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila* (1944) de José Rodríguez y la revista *Papel de poesía* (1941-1944). También se propone el análisis de un corpus de documentos históricos de la época para explorar los valores que se expresan en otras manifestaciones escritas.

La generación a la que pertenecen las escritoras presenció cambios históricos importantes. Ellas ya tuvieron acceso a una educación superior y trabajo fuera del hogar. La

época fue un florecimiento cultural fuerte para Saltillo, que en ese momento era conocido como “La Atenas de México”, pues la ciudad era anfitriona de los mejores eventos artísticos de la década, como la presencia de figuras de la talla de Manuel M. Ponce, el mismo Torres Bodet y otras celebridades de la élite cultural. Sin embargo, aún faltaba tiempo para que el movimiento de liberación de las mujeres se desarrollara en la capital coahuilense. Por lo tanto, estas profesoras, activas en los eventos de la Escuela Normal, se conducían dentro de los estándares institucionales.

El análisis de la obra poética de las autoras revela elementos axiológicos no explícitos en los proyectos educativos de las instituciones, pero presentes en la escritura y en la propuesta estética, que remite a una ética, lo cual amplía el estudio, hasta ahora incompleto, del pensamiento magisterial y femenino de la época.

1.2. Definición del problema

Existe, en la historia de la educación coahuilense, una laguna importante en el estudio de las mujeres como sujetas sociales. Como ya se explicó en los antecedentes, en los últimos años algunas investigadoras han rescatado el trabajo y las aportaciones de las profesoras de México. Su impacto ha sido trascendental, desde modificar la malla curricular para que las niñas recibieran educación de calidad, como hizo Rita Cetina, hasta fundar los primeros periódicos hechos por mujeres en el país. Las profesoras marcaron la tradición de convertirse en figuras culturales multidisciplinarias, pues además de la docencia y la administración educativa, desarrollaron las artes y se formaron con los maestros más destacados de su tiempo, como es el caso de las coahuilenses estudiadas en esta investigación.

A pesar de los avances en materia de historia de las mujeres, estas profesoras coahuilenses solo aparecen en los libros como semblanzas o biografías breves. No se ha estudiado su aportación a la educación a través de sus textos literarios, ni se han analizado, desde su obra poética, los valores que profesaban como maestras, pues para ellas los poemas significaron un medio de trabajo y acercamiento con sus alumnas. Únicamente hay textos dispersos, libros sin reedición en bibliotecas especialistas. En una época como la actual, donde la perspectiva

de género se ha implementado en los modelos educativos y en los proyectos de nación, desconocer la historia del quehacer pedagógico, artístico e intelectual de las profesoras es un asunto grave, porque entonces, ¿sobre qué bases se instauran los programas fundamentados desde el reconocimiento de la equidad y la memoria? La época propuesta de análisis en esta investigación, 1941-1944, marcó un cambio de paradigma educativo que sentó las bases de los lineamientos actuales: una educación que ya no perseguía los valores revolucionarios de justicia social, sino que planteaba un horizonte globalizado en la era de la industrialización.

1.3 Justificación

Esta investigación se hizo desde el enfoque feminista porque los feminismos son para todas las mujeres, de cualquier estrato social, condición, ideología, preferencia sexual, época, religión. Los feminismos, además de ser un movimiento social en la búsqueda de la igualdad sustantiva, son una perspectiva epistémica, una forma de vivir, pensar, actuar y ver el mundo. El patriarcado opera a través de una necropolítica; es decir, una política de la muerte donde tiene valor la lucha de poderes, lo bélico, el imperialismo, la esclavitud y el dominio; por lo tanto, lo feminista es todo lo que niega y rompe con esa dinámica, mientras que propone otras maneras de actuar fuera de esa violencia (Mancillas, 2025). Esta investigación es feminista porque inició con la búsqueda de una genealogía de las escritoras en Coahuila. ¿Cuándo empezaron? ¿Quiénes fueron? ¿Contra qué lucharon? ¿Por qué no las conocemos? En la búsqueda de respuestas, aparecieron las maestras. Con las maestras, como se explica en la sección de antecedentes, nacieron las primeras escritoras profesionales modernas en México. Es indivisible, por lo tanto, la relación entre la escritura y la educación en la historia de las mujeres, ya que, al contrario de los hombres, las mujeres tuvieron que luchar y arrebatar su derecho a la educación formal y su entrada a las instituciones. La escritura fue un arma que utilizaron las maestras para eso (Galván, 2008). La desigualdad estructural, la brecha de género y la misoginia son, entre otras cosas, un profundo problema de educación.

Este trabajo se centra en el análisis filosófico de la obra poética de María Suárez de Alcocer, Victoria Garza Villarreal, Margarita Rodríguez Ollervidez y Enriqueta Montes publicada tanto en libros institucionales como en espacios independientes durante la época posrevolucionaria (1941-1944). ¿Por qué habría de interesar al siglo XXI lo que un grupo de

profesoras de provincia escribió hace más de ochenta años? Hay muchas respuestas a esta pregunta. Se exponen aquí las más esenciales. Primero: leerlas y recuperar su historia como un acto de justicia social ante el proceso sistemático e histórico de invisibilización de la creación y pensamiento de las mujeres. La justicia, valga la redundancia, se justifica por sí misma. La segunda es por un movimiento internacional de recuperación de la filosofía, teoría y pensamiento de las mujeres en América Latina a través de sus obras periodísticas, teatrales, poéticas, novelísticas, musicales, magisteriales. Porque a las mujeres se les negó la entrada a los espacios filosóficos, teóricos, universitarios y científicos durante siglos en el orden patriarcal, pero esto no significa que las mujeres no tuvieron pensamiento crítico, sino que está fuera de los lugares hegemónicos de enunciación, por lo que hay que buscarlo en sus poemas, canciones, diarios, notas periodísticas.

Esta investigación, por lo tanto, es enteramente pertinente, ya que ha llamado la atención de universidades e instituciones a nivel nacional e internacional, por la vanguardia de su enfoque y el abordaje de fuentes poco o nada estudiadas desde la academia, lo que es considerado una aportación a los estudios de género, como se demuestra con la siguiente evidencia.

En la Universidad Nacional Autónoma de México se desarrolló un proyecto con estas intenciones desde hace tres años, donde participan las académicas Regina Crespo, Verónica López Nájera, Margarita Millán y el académico Hernán Ouviaña, y se titula “Pensamiento crítico de mujeres en América Latina y el Caribe. Orígenes, diálogos e institucionalización (1870-1970)”. En 2024, el proyecto, a través de la Universidad de Buenos Aires, convocó a un dossier temático en la revista científica argentina *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, que se llamó “Las mujeres en el pensamiento crítico latinoamericano y caribeño: genealogía, periodización, temas y dilemas (1870-1970)”. A esta revista se envió el artículo “Las maestras poetas en el México posrevolucionario: una literatura sin historia. El caso de María Suárez de Alcocer (1941-1944)”, producto de la presente tesis, el cual fue seleccionado, a través de un riguroso sistema de pares, y publicado en el volumen 8, número 1 (enero-junio, 2024). Sobre este trabajo, los citados académicos escribieron:

Eugenia Flores Soria y Jorge Ignacio Ibarra Ibarra desviaron su mirada de los grandes centros urbanos para centrarse en la provincia mexicana, en los años cuarenta.

En una atmósfera influenciada por los efectos de la Segunda Guerra Mundial y las políticas posrevolucionarias, la maestra María Suárez de Alcocer publicó sus poemas y con ellos abrió espacios de intervención para las mujeres en Coahuila. La reconstrucción de la biografía y de la obra poética de esa autora pionera, a partir de vestigios y documentos encontrados en una cuidadosa investigación de archivo, se materializa en el artículo “Las maestras poetas en el México posrevolucionario: una literatura sin historia. El caso de María Suárez de Alcocer (1941-1944)”. Con ese trabajo, sus autores contribuyen para disminuir la deuda histórica con esa poeta y sus compañeras, precursoras en la ocupación de un espacio en la vida pública y cultural en regiones marcadas por un machismo estructural (Crespo *et al.*, 2024, p. 6).

Este proyecto de tesis doctoral también interesó a la Universidad Nacional Autónoma de México, quien por invitación convocó a la sustentante para trabajar en una estancia doctoral en el Instituto de Investigaciones Bibliográficas durante el mes de octubre de 2024. Gracias a ello, se hizo investigación de archivo en los fondos reservados y públicos de la Hemeroteca-Biblioteca Nacional, en donde se localizó obra perdida de las autoras mencionadas y de otras maestras de la región. En mayo de 2025, el Colegio de Letras Clásicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, también por invitación, convocó a la autora de esta tesis para la participación en el II Foro de Lectura “Vértices: poesía escrita por mujeres”, ya que la investigación, como expresó en la carta la Dra. Martha Cecilia Jaime González, directora del Colegio de Letras Clásicas, “contribuirá a fomentar una perspectiva descentralizada de los estudios literarios de nuestro país, promoviendo la exploración de otros lugares de enunciación”. En los apéndices se podrán encontrar ambas cartas de invitación.

La investigación también fue seleccionada como capítulo de libro académico en *Tejiendo historias: mujeres género y educación* (2024), coordinado por la académica Norma Gutiérrez Hernández, publicado por la Universidad Autónoma de Zacatecas y con los sellos de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt).

Finalmente, el comité de evaluación de la revista *Korpus21*, de El Colegio Mexiquense, una de las más importantes instituciones académicas dedicadas a las ciencias sociales en el

país, expresó lo siguiente sobre el dictamen de un artículo enviado a su revista sobre las maestras escritoras del noreste en los impresos educativos:

El texto presentado supone una aportación relevante y original, en tanto que aborda sujetas, espacios y fuentes poco exploradas en la historiografía norestense y la mexicana en general. Lo anterior representa una contribución a la historia del noreste y a la historia de las mujeres y de género en México.

Sin duda, una de las grandes contribuciones del manuscrito se observa en la recuperación de los textos producidos por mujeres, lo cual da cuenta del universo discursivo amplio, que abarca diversos intereses y espacios de enunciación. Se resalta la selección del periodo de estudio, dado que la década de los cuarenta del siglo XX representa todavía un reto para la historiografía de las mujeres en nuestro país, que apenas se ha nutrido con investigaciones recientes para dar cuenta de procesos heterogéneos y complejos que le dan características específicas. Igualmente, se observa un esfuerzo en la organización de la documentación, la reflexión metodológica sobre las fuentes y la propuesta de utilizar el género como categoría de análisis y elemento primario de la construcción discursiva. El texto presenta una estructura coherente y la presentación de ideas se expresa con mucha claridad. Celebro además el posicionamiento político y epistemológico desde los feminismos (s/n).

Esta última aseveración sobre la importancia del posicionamiento epistemológico feminista es importante de considerar, ya que es un enfoque necesario para encontrar respuestas más específicas y hacer, con ello, una lectura contextual profunda y pertinente. También demuestra que este proyecto de investigación se encamina, de forma metódica, filosófica y social, en la misma vanguardia que los trabajos similares en otras partes del país y del mundo.

La tercera respuesta a la pregunta planteada es la línea filosófica. ¿Por qué estudiar desde la filosofía la obra poética? Larga y compleja ha sido la relación entre filosofía y poesía, pero en este caso es para cumplir con lo ya expuesto: encontrar el pensamiento crítico, los valores y las ideas de las maestras en su escritura literaria. Al ser profesoras y trabajar en el sistema educativo, como mujeres están en un marco de ser ejemplo del deber. Esto se demuestra en

algunos textos que continúan y/o reproducen los valores del sistema y el estado. Sin embargo, dentro de esos poemas hay otros discursos que confrontan o cuestionan ese deber ser. Su presencia es muy sutil y se comprende que no pueden ser textos explícitamente contrarios, ya que se está en una vigilancia importante al enunciar desde una publicación educativa. Este fenómeno ya se ha estudiado antes. Un ejemplo de ello es el conocido ensayo “Las tretas del débil” (1984) de Josefina Ludmer, donde explica las estrategias de las mujeres en la escritura para defenderse o expresarse mientras están bajo la mira del poder que las cuestiona, como fue el caso de Sor Juana Inés de la Cruz (el que se analiza en este texto).

La feminista Celia Amorós expresó que la filosofía es la necesidad de clarificar nuestro presente: “Si nos interesa nuestro pasado, nos interesa como investigación retrospectiva de nuestra propia problemática. No nos interesa cualquier pasado, nos interesa, como dice Ágnes Heller de la Escuela de Budapest, el pasado de nuestro presente” (2011, s/n). De tal manera que esta investigación es también eso, una necesidad de clarificar nuestro presente. El presente de las maestras de Coahuila, el presente de las mujeres escritoras, el presente de todas. Por ello contribuye a fortalecer y continuar la genealogía de las maestras escritoras, las que abrieron brecha, las que publicaron y hablaron a pesar de burlas, críticas misóginas y falta de oportunidad.

Es verdad que en un principio se podría pensar que el método ideal para un trabajo como el que se presenta es el hermenéutico, pero a continuación se explicará por qué se prefirió un análisis axiológico. Primeramente, el objetivo principal de la investigación es localizar los valores en la obra poética. Esto, como ya se expuso, es importante para estudiar el pensamiento de las mujeres a través del tiempo. Hay que recordar las prohibiciones de espacios y estudios que vivieron las mujeres históricamente por cuestión de género. Por lo tanto, los pocos espacios públicos para ellas —la docencia, en el campo laboral y la literatura en el escrito— tenían un valor diferente que para los hombres. La escritura poética, asociada al universo emocional, es una plataforma para proyectar aspiraciones, cultura intelectual (como lo hizo Sor Juana en su poema de largo aliento “El sueño”), vivencias e ideología. La poesía, entonces, en contextos de censura o restricción, se transforma en una posibilidad de expresión indirecta y/o simbólica a través de los valores.

La hermenéutica es un método importante en el ejercicio de interpretar sentidos amplios y profundizar así en los contextos. Sin embargo, la comprensión integral del sentido es compleja en este caso, pues existió una restricción simbólica respecto al género, a la par de una marginación histórica. Por lo tanto, se cuenta con documentos escasos, pocos datos biográficos y contextuales (circunstancias de publicación, características de recepción de las obras en su tiempo, por comentar algunas) para explorar plenamente el enfoque hermenéutico.

Por lo que el análisis axiológico resulta más pertinente para cumplir el objetivo planteado, ya que permite identificar las estructuras valorativas de las autoras, su pensamiento sobre la belleza, la justicia, el deber y el sentir. Los valores aparecen de forma implícita y explícita, por lo que este análisis ayuda a visibilizar los elementos axiológicos desde la expresión poética, sostenida desde el lenguaje retórico. Aunque este método propuesto también implica una interpretación, se centra principalmente en la identificación de categorías axiológicas.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Identificar los elementos axiológicos de la educación en la poesía de cuatro escritoras coahuilenses (1941-1944) con la finalidad de dilucidar la trascendencia de los valores educativos en la literatura escrita por mujeres en la historia de la educación en Coahuila.

1.4.2 Objetivos específicos

- Detectar los elementos axiológicos característicos de la educación en Coahuila durante el periodo (1941-1944) para identificar su presencia y relevancia en los procesos educativos.
- Recopilar obra poética de las cuatro profesoras publicada durante el periodo (1941-1944) para dar a conocer el olvidado quehacer literario de las maestras coahuilenses de la época.

- Visibilizar en los poemas los elementos axiológicos característicos de la educación en el periodo (1941-1944) para estudiar el diálogo entre la creación literaria y el pensamiento educativo.
- Contribuir, a través del estudio poético y biográfico de las autoras, a la historia de las mujeres en Coahuila para fortalecer la memoria cultural desde la perspectiva de género.

1.5 Preguntas de investigación

1.5.1 Pregunta general de investigación

¿Cuál es la trascendencia de los elementos axiológicos del discurso poético de cuatro escritoras coahuilenses durante el periodo 1941-1944 en la historia de la educación coahuilense y de la literatura escrita por mujeres?

1.5.2 Preguntas de investigación

¿Cuáles son los elementos axiológicos característicos de la educación normalista de Coahuila en el periodo 1941-1944?

¿Cuáles poemas de las cuatro escritoras que conforman el corpus presentan los elementos pertinentes para el análisis de la investigación?

¿Cómo distinguir los elementos axiológicos de la educación presentes en la poesía de cuatro escritoras coahuilenses del periodo 1941-1944?

¿Cómo contribuye el estudio de los poemas de las cuatro profesoras a la historia de las mujeres en Coahuila?

1.6 Supuesto general

A través del análisis histórico-axiológico de los poemas de las profesoras se localizarán los valores presentes en la obra; con ello se identificarán si pertenecen al discurso dominante de la época o si difieren de ellos.

1.6.1 Supuestos específicos

- Durante el periodo 1941-1944, la educación en Coahuila estuvo orientada por valores cívicos, morales y nacionalistas, acordes con los lineamientos políticos y culturales del México posrevolucionario.
- Las cuatro profesoras publicaron obra poética en medios locales o regionales entre 1941 y 1944, en la que se reflejan tanto sus inquietudes estéticas como su contexto profesional y social.
- La obra poética de las profesoras incorpora, de forma explícita o implícita, valores educativos como el amor a la patria, el respeto a la autoridad, la responsabilidad social y la formación moral del individuo.
- El análisis conjunto de la poesía y las trayectorias de vida de las autoras permitirá recuperar parte de la memoria histórica de las mujeres en Coahuila, evidenciando su papel activo en la producción cultural y en la educación de su tiempo.

2. Marco Teórico

La presente investigación se propone analizar los valores de la obra poética de cuatro profesoras normalistas saltillenses (1941-1944) de la primera mitad del siglo pasado. Esta producción literaria, muchas veces, se publicó en libros sobre el magisterio, tanto de historia como de divulgación. Como toda obra de creación, los poemas presentan una propuesta de valores estéticos y éticos. Y al estar dentro de publicaciones institucionales, también comparten una idea de valores educativos o al menos que promovían las instancias educativas que las apoyaban. Calvino (2013) escribió que la literatura es uno de los instrumentos esenciales de autoconocimiento “porque sus orígenes están ligados a los orígenes de varios tipos de conocimiento, de varios códigos, de varias formas de pensamiento crítico” (p. 403).

Los poemas que integran el corpus de esta investigación se publicaron en un marco de lineamientos de ideales de cultura y educación. Algunos acompañaron las semblanzas del álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* en el apartado de las profesoras normalistas; otros, las crónicas sobre la Escuela Normal. ¿Cuáles valores aparecen en estas obras y cómo

empatan con el pensamiento educativo de la época? ¿Qué revelan los poemas sobre los valores de las profesoras y el quehacer femenino dentro del magisterio? Las autoras actuaron como grupo, pues se citan entre ellas y publican juntas en distintos medios. Es decir, hay un diálogo. Hasta ahora no hay evidencia de un pronunciamiento o manifiesto como solían hacer los artistas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, donde un gremio nuevo aparecía para negar la idea de arte propuesta por los gremios anteriores. Paz (1990) llamó a esto “La tradición de la ruptura” (p. 17). La obra de las escritoras se gestó en condiciones distintas y, por lo tanto, sus características corresponden a otros fenómenos literarios y culturales que se explican más adelante. Además, esta escritura acontece en el marco de la institución educativa, lo que ofrece pautas para otras posibilidades de análisis de lectura.

2.1 La educación y los valores educativos de las mujeres

Histórica y tradicionalmente, la educación no ha sido la misma para los hombres que para mujeres. Cuando la mayoría de los filósofos hablan y discuten sobre el tema de la educación lo hacen partiendo de un paradigma que les privilegia en la categoría de personas como seres racionales que aspiran a la libertad. El ejemplo más claro es Jean-Jaques Rousseau con su ensayo *Emilio o de la educación*, publicado en 1762 (Madero, 2022). Esta obra, que en su momento confrontó los paradigmas convencionales, proponía que la educación debería conducir la bondad natural de los niños para hacer, a través de ella, personas de bien. También apela a la libertad como camino del conocimiento. Sin embargo, estas ideas fundamentales sólo aplican para los varones, como han denunciado las filósofas a través del tiempo, desde su contemporánea Mary Wollstoncraft hasta la mexicana Graciela Hierro. Y no es que Rousseau se haya olvidado por completo de las mujeres. En el libro quinto, casi al final de su amplio tratado filosófico, el autor les dedica un apartado en “Sofía o la mujer”. Sin embargo, a diferencia de lo planteado para Emilio, lo primero que dice el filósofo sobre la educación y la mujer es lo siguiente:

No es bueno que el hombre esté solo. Emilio es hombre, y le hemos prometido una compañera; menester es dársela. Sofía es esta compañera. ¿En qué lugar está su albergue? ¿Dónde la encontraremos? Para encontrarla, preciso es conocerla. Sepamos antes lo que es y juzgaremos con más acierto del paraje donde reside; y cuando demos con ella, no estará todo concluido (Rousseau, 2008, p. 559).

Luego de la introducción, el autor continúa con la idea de que el destino de la mujer es “agradar al hombre” (p. 561) y define los sexos en las tradicionales categorías de fuerte y débil, en el que el hombre es independiente, libre y racional y la mujer debe de ser obediente y modesta. Dentro de todos los problemas que aparecen en este discurso, el primero es el que criticó Simone de Beauvoir sobre la mujer como ser para otros. Emilio se educa al ejercer su derecho y libertad (ser para sí), mientras que Sofía se educa para ser la compañera de Emilio. El pobre está muy solo y necesita que su esposa le complazca. La misma idea tiene raíces más antiguas; el mito bíblico de Adán y Eva es prueba de ello. Según el libro del Génesis, luego de que Dios creó a Adán “dijo asimismo el Señor Dios: No es bueno que el hombre esté solo: hagámosle ayuda y compañía semejante a él” (p. 4). Después creó a los animales, pero aún “no se hallaba para Adán ayuda o compañero a él semejante” (p. 5) y fue cuando Dios le hizo caer en un profundo sueño y le quitó una costilla para crear a la mujer.

Hierro (1990), en su libro *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, reclama a Rousseau y a los educadores que han replicado sin cuestionar este trato a Sofía. Por eso, en la propuesta hermenéutica que hace a través de la historia de la educación en México, la escritora plantea la educación de las Emilias. Es importante recalcar que, al utilizar el nombre, la pensadora no niega los preceptos principales del libro de Rousseau, sino que los corrige y se aventura a expresar cómo tendría que educarse a las mujeres pensándolas como seres para sí mismas, con un valor propio y no un valor en función del hombre.

En su libro *Ética y feminismo* (1985), Graciela Hierro planteó un tratado de filosofía moral, donde perfila los orígenes estructurales de la desigualdad y subordinación de las mujeres a través de la educación. Esta obra es ya un referente clave para los estudios feministas desde la filosofía en México. Aquí, la autora apunta que el Estado, la sociedad y la familia patriarcal han contribuido a educar a la mujer para mantenerla en un estado de opresión y control:

Tradicionalmente, la educación para las mujeres ha perseguido el objetivo primordial de conformarlas para que cumplan un papel secundario dentro del trabajo creativo y de las jerarquías de poder dentro de la sociedad.

La educación sirve así para mantenerlas en su estado de dependencia con respecto de los hombres que garantizará su sentimiento 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 respecto de la masculina (Hierro, 1985, p. 51).

La filósofa discute los posibles valores que conforman la moralidad positiva de las épocas históricas y, aunque reconoce que la cantidad puede ser grande, decide que los más importantes se clasifican en los siguientes rubros: “los factores económicos, los religiosos, los metafísicos, los políticos y los científicos” (p. 55). Por lo que, en el caso de las mujeres, la educación está constituida por diversas esferas no necesariamente formales:

Sintetizando, toda la educación femenina está orientada a mantener a la mujer dentro de su papel de reproductora y trabajadora doméstica; eliminarla del acceso a los trabajos más remunerados y, por tanto, los más valorados socialmente.

En el sentido anterior, puede afirmarse que *la condición actual parte de la biología, obedece a las necesidades culturales y se sanciona por la doble moralidad positiva en todos los regímenes patriarcales. Se conserva y perpetúa a través de la educación femenina.* (Hierro, 1985, p. 51).

En el caso de los valores, la autora detalla que las mujeres carecen de modelos femeninos valiosos porque las tareas de las mujeres, en las sociedades patriarcales, carecen de valor, dejando sólo los modelos tradicionales de madre y esposa como elementos con prestigio, a la par de la figura de las mujeres como objetos eróticos. Por lo tanto, los valores maternales y estéticos son los inculcados por la cultura como ideales para las mujeres. Y las que no se adhieren a estos modelos establecidos se les intenta eliminar, ya sea simbólica o físicamente. El siguiente cuadro expresa la polaridad axiológica propuesta por Hierro (1985):

Tabla 5 Valores positivos y negativos de las mujeres en el orden patriarcal según Graciela Hierro

Valores positivos (dentro del patriarcado)	Valores negativos (dentro del patriarcado)
“La reproductora”	“Objeto sexual”
“La matrona”	“La prostituta”
“Amas de casa”	“Profesionistas”

Nota: Elaboración propia

Esta propuesta de la educación como herramienta de poder patriarcal en contra de las mujeres se ha trabajado desde siglos atrás. En el ensayo *La esclavitud femenina* (1869),

firmado por John Stuart Mill pero que debe atribuirse también a Harriet Taylor Mill, según declaraciones del filósofo, aparece una reflexión contundente:

Si consideramos, en primer término, la atracción natural que aproxima a ambos sexos, el completo estado de sumisión de la mujer a la autoridad del marido, de cuya gracia lo espera todo —honores, placeres, dignidad y enseñanza— y, por último, la imposibilidad en que se encuentra de buscar y obtener el objeto principal de la ambición humana —la consideración y demás bienes de la sociedad— por otro medio que no sea a través del varón, veremos que sería preciso un milagro para que el deseo de agradar al hombre no se convierta, en la educación y en la formación del carácter femenino, en una especie de estrella polar que señala un rumbo fijo e invariable (Stuart Mill, 2022, p. 69).

El párrafo es en sí fuerte porque significa que la educación dada por la sociedad a la mujer (y al hombre sobre la mujer) ha contribuido a perpetuar, legitimar e institucionalizar la desigualdad, la violencia y la opresión por el género. Por eso, al estudiar a los pensadores más ilustres de la filosofía de la educación, que se presentan en el siguiente apartado, poco o nada dicen de los valores en la educación de las mujeres. Porque esa traición de la educación patriarcal, que señalan Stuart Mill y Taylor, no la han experimentado. Por lo tanto, su lugar de enunciación es otro. Ellos dan por hecho que la educación es un bien que acerca al hombre (en masculino gramatical) hacia la libertad. Entonces, para lograr el análisis de esta tesis es importante contemplar las dos miradas, la de los filósofos de la educación y, por supuesto, la de las filósofas y pensadoras. A continuación, se presenta un recuento de algunas ideas planteadas en la tradición filosófica, que posteriormente dialogan con la axiología feminista.

2.1 La educación y los valores

Al presentar una definición conceptual sobre los valores (de cualquier tipo) aparecen varios problemas. Autores como Fullat (2011) y Cortina (1999) aseguran que el tema ganó popularidad en los últimos años en el campo educativo. Parece que su presencia en libros, artículos, congresos, cartas descriptivas y documentos escolares es ya imprescindible. Sin embargo, pese a su constante aparición no siempre queda muy claro qué son, cuáles deberían estar en las escuelas y por qué. ¿En qué criterio se basa su jerarquía? ¿Los valores promovidos en la educación formal corresponden a un modelo cultural o político? ¿Los valores que

definen los programas educativos son los que se logran en los estudiantes al terminar la escuela? Estos cuestionamientos, como estudia Frondizi (1985), regresan a la disertación original de la axiología o el problema filosófico de los valores: la discusión entre el objetivismo y subjetivismo. Es decir, los valores existen por sí mismos fuera de los sujetos o depende de los sujetos el surgimiento y la ponderación de unos valores sobre otros.

Según Romero (2014), “toda educación conlleva una filosofía y una ideología, lo cual implica una cosmovisión, concepciones éticas, axiológicas, ontológicas gnoseológicas o epistemológicas” (p. 16). La gran pregunta de la filosofía de la educación, presente a lo largo de los siglos, es para qué educar, lo que conlleva en su esencia un dilema axiológico. Broudy (1977) plantea que se podría entender a la educación como “la suma” de lo que una persona ha aprendido durante su vida; pero en la historia de la cultura la gente ha sido “afecta” a discutir lo que la educación *debiera ser*. No todo lo que se aprende está bajo el control de los individuos; entonces “solo aquella fase de la educación que está bajo el control del hombre, es adecuada para la argumentación” (p. 21). En esta investigación se discute la educación como ese “control del saber”, frente a la educación recibida por las instituciones sociales como la familia y el estado; aunque es importante aclarar que existen diferentes tipos de educación. Broudy los divide de la siguiente manera:

1. *Educación del medio*. Es la que se da, “casi automáticamente”, según la cultura determinada del individuo. También se le llama educación “por contagio social”. Aprender lo que se come de lo que no, aprender dónde se puede vivir, por ejemplo.
2. *Educación informal*. Aprendizajes realizados de forma consciente pero impartidos por personas con intereses distintos a la instrucción. Es la educación que ofrecen los padres, los patrones, etcétera. Lo que se aprende más allá de la escuela.
3. *Educación formal*. En este tipo de educación persiste la intención “de enseñar, de adiestrar o de ambas cosas, y en la que una institución se dedica principalmente a esta labor” (1977, p. 22).

Si se va a discutir cómo debiera ser la educación, esto irá sustentado sobre los valores que determinen ese fin. Broudy habla de “la vida buena como objetivo de la educación” (p. 37);

Fullat (2003) le llama *agathos* a ese bien que define a los demás; la UNESCO (2015) le nombra “bien común mundial”. ¿Qué es, entonces, eso *bueno* a lo que refieren los autores? Fermoso (1990) aclara esta misma idea al proponer que los valores constituyen “la esencia de los bienes culturales”. O sea, aquí hay una diferencia entre el valor y el bien, pues el segundo se sustenta en el primero:

La persona es indiferente, en tanto no haya descubierto una estima o preferencia en el objeto. Si pretendiéramos con una sola palabra un elemento esencial del “valor”, no dudaríamos en elegir la palabra *preferibilidad*, que expresa la anteposición de una cosa a otra. Las cosas resultan valiosas para un apreciador, en sí son bienes. Las cosas se nos ofrecen valiosas en la medida en que no nos son indiferentes. Por lo tanto el valor no añade nada objetivo al ser de las cosas, sino que despierta en nosotros una actitud apreciativa del bien.

El valor es un *deber ser* en contraposición a los hechos o a las cosas existentes: hay cosas que encarnan valores, no valores que encarnan cosas (p. 170).

Este mismo autor determina que la axiología educativa distingue los bienes y los fines. Fermoso coincide con Broudy al reflexionar sobre este carácter de “control” en la educación formal; es decir, se plantea un giro “artificial” del camino del saber y no “azaroso”, por llamarle de alguna manera, como sucedería en la educación informal.

Fullat es un filósofo que ha profundizado a través de su obra en esa relación planteada por Fermoso, Broudy y otros pensadores acerca de cuáles valores precisan los fines de la educación. Para ello hace un análisis histórico de occidente y sus valores. Profundiza, además, entre la relación de la cultura en función de lo que se considera “una buena educación”:

Unos preferirán el sistema axiológico marxista; otros se inclinarán por el cristiano o por el anarquista o por...; lo impracticable es educar sin paradigmas. Podrán, éstos, desconocerse, pero ahí están objetivamente actuando en la familia, en la escuela, en el cine, en las modas. En el plano de la conciencia, educar conlleva siempre el tener que optar, preferir o decidirse por uno u otro sistema de valores. La libertad, pues, juega un papel primordial en la faena educadora (2011, p. 68).

Esta idea también es presentada en otros de sus libros, como *Valores y narrativa: Axiología educativa de Occidente* (2005), en donde hace un recuento de los valores occidentales, desde lo judíos, helénicos, romanos, cristianos, la modernidad y posmodernidad. Los valores históricos, detalla en el artículo “Axiología educativa para occidente” (2003), tienen peso porque los entrega la tradición, son valores de una comunidad y no de una asociación. El filósofo español señala que los valores (marxistas, cristianos, etcétera) “pueden liberarnos siempre que no se encuentren al servicio del poder político-económico” (2003, p. 29).

Para Fullat, el Bien era el sentido del Ser. En la actualidad, como afirma, el Bien es el bien de alguien en particular o de alguna institución. El Bien, dice, “se ha refugiado en la subjetividad y avanza desfundamentado. Por lo que cualquier cosa puede ser un bien, mientras sea sostenido por alguien, así se trate de un ataque terrorista. Para argumentar esta idea, regresa a las etimologías de la palabra: Valor. Valer. *Valere*. El significado en latín era “ser fuerte y vigoroso; gozar de buena salud”; en griego, *axios* era lo digno, lo justo (p. 171). Sobre la idea de “bien”, las etimologías revelan intenciones. Fullat apunta que en latín está *bonum*, lo bueno; en griego, el *agathos*. Este último término no se refiere a un bien común, sino a El Bien, “lo que hace posible cualquier valor presente” (p. 171).

En el artículo “Axiología educativa para occidente”, Fullat (2003) explica qué era considerado el bien, este *agathos*, en la historia occidental. En el pentateuco bíblico, atribuido a Moisés, aparecen los diez mandamientos de Dios, que apostaban a defender la dignidad del otro ser humano. En la baja Edad Media, con el cristianismo se desarrolló este valor como *agathos*, al que le siguió, posteriormente, el del amor. El autor define los tres grandes valores en la historia occidental:

Puestos a organizar el amplio legado axiológico de Occidente, me libro a un juego peligroso consistente en precisar una enumeración de valores que se derivan de la larga historia occidental. Los tres pilares que sostienen a los valores están constituidos por la dignidad de cada yo humano —mundo hebreo—, por el conocer orientado a la verdad —espacio helénico— y, por último, por la eficacia y la eficiencia en el logro de lo decidido —esfera romana— (p. 36).

Fullat, en este texto, critica que los líderes de la actualidad toman decisiones que requieren una reflexión profunda sobre los valores sin haber leído ni una obra seria. Sin conocer la

tradición ni definir una postura ética. Entonces, ¿sobre qué valores o, en términos griegos, sobre qué *agathos* se dirige la cultura en esta época? Por lo tanto, la pregunta en materia de educación padece de las mismas inquietudes.

En *El pasmo de ser hombre*, Fullat (2011) toma una postura que reclama, incluso con ironía, la pérdida de un *agathos* claro para este tiempo:

Los pedagogos al abordar la axiología educativa no se han desprendido todavía del positivismo decimonónico reduciendo los valores a psicología y a sociología como si no hubiera aparecido la fenomenología husserliana en nuestro siglo e ignorando las aportaciones de la Escuela de Frankfurt que ha intentado recuperar la Razón de la época ilustrada —*Ilustración*— que fue algo más que razón tecnocientífica. Tales pedagogos, en contra de lo que imaginan, ni han rozado tan siquiera la Ética o la Moral. Para ellos los valores son datos y los datos se limitan a ser presencia sensual sin fundamento alguno de su estar ahí (pp. 173-174).

Las reflexiones de Fullat concluyen que en las últimas décadas no está claro cuál es el bien, ese valor que rige lo bueno y, por lo tanto, lo justo. La educación como proyecto institucional flaquea, desde esta perspectiva, en su planteamiento axiológico, aunque no está exento de él. Sin embargo, los valores continúan presentes en la educación y al analizarlos es posible visibilizar cuáles son los más recurrentes. Incluso las propuestas educativas dentro de las políticas públicas también plantean —aunque no siempre con mucha claridad, como se queja Fullat— un modelo de persona y un conjunto de valores sobre los cuales “se formará”.

Larroyo (1977), por su parte, cuestiona cuál es el valor específico o característico de la educación. Su respuesta sintetiza la discusión aquí planteada, al señalar que el valor fundamental de la axiología educativa es la idea de la formación. Lo que implica dos caracteres fundamentales: “a) una creciente asimilación de bienes culturales que b) vienen a potenciar la personalidad del educando para nuevas y mejores formas de vida” (p. 214).

2.2 Problemas de la axiología educativa

Manjón (2009) coincide con los ya citados Fullat, Feroso y Romero en sus observaciones sobre los conflictos de la filosofía de la educación. Para ello sugiere, en síntesis, una serie de “problemas de la axiología educativa” que deben tenerse en cuenta al adentrarse en el tema:

1. *Carácter íntimo e inmediato de la valoración.* El autor regresa a los filósofos clásicos en materia de axiología, como Frondizi (1985) para argumentar los problemas de la teoría subjetivista de los valores. Las personas valoran todo el tiempo sobre lo que acontece a su alrededor. Lo hacen con inmediatez desde su perspectiva de la realidad. Queda al aire la pregunta: ¿Las cosas tienen valor porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor? (p. 155).
2. *El problema metodológico.* Partiendo del primer problema, el del carácter de la valoración, Dewey propuso una solución metodológica para definir los criterios de la valoración; al hacerlo, el método tendría que corresponder a una teoría, la cual se orientaría por una carga de valores determinados. Por lo tanto, el primer problema vuelve a aparecer.
3. *La captación de valores.* La manera en la que “captamos” los valores refiere al mismo problema, si es de forma subjetiva u objetiva. ¿Los aprendemos de la experiencia o los intuimos?

Los problemas de la axiología educativa son, en resumen, los mismos problemas que tiene la axiología en sí. Ya lo discutió Frondizi (1985) y otros como Scheler (2001), independientemente de si son objetivistas o subjetivistas. Larroyo (1977) fue un filósofo mexicano contemporáneo a las maestras estudiadas en este trabajo. Él desarrolla esto de los problemas axiológicos y, en resolución, se limita a describir los valores ideales en la escuela. Hay que recordar que este pensador estuvo activo a mediados del siglo XX y participó en el gobierno mexicano en materia de política educativa (Saldarriaga, 2017). Él ya visualizaba los problemas de la siguiente forma:

- a) *El problema de la esencia de valores.* Al preguntarnos qué es un valor aparece la otra pregunta: ¿En qué reside la cualidad que hace valiosas a cosas y a personas?
- b) *El problema del conocimiento de los valores.* En este punto aparecen las siguientes preguntas: ¿Con qué método se llega al conocimiento de los valores? ¿Qué es el conocimiento axiológico y por cuál vía se llega a él? La discusión continúa abierta.
- c) *El problema de la clasificación de los valores.* Este problema discute cuántas clases de valores hay; cuántos desde el punto de vista de su materia, de su función, etcétera.

- d) *El problema de la valoración.* Este problema regresa a la primera pregunta sobre qué es lo valioso. ¿Por qué lo que se considera valioso tiene un valor y cómo se concluye que algo posee un valor positivo o negativo?
- e) *El problema de la jerarquía de los valores.* ¿Cuáles valores valen más y por qué? ¿Es posible hacer una tabla jerárquica en filosofía?
- f) *El problema de la realización de los valores. Los bienes.* Larroyo señala: “Si los valores encarnan en bienes, ¿cuáles son las leyes inmanentes a través de los cuales los bienes de la cultura se tornan valiosos?” (pp. 201-202).

El autor explica que el concepto de valor se encuentra unido de forma inseparable a una idea de *finalidad*. Por lo que muestra un cuadro de los valores “que encarnan en otros tantos bienes culturales, materia o contenido del sistema educativo”. Aclara, además, que “el primero de los valores de cada grupo es el núcleo o centro de los sectores respectivos” y que no es una tabla jerárquica sino un inventario. Se comparte el cuadro porque ayuda a la sustentación de los posibles valores educativos de la época (en el contexto del México de los años cuarenta del siglo pasado) presentes en la obra poética de las profesoras:

Tabla 6 Valores según Larroyo

Valores vitales	<i>Salud</i> Vigor Capacidad orgánica Euforia
Valores hedónicos y eudemónicos	<i>Placer, felicidad</i> Alegría Solaz Deleite
Valores económicos	<i>Utilidad</i> Valor de uso Valor de cambio
Valores del conocimiento científico	<i>Verdad</i> Exactitud Aproximación Probabilidad

Nota: Elaboración propia con la información de Larroyo (1977)

Tabla 7. Valores según Larroyo (Parte 2)

Valores morales	<i>Bondad</i>
	Veracidad
	Valentía
	Templanza
	Justicia
Valores estéticos	<i>Belleza</i>
	Gracia
	Elegancia
	Ironía
	Majestad
Valores eróticos	<i>Fileticidad</i>
	Voluptuosidad
	Connubialidad
	Fraternidad
	Maternidad
	Paternidad
Valores religiosos	<i>Santidad personal</i>
	Piedad
	Beatitud
	Bienaventuranza
Valores místicos	Santidad impersonal
	Piedad
	Beatitud
	Bienaventuranza

Nota: Elaboración propia con la información de Larroyo (1977)

Sobre la relación de bienes y valores, Larroyo agrega que los ideales históricos “encuentran su vehículo en la educación como forma de vida”. Estos no son fijos, sino que cambian y se transforman todo el tiempo, ya que no hay ideales universales (p. 211).

En la siguiente tabla se presentan algunas definiciones de los valores, sus coincidencias y discrepancias. Se explicará, además, cómo dialogan y convergen para los fines de este trabajo:

Tabla 8 Tabla comparativa de valores

Frondozi (1985)	Larroyo (1977)	Cortina (1999)	Hierro (1985)	Taylor (2022)
Los valores son “cualidades irreales” porque no agregan realidad o ser a los objetos, sino tan solo valer (...).	*Los valores tan solo se dan en los bienes culturales de cada pueblo. *El concepto de valor se halla inseparablemente unido al de finalidad.	*Un valor no es un objeto ni cosa ni persona, “sino que está” en un objeto, en una persona, en la sociedad. *Son cualidades que cualifican a cosas, personas, etc.	*Los valores en la educación de y sobre las mujeres son estéticos, de abnegación y obediencia en la sociedad patriarcal. *Se impone la maternidad, el matrimonio y la vida doméstica para las mujeres, mientras que se condena a las prostitutas y a las profesionistas.	* Reconoce que agradar a los hombres fue el punto principal de la educación de las mujeres, lo cual es opresivo y desigual. *Los valores en la educación de la mujer han contribuido a la opresión, la injusticia y la desigualdad.
*Los valores no son cosas ni elementos de cosas, sino propiedades, cualidades sui generis, que poseen ciertos objetos llamados bienes”. Es decir, los valores son “entes parasitarios”, que “no pueden vivir sin apoyarse en objetos reales” (p.12).	*El valor oscila dentro de una polaridad y lleva consigo la nota de jerarquía (p. 203).	*Los valores son siempre positivos o negativos (polaridad). *Los valores poseen dinamismo (pp. 33-35).		

Nota: Elaboración propia

En general, los autores coinciden en el carácter adjetival, no sustantivo, de los valores, pues cualifican. También concuerdan con que los valores son jerárquicos y presentan polaridad. Otro punto importante es que son el sostén de los bienes (en el caso educativo es de la misma manera). Dujovne (1954) en su libro *Teoría de los valores y filosofía de la historia* aclara esta discusión y propone una vía para conciliar lo objetivista con lo subjetivista. El filósofo explica que los teóricos, tanto de una y otra postura, estaban conscientes del carácter incompleto de estos dos puntos de vista. El autor, luego de hacer un recorrido sobre las ideas al respecto, propone que en el ejercicio de valoración hay una parte objetiva que corresponde a los valores culturales y una parte subjetiva que corresponde al individuo. Para los fines de esta investigación se trabaja con esta visión de lo axiológico, ya que Dujovne lo reflexiona en función de una filosofía de la historia. Para él, hacer historia representa un ejercicio profundo de valoración en el que se deben de contemplar los valores de los individuos en relación con los valores culturales de determinada época; en ello influyen, además, los valores de quien hace el trabajo de historiar.

Es interesante cómo la discusión cambia cuando se filosofa sobre los valores en la educación de las mujeres, como hacen Hierro (1985) y Stuart Mill y Taylor Mill (2022), pues las preocupaciones giran en torno a la desigualdad, la educación como mecanismo de opresión y la imposición de un deber ser desde la valoración positiva y negativa, que en ámbito patriarcal siempre resulta perjudicial.

2.3 Educación en el orden social: la institución

Luego de la discusión de los valores y la pregunta sobre quién o qué determina los criterios que se seguirán en la axiología educativa, surge el concepto de institución. En el caso presentado en este trabajo, las profesoras colaboraban con la Escuela Normal de Coahuila. En esa época, (1941-1944), la educación en México ya estaba acotada a la Secretaría de Educación Pública, una institución que pertenece al Gobierno Federal. Por lo que es necesario definir el concepto de lo institucional y su relación con los valores.

Villalpando (1978) explica que la funcionalidad de la educación se reconoce de dos puntos de vista, el del sujeto que se educa y el de la cultura, por lo que se pueden distinguir las funciones *educativas particulares* y las funciones *educativas universales* (p.77). El empleo de la palabra “universales” es conflictivo porque, como se verá más adelante, lo que se entiende por “universal” se asocia a valores de culturas hegemónicas. Pero en la educación formal se discuten ambas partes, el mundo particular de la persona que se educa y la cultura que se le comparte, que se “selecciona” como lo que *debe* conocer:

La educación realiza valores, y por esta razón también cumple finalidades. Pero la educación no realiza fines porque antes haya realizado valores; no es una actuación digna sólo porque realiza valores; el origen del sentido axiológico de la educación reside en que antes de ser realización de valores, es proyecto. Es decir, la educación es intención, plan; emprende su trabajo porque tiene un objetivo que perseguir, una meta que alcanzar, y en camino hacia esa meta, es cuando va realizando los valores.

Los valores educativos, entonces, no son pedestales para los fines educativos, sino que son el propio camino que se va recorriendo en su persecución (p. 81).

Si la educación es un *proyecto*, ¿quién o quiénes planean ese proyecto y sobre qué fundamentan su valoración de *lo bueno*? En México, desde 1921 se creó la Secretaría de

Educación Pública, que es la encargada de diseñar los proyectos educativos de la formación básica. Los gobiernos, federal y estatales, son los que proponen el “control” del saber.

Broudy (1977) señala que las instituciones sociales “se desarrollan en respuesta a alguna necesidad de grupo” (p. 91). Sin embargo, su presencia cultural es más compleja. Castoriadis (2013), en un ejercicio de filosofar el término con amplitud y profundidad, llama *institución* a todo lo que es “instituido” o “se instituye” en una sociedad en algún momento determinado. Las instituciones no son estáticas, sino que cambian según las necesidades que se tienen y, al ser creación humana, se puede decir que son “inventadas”. Estas invenciones están “indisolublemente tejidas a lo simbólico” (p. 186). El filósofo aclara que las instituciones no pueden ser reducidas únicamente a la esfera de lo simbólico, pero que tampoco pueden existir fuera de ello. Lo imaginario acude a lo simbólico “para existir”, (p. 203) para saltar a la realidad. Por eso se habla, por ejemplo, de “la institución del tiempo” (que da paso a la idea de Historia). Sobre la institución, Castoriadis define:

- “La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables un componente funcional y un componente imaginario” (p. 211).
- “Toda sociedad existe gracias a la institución del mundo como su mundo, o de su mundo como el mundo, y gracias a la institución de sí misma como parte de ese mundo” (p. 300).
- “La institución social del individuo debe dar existencia, para la psique, a un mundo público y común” (p. 500).

Según Castoriadis, “desde el punto de vista de la institución de la sociedad”, ésta debe procurar darle al individuo “la posibilidad de hallar y de dar existencia para él a un sentido de la significación social instituida” a la par de facilitarle “un mundo privado” (p. 352).

El libro, que es un tratado amplio y detallado sobre el imaginario social, también explica que el concepto de historia y sociedad, lo histórico-social, se tiene que abordar como uno solo:

Recíprocamente, si “ser” quiere decir ser determinado, la sociedad y la historia solo son en la medida en que tienen determinado su lugar en el orden total del ser (como

resultado de causas, como medio de fines o como momento de un proceso), y al mismo tiempo el orden interno y la relación necesaria entre uno y otro; órdenes, relaciones y necesidades que se expresan en forma de categorías, es decir, de determinaciones de todo lo que puede ser en tanto que puede ser (pensado) (p. 272).

Aunque la obra no es específicamente sobre la educación, ésta aparece contemplada como una institución social más, que cambia a través del tiempo y que es creada, inventada y reinventada según las necesidades que surjan constantemente. Las reflexiones de Castoriadis fueron desarrolladas por otros autores en diversas disciplinas de las humanidades y ciencias sociales. Fernández (1994) retomó el concepto de institución para analizarlo dentro del contexto educativo. Ella presenta la siguiente definición, indisolublemente ligada a los preceptos axiológicos ya mencionados:

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos refiramos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual (p.17).

La autora se centra en el carácter normativo que implican las instituciones, en su posición de poder y en el efecto que tienen tanto individual como colectivo. Se puede entender, por ejemplo, que la familia es una institución social. Pero las condiciones cambian cuando las instituciones forman “una unidad organizacional concreta”, como es el caso de la educación. Fernández define el “núcleo singular de las instituciones educativas” como “un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo pero que, al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación” (1994, p. 25).

Para Fernández (1994), la situación educativa es “tal vez la más clara” situación social de intervención institucional, debido a lo destinado a la “regulación y control” y a la producción ideológica, que podría usarse para manipular o para liberar. Toda institución educativa necesita, entonces, sus “componentes básicos”, “sin los cuales el establecimiento no puede tener origen” (p. 45). La autora señala que son las instalaciones y el espacio material, el

conjunto de personas, el proyecto vinculado al mundo, etcétera. El resultado de la interacción de estos componentes es una serie de productos materiales y simbólicos que se conocen como “cultura institucional” (pp. 45-46). Esto presenta tres niveles de complejidad que terminan en una ideología institucional “conformada por la organización de concepciones y representaciones que justifica el modelo y el estilo que esta expresa” (pp. 47-48).

Frigerio et. al. (1993), al igual que Castoriadis y Fernández, entienden por institución como “construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social, que se originó en distintas coyunturas históricas” (p. 17) y destacan el carácter geográfico y simbólico que ésta compone. Según estos autores una institución se construye partiendo de “lo que puede llamarse un primer contrato o contrato fundacional” (p. 18). También especifican que la escuela “desde una perspectiva política y simbólica” se gestó en sus orígenes dentro de los ideales republicanos “sobre los que se diseñaron y construyeron los edificios para la instrucción pública”, que se centraba en la formación de un “espíritu ciudadano” (p. 19).

Otro elemento importante señalado por Friggerio *et al.* (1993), es lo que se conoce como mandato social. Cada institución porta uno “y tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato” (p. 20). En el caso de México, y de muchos otros países, la educación como institución quedó a cargo del estado, lo que cambia la dinámica de este contrato fundacional entre la escuela y la sociedad. Los siguientes puntos que argumentan los autores son esenciales para la conceptualización de institución en este trabajo, pues aclaran que los “requerimientos” que se necesitaría en una institución de esta naturaleza son los siguientes:

- transmitiera valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico y social establecidos.
- transmitiera los saberes necesarios para el mundo del trabajo.
- creara condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y para el proceso social (p. 20).

Los valores promovidos por la escuela, bajo esta lógica institucional, corresponderán entonces a los intereses del estado y a su modelo de “ciudadano”. Para los fines de esta investigación es importante reflexionar este hecho, pues las profesoras estudiadas

pertenecían a la Escuela Normal de Coahuila. Aunque no todas estudiaron ahí (dos de ellas egresaron de otras normales que no fueron regidas por el gobierno), sí colaboraron con la institución y es posible que reprodujeran algunos de estos valores en su discurso poético.

2.4 La escritura de las mujeres en la historia: autoridad y silencio

Para estudiar la obra literaria de las profesoras seleccionadas para este trabajo, hay que contestar a la pregunta sobre el lugar que tiene esta producción lírica en la literatura de su tiempo. Como se explica más adelante, históricamente las actividades de las mujeres han sido excluidas en su mayoría de los discursos políticos, científicos y culturales. Esto no significa que no hayan existido, sino que no se les ha dado su lugar en la memoria de la contribución social. Por lo que las instituciones (educativas, políticas, artísticas) tampoco las incluyeron en sus prioridades de valores culturales a transmitir.

Luna (1996) plantea una serie de cuestiones a considerar cuando se trata de estudiar a las escritoras, de rescatar sus obras del silencio. Lo primero que indica es preguntarse con cuál método y con cuál idea de la historia se hará ese acercamiento. Generalmente, como apunta la autora, al explorar el pasado se encuentran sólo “huellas del dibujo de vida”, como cita al recordar a Annarita Buttafuoco, o sea “sujetos historizados por la historiografía” (pp. 69-70). Para la experta, la mujer se convierte entonces en “un sujeto marcado por un ‘silencio’ cultural, enmascarado por una amplia producción sobre las mujeres que ha sustituido sus voces” (p. 69). La figura de autoridad, que comandó la justicia, la educación y la organización cultural desde su colocación institucional, las marginó de la historia social:

La esfera de poder público donde se ubica la «autoridad» parece ser la zona del silencio femenino, a modo de voces eliminadas de los discursos que representan y simbolizan el poder y eliminadas, por tanto, de una historia atenta principalmente a los hechos de poder público-político para la construcción de la hipótesis histórica. Incluso en la revisión que suponen las investigaciones sobre minorías y grupos marginados, las mujeres no han sido ser consideradas como tales. Y, al igual que la historiografía marxista no ha tenido en cuenta que la experiencia de clase varía según el sexo, hasta muy recientemente el componente genérico no ha sido considerado como categoría de análisis histórico (pp. 69-70).

Para Luna (1996), la historia literaria es “la historia de las lecturas, interpretaciones y valoraciones de los textos, y de las relaciones entre los textos, regulada y sancionada por las instituciones literarias” (p. 102). La autora se pregunta, dentro de este proceso donde “los textos literarios se convierten, por así decirlo, en institución”, cuál fue la función de las lectoras, ¿están presentes en la canonización de las obras? El cuestionamiento es complejo, pues Luna explora a profundidad las dificultades de esta empresa, y agrega que muchas veces las escritoras seguían los criterios del “fallogocentrismo occidental” (p. 73). Sobre esto detalla:

Las investigaciones sobre un lenguaje femenino (un *parler femme*, por ejemplo) han demostrado variaciones de usos lingüísticos restringidas socialmente a la comunicación oral o bien proyectos teóricos de corte programático. Es sólo en unidades de análisis que vayan más allá de las palabras o las frases, donde podremos encontrar las características hipotéticamente comunes a la escritura de este grupo. Y es en la práctica discursiva donde se hacen visibles las relaciones genéricas y de poder que sustentan el discurso y donde podremos construir nuestros sujetos históricos. El objetivo será investigar cómo nuestras escritoras se plantean la cuestión del lenguaje y del silencio y cuáles son las soluciones que aportan en sus testimonios escritos (p. 73).

El estudio de las mujeres en la historia de la literatura y sus relaciones con el poder conducen hacia el concepto de canon. ¿Qué sí estudiamos como valioso e importante y qué no? ¿Quiénes sí son dignos de ser recordados y reconocidos por sus aportaciones al mundo y quiénes no? ¿Cuál literatura sí aparece en los libros de historia y se sigue estudiando a pesar de los siglos, y cuál no? A continuación, se consideraron tres líneas de discusión del canon; primero, su definición conceptual; segundo, su relación con la producción de las mujeres como grupo social al margen; y tercero, el canon y latinoamericana, donde hay otros problemas con el poder.

Sullà (1998) define al canon de la siguiente forma:

...una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas. Esta caracterización conlleva sobreentendidos y consecuencias. Entre aquéllos, que no todas las obras son lo bastante buenas para ser

recordadas, es decir, unas son mejores, más dignas de memoria, que otras, y sólo las que muestran la necesaria calidad, estética o de otro tipo, deben ser conservadas, mientras que el resto caen en el olvido (p. 11).

Entre las consecuencias, el autor señala que por un lado estas obras sirven “de espejo cultural e ideológico de la identidad nacional” (p. 11); y que, por otro, la lista fue hecha por instituciones públicas y minorías dirigentes, no individuos aislados, lo que sugiera una relación estrecha entre canon y poder.

La tradición tiene instituido su canon y éste cambia según los intereses de la época. Los clásicos universales, por ejemplo, se mantienen como literatura de alta cultura, muchas veces incuestionable. ¿Quién diría que William Shakespeare no fue un gran escritor? ¿Quién afirmaría que Dante fue un poeta mediocre? El tema detrás de las selecciones canónicas es la exclusión de todo discurso que no represente lo hegemónico, como la obra producida por minorías sociales, entre ellas las mujeres.

Robinson (1998) explica que el conocimiento del canon, en los estudios literarios, se adquiere en las universidades y en los ambientes académicos. Se asume tal cual, “sin que parezca que nadie los defienda ni los inculque” (p. 115). A lo largo de la historia, como aclara la autora, el canon sufre cambios radicales que dependen, generalmente, de la sensibilidad y de lo que sea aprobado o desaprobado por la crítica. Esta ley no escrita que separa la literatura “universal” del “documento histórico”, las obras que conservan su “calidad” de las que no, es un ideal construido por las figuras de autoridad en el tema. Este hecho nunca ha estado exento de polémica. Las obras escritas por mujeres casi no aparecen en el canon y las pocas que sí vienen acompañadas de una forma de leerse y estudiarse sugerida, también, por la academia casi siempre conformada por varones.

Según Robinson, a diferencia de la música y la pintura, en donde las obras regresan al canon luego de subastas, exposiciones o conciertos, la literatura tiene otros métodos de proponer incorporaciones nuevas. La reedición de libros del pasado no garantiza el cambio canónico, así que de nuevo se requiere la figura de los críticos. La autora apunta con ironía:

En estas circunstancias puede parecer una especie de exageración hablar de “el” canon literario, casi paranoico llamarlo una institución y casi histérico caracterizar

esa institución como restrictiva. De hecho, todo el asunto es más informal de lo que cualquiera de estos términos implica: los procesos concomitantes son mucho más caballerosos. Ciertamente, es más un acuerdo entre caballeros que un instrumento represivo, ¿o no? (p. 116)

Los estudios feministas se han enfocado en el abandono sistemático de la presencia femenina en el canon. Sobre ello han surgido dos líneas de trabajo:

- a) Poner el acento en lecturas alternativas de la tradición, lecturas que reinterpreten el carácter, las motivaciones y las acciones que identifican y desafían la ideología sexista;
- b) o concentrarse en conseguir la aceptación de la literatura escrita por mujeres en el canon (p.119).

En el caso de la presente investigación, las escritoras estudiadas pertenecen a la primera línea. Su trabajo poético no está catalogado dentro de los cánones regionales de literatura. Solo una de las cuatro maestras, María Suárez de Alcocer, podría considerarse “canónica” (de existir un canon coahuilense), pues su trabajo sí figura en las antologías más importantes de su época, como la de *Once poetas de la Nueva Extremadura*, compilada por Federico Berrueto Ramón y Jesús Flores Aguirre en 1927 (Universidad Autónoma de Coahuila, 2011). Aunque es “canónica” con muchas reservas, pues como ya se explicó en la primera parte de este documento, las fuentes biográficas sobre ella, y sobre las demás, son inexactas y escuetas. Tal vez eso se deba, también, a la necesidad de fortalecer y organizar aún más los estudios literarios de Coahuila.

En el tema de las mujeres y el canon existe otra discusión que plantea Robinson. Si se profundiza sobre el estudio de las autoras dentro del canon, no se cuestiona éste ni su tradición. Si se trata de proponer un nuevo canon o un contra-canon, ¿no se estarán utilizando los mismos criterios tradicionales que tanto se critican? Sin embargo, la finalidad de discutir la escritura de mujeres y el canon es primordial para expandir la mirada en la historia de la cultura:

Con la inclusión de la perspectiva de las mujeres (que son, después de todo, la mitad de la población, “sabremos más” sobre cómo era realmente la cultura. Nadie sugiere

que debe de haber algo en la literatura misma que desafíe los valores e incluso la validez de la tradición previa exclusivamente masculina. No hay ninguna razón por la que el canon deba hablar con una sola voz o como un solo hombre sobre las funciones fundamentales de la experiencia humana (p. 126).

Otra autora que apoya argumentos similares es Redondo (2001). Ella determina que, así como las mujeres requieren una disciplina específica para estudiar su legado histórico, también se ha discutido si la escritura de las mujeres no se lee de la misma manera que la de los hombres:

Gran parte de la literatura escrita por mujeres tiene marcas diferenciadoras suficientes para que los hombres lectores las perciban claramente, pero resuelven el problema de la diferencia diciendo que son mala literatura. Creo que la crítica masculina del siglo XXI debe de hacer un esfuerzo para ampliar el canon literario y distinguir malo de diferente, sobre todo después de Derrida y del establecimiento, por el análisis del discurso, del concepto de inferencia, es decir, interpretación del receptor (p. 194).

A la problemática del canon, en el caso de esta investigación, se le suma una condición más. Si las minorías sociales son invisibles, aún falta analizar qué sucede con las voces literarias que no pertenecen a la tradición europea o angloamericana. Si hiciéramos un decálogo de los diez autores más importantes de la literatura universal, ¿habría algún latinoamericano en la lista? ¿habría alguna mujer latinoamericana en la lista?

Mignolo (1998) se pregunta cuál es el papel del canon en el caso de la producción latinoamericana, colocada bajo la etiqueta del “tercer mundo”. Ésta intentará demostrar que está a la altura de la literatura de occidente, instaurada por los procesos de colonialismo. Además, el plantear primeros y terceros mundos genera, según Mignolo, una distinción “creada” en donde “existe un solo canon”, dictado por el “primer mundo”, y que se espera coincida con el “nuestro” del “tercero”:

Expresiones como «primer» y «tercer mundo», ni que decir tiene, se convierten en términos relacionados con el proceso de colonización donde el primero se refiere al colonizador y el último al colonizado. La colonización de un territorio implica

también la colonización de la lengua. El choque entre las condiciones sociales que apoyan al canon en los países colonizadores y las condiciones sociales que exigen transformaciones en los países colonizados podría ser un esquema posible para comprender las condiciones sociales que están transformando el canon en América Latina, así como las formas mediante las que los intelectuales del «tercer mundo» explican dichas transformaciones (p. 248).

Por otro lado, el autor expone que existen otros cánones en Latinoamérica. Menciona como ejemplo la literatura maya. El problema es cuando se pretende organizar estos cánones a la manera de las formas occidentales; darles un valor en la medida se asemejen a lo establecido por la tradición europea. El canon, bajo estos términos, es un corpus de obras que se reconocen y perpetúan en la academia dentro de la institución. Las profesoras estudiadas en esta investigación presentan tres características que las pone fuera del canon nacional de la literatura mexicana. En primera instancia son mujeres; en segunda, son latinoamericanas; y en tercera, son personas que se desarrollaron en la provincia, lejos geográficamente del centro del país (donde, en aquella época, se desarrollaron los gremios y personajes más destacados). No es la intención de este trabajo plantear un nuevo canon o un contra-canon, sino puntualizar desde dónde se gestó este trabajo poético, sus características y sus condiciones contextuales.

Existe otro concepto acuñado por Deleuze y Guattari (1975) que es el de “la literatura menor”. Los autores, al hablar de Kafka, definen este término no como “la literatura de un idioma menor, sino la literatura que una minoría hace dentro de una lengua mayor” (p. 28). Las características que determinan una “literatura menor”, según los teóricos son las siguientes:

- El idioma se ve afectado por un fuerte coeficiente de desterritorialización.
- En la literatura menor todo es político. “Su espacio reducido hace que cada problema individual (familiar, conyugal, etcétera) tiende a unirse con otros problemas no menos individuales, dejando el medio social como una especie de ambiente o de trasfondo” (p. 29).
- Todo adquiere un valor colectivo:

En efecto, precisamente porque en una literatura menor no abunda el talento, por eso no se dan las condiciones para una *enunciación individualizada*, que sería la enunciación de tal o cual “maestro”, y que por lo tanto podría estar separada de la *enunciación colectiva*... Es la literatura la que produce una solidaridad activa, a pesar del escepticismo (p. 30).

Las profesoras estudiadas en esta investigación cumplen con esta triada de requisitos. Dentro de una lengua grande y de pesada tradición literaria, ellas representan una minoría. Al ser mujeres, incluso las que tenían situación económica privilegiada, están “desterradas” del mundo de los hombres. Incluso en la institución educativa donde colaboraron, no se les permitía alcanzar puestos de alto rango por la cuestión de género. Su escritura, como lo indica la segunda característica, aunque es individual representa la condición de otras como ellas, por lo que se vuelve político. Finalmente cumplen el tercer precepto al ser una especie de colectivo. Las autoras se apoyan, publican en conjunto y son, aunque no tengan nombre ni título, una especie de gremio que se esfuerza por sacar su obra a la luz.

2.4.1. Teoría literaria feminista

Las tareas de la teoría feminista en la literatura son diversas y han cambiado con las épocas y las necesidades (Gutiérrez, 2004). Es por eso que se habla de “feminismos” al nombrar a las propuestas teóricas “que actualmente existen para el estudio de los textos escritos por mujeres” (p. 17). Lo que tienen en común las teorías es la desigualdad de las mujeres con respecto a los hombres como un “hecho histórico, político, económico, social y cultural que difícilmente podría ser puesto en duda” (p. 17).

A pesar de las polémicas y diversidad de pensamiento en función de los quehaceres de la crítica feminista, Gutiérrez (2004) aclara que es posible hacer análisis literarios con enfoque feminista en periodos anteriores a que se empleara el término. También se hacen estudios de este tipo con la obra de autoras que no necesariamente se reconocieran feministas. Esta es la postura de Flores y Flores (2002), quienes hicieron la antología *Poesía feminista del mundo hispánico* reuniendo obra poética que criticara la situación de desigualdad de las mujeres. Así lo indican en su introducción:

La poesía feminista no es necesariamente la labor de feministas declaradas, sino de poetas que sencillamente mostraron el suficiente valor para hacer escuchar sus

propias voces (...) Aunque ninguna fue feminista en un sentido activo, todo en sus poesías y en sus vidas se rebela en contra de la sumisión tradicional de la mujer (p. 25).

Otro elemento importante en la teoría literaria feminista es la subjetividad y la experiencia, ya que en los grupos marginados tiene un valor distinto. Lauteris (1994) citada por Gutiérrez (2004) comprende la experiencia de las mujeres como algo más allá de los datos que una persona registra, sino que lo define como un proceso

por el cual, para todos los seres sociales se construye la subjetividad. A través de este proceso una se sitúa o es situada en una realidad social, y de este modo percibe y aprehende como subjetivas (con referencia a una misma, u originándose en una misma) esas relaciones -materiales, económicas, e interpersonales. Que de hecho son sociales y, en una perspectiva más amplia, históricas (p. 84).

Las teorías feministas han diseñado métodos de investigación, así como herramientas de crítica para el estudio profundo de las obras escritas por mujeres. Siguiendo las propuestas de Felski (1980), Ciplicauskaitė (1988) y otras, expertas, Gutiérrez (2004) presenta las diversas estrategias de escritura de las mujeres, que históricamente se han enfrentado a discursos de odio, desigualdad estructural y violencia:

-Autobiografía

-Género confesional

-Narrativa de autodescubrimiento

En esta tesis doctoral se propone que a la lista se agreguen otros géneros como el periodismo, la poesía, el cuento y la memoria, como otros espacios estratégicos desde donde las mujeres (en especial las estudiadas en esta investigación), utilizaron para confrontar, muchas veces de manera implícita, los cánones y el deber ser impuestos.

2.5 Las mujeres y la educación: ¿Cómo estudiar su historia?

Gerda Lerner (1920-2013) fue una historiadora feminista que creó, en la década de los sesenta del siglo pasado, la disciplina conocida como “Historia de las mujeres”. Al ser mujer

y judía, luego de ser apresada por los nazis, comprendió a profundidad la condición de las minorías (Peniche, 2015). Lerner, en su formación académica, se dio cuenta de que en la llamada “historia universal” las mujeres no son concebidas como sujetos históricos. Por lo que al investigar su historia no se pueden seguir los mismos métodos ni las mismas fuentes que en la “historia del hombre”.

Peniche (2015) reúne las ideas de Lerner, plasmadas en varios de sus libros (*The Creation of Patriarchy*, *The Creation of Feminist Consciousness*, *The Majority Finds its Past. Placing Women in History* y *Living with History /Making Social Changes*) y define un marco conceptual de la “historia de las mujeres”. Se resumen en los siguientes puntos.

- 1) “La historia tradicional, escrita e interpretada por los hombres, fija a las mujeres en la marginalidad, lo que es un error”. Es decir, las mujeres también fueron centrales en la construcción de la cultura
- 2) Hasta hace tiempo se pensaba que las mujeres no tenían historia escrita. Pero ellas dejaron testimonios en fuentes diferentes a las de los hombres: “cartas, autobiografías, composiciones literarias, historia oral, documentos de organizaciones religiosas, culturales, de derechos humanos, sindicatos, clubes”. Sin embargo, “la discontinuidad de su historia” ha invisibilizado sus hazañas.
- 3) La “historia universal” se considera distorsionada al omitir a la mitad de la población. No se trata de generar una historia “que compense” la deuda hablando únicamente de las “grandes mujeres”, “las célebres”, porque se deja de lado a la masa, a las mujeres de la cotidianidad.
- 4) Existe la dificultad de “conceptuar” la historia de las mujeres por la diversidad de épocas, culturas y clases sociales, pero sí se comparten rasgos en común: “han sido explotadas sexualmente, se han devaluado todas sus funciones, han estado privadas de educación y de representación política y han sido presionadas para hacer del matrimonio su carrera principal”.
- 5) La discriminación educativa “ha sido la fuerza determinante de la creación de la conciencia feminista”.

- 6) “El enfoque de las mujeres como víctimas, aunque ciertamente es un hecho histórico, tiene poco valor para la investigación”. Por el contrario, habrá que preguntarse qué hacían las mujeres, cómo lo hacían, en la historia (pp. 27-29).

Gerda Lerner también habla de criterios para poder definir si en una mujer o grupo de mujeres existe la conciencia feminista. En su libro *The Creation of Feminist Consciousness* (1994), dice lo siguiente:

I define feminist consciousness as the awareness of women that they belong to a subordinate group; they that have suffered wrongs as a group; that their condition of subordination is not natural, but is societally determined; that they must join with other women to remedy these wrongs; and finally, that they must and can provide an alternate vision of societal organization in which women as well as men will enjoy autonomy and self-determination (p. 14). [Defino la conciencia feminista como el conocimiento que tienen las mujeres de pertenecer a un grupo subordinado; que como grupo social han sufrido agravios; que su condición de subordinadas no es natural, sino socialmente determinada; que ellas se deben unir con otras mujeres para reparar esos daños; y que, finalmente, ellas deben y pueden proponer una visión alternativa de la organización social, en la cual las mujeres al igual que los hombres gocen de autonomía y autodeterminación].

Para los usos de la presente investigación no se tienen los recursos suficientes para afirmar que el grupo de escritoras analizadas cumple con todos los requisitos de la conciencia feminista, pero es importante destacar el estudio de sus casos como dentro del marco de la llamada “historia de las mujeres”. Sin embargo, Lerner destaca que, si negar la educación a las mujeres es grave, impedir que las mujeres conozcan lo que otras como ellas han hecho es aún más severo:

... the fact that women were denied knowledge of the existence of Women's History decisively and negatively affected their intellectual development as a group (...) Without knowledge of women's past, no group of women could test their own ideas against those of their equals, those who had come out of similar condition and similar life situations (...) For thinking women, the absence of Women's History was perhaps the most serious obstacle of all to their intellectual growth (p. 12) [... el hecho de que

a las mujeres se les negara saber que la Historia de las Mujeres existe, afectó, decisiva y negativamente, su descubrimiento intelectual como grupo (...) Sin conocer su pasado, ningún grupo de mujeres podría contrastar sus ideas con las de sus iguales, aquellas que libraron condiciones y situaciones de vida similares. Para las mujeres pensantes, la ausencia de la Historia de las Mujeres fue, quizá, el obstáculo más serio de todos para su desarrollo intelectual]

Muchas feministas coinciden con este planteamiento vertebral de Lerner. En México, la filósofa Graciela Hierro expuso en su libro *De la domesticación a la educación de las mexicanas* (1990) el problema histórico en la formación académica de las mujeres. Inicia la disertación con una cita de Choderlos de Laclos sobre este dilema. Él concluye que no se puede mejorar la educación de las mujeres porque lo que ellas han recibido no puede llamarse educación. Hierro determina que las mujeres en realidad reciben una *domesticación*, es decir, un adoctrinamiento que las conduce ideológicamente a aceptar el encierro en la casa, justificando su existencia a los problemas del hogar. A través de esta obra la autora pretende responder a la pregunta de si hay en realidad algo, actualmente, que se pueda llamar “educación” de las mujeres frente a la formación que han tenido los hombres mexicanos.

Para comprobar su supuesto la filósofa realizó un ejercicio de análisis hermenéutico de la educación de las mujeres en la historia de México, desde la mitología precolombina hasta las escritoras y teóricas del feminismo en el siglo XX. Al finalizar su tesis, la autora señala dos maneras de educar. La primera es la tradicional, para hombres y mujeres, condicionada a que cada quien cumpla el rol social esperado. La segunda es la educación “nueva” o “activa”, enfocada a descubrir las necesidades e intereses del educando, particularmente, en este caso, de las mujeres.

Aunque al inicio de este capítulo se aclaró que la investigación estaría dirigida a estudiar los valores dentro de la educación formal, Hierro especifica que la educación informal es clave para confrontar la desigualdad. Actualmente los niños y las niñas pueden tomar la misma clase, pero la sociedad y la familia les dará un trato diferente. Lerner exige que las mujeres conozcan el legado de sus antecesoras; Hierro exige que la formación de las mujeres sea una educación de verdad y no solo un adoctrinamiento, una domesticación.

El punto anterior lo concluyen con precisión López-Navajas y López (2012), al revelar que el desconocimiento del saber femenino es, en gran medida, la causa de la falta de autoridad social de las mujeres:

Esta falta de autoridad social está asentada en el desconocimiento que existe de las contribuciones que a lo largo de la historia han hecho las mujeres a la cultura y al desarrollo humano. Y el desconocimiento de esta tradición de saber femenino es la consecuencia de la práctica exclusión de las mujeres de los referentes sociales que conforman nuestra visión de mundo y nuestra cultura (p. 27).

Escribir la historia de las mujeres, como ya aclararon los autores, además de urgente es una de las labores definitivas que transforma a este grupo social. Aunque se han hecho grandes y muy sólidos avances, aún falta un largo camino por recorrer. Esta investigación se propone contribuir a ese descubrimiento del pasado que dé luz sobre el quehacer intelectual y creativo de las mujeres coahuilenses del siglo XX; para así visualizar cómo se efectuó el vínculo entre escritura y práctica educativa.

2.6 La escritura poética y la educación

La definición de poesía como género literario es problemática, porque cambia según los criterios estéticos de la época y de la cultura a la que pertenecen los poemas a lo largo del tiempo. El famoso aforismo de José Lezama Lima revela el carácter fatigoso de este problema conceptual. En las entrevistas cuando le preguntaban qué pensaba sobre este género literario solía contestar con ironía: “La poesía es un caracol nocturno en un rectángulo de agua”, refiriéndose a lo imposible de la tarea (Del Río, 2006). En este trabajo, como se analiza la obra poética de cuatro profesoras coahuilenses, se proponen los siguientes conceptos de lo que se entiende por poesía.

Un primer autor es Bousoño (1985), un clásico en la teoría literaria, quien propone una visión poética en donde pueda entrar cualquier expresión lírica sin importar temporalidad u origen. Él explica:

Poesía es la comunicación establecida por meras palabras, de un *conocimiento* de muy especial índole: el conocimiento de un contenido psíquico tal como es: o sea de

un contenido psíquico como un todo particular, como síntesis única de lo conceptual-sensorial-afectivo (p. 18).

Esta conceptualización no es del todo clara y pareciera que no revela gran cosa, por lo que su autor explica sus propias palabras. Por “conocimiento” (término cercano a “percepción”, “recuerdo”) refiere que la poesía “no es, sin más, emoción a secas, sino percepción de emociones, evocación serena de impresiones y de sensaciones”. No comunica un “contenido anímico real” sino su *contemplación*. (p. 19).

Sobre la expresión “contenido anímico tal como es” comenta que “contenido” significa un “contenido psíquico”; es decir, que se encuentra en fluctuación, en constante mutación, a diferencia de un contenido físico como el de una jarra con agua: “El poema a imitación, y como expresión de lo que ocurre en el alma de hombre, consistirá también en un fluir, más o menos evidente, de estados de conciencia cambiante que se desenvuelven en el tiempo” (p. 22). En el término “comunicación”, el autor aclara:

El poeta comunica la representación de la realidad que se forma en la pupila de un personaje: la realidad exterior a él o la realidad que le es interior. En ambos casos, lo importante es que el lector asume por contemplación lo *mismo* (comunicación) que el autor ha contemplado: esa representación que imagina como propia de su criatura (p. 27).

En la teoría de Bousoño son cuestionables términos como “la expresión que ocurre en el alma del hombre”, porque no son hechos observables o fácilmente explicables, pero para esta investigación se rescata la otra parte: entender la poesía como esa representación de la realidad (o de una realidad, la que pretende compartir el poeta), a través de palabras.

Otro de los dilemas famosos es preguntarse si la poesía está también fuera del poema. ¿Hay poesía en el habla cotidiana? ¿En la narrativa? Cohen (1984) señala que esta pregunta ha hecho que la teoría poética se replantee. En la antigüedad la poesía se entendía como género literario caracterizado por los versos. En el Romanticismo, según el autor, apareció un cambio; se entendió la poesía como “la particular impresión estética producida normalmente por el poema” (p. 9) y, a partir de ahí, se asoció la poesía con el sentimiento o “la emoción poética”.

Cohen afirma que existen dos formas de considerar al poema: “una que es lingüística y otra que no lo es” (p. 27). Para explicar esto, acude a la teoría del signo lingüístico de Ferdinand de Saussure —quien propuso dos realidades existentes en el lenguaje, el significado (la idea o la cosa) y el significante (sonido articulado)— con la modificación que hizo Hjelmslev al llamarlo “forma” y “sustancia”. Para Cohen, “la sustancia es realidad; mental u ontológica; la forma es esta misma realidad tal como se halla estructurada por la expresión” (p. 28). Con estas ideas, el autor abre la discusión sobre cómo distinguir la prosa de la poesía; o, en otras palabras, cómo saber qué sí es poesía y qué no. Agrega que la poética debe seguir los pasos de la lingüística; es decir, explicar la lengua por sí misma. Bajo este precepto, la poesía tiene que demostrarse en el poema. Para ello propone, como sucede en lingüística, un análisis por niveles, en los que señala los principales problemas de cada uno:

- Nivel fónico: la versificación.
- Nivel semántico: la predicación
- Nivel semántico: la determinación
- Nivel semántico: la coordinación

El autor resume su teoría de la siguiente forma:

1) La diferencia entre prosa y poesía es de naturaleza lingüística, es decir, formal. Dicha diferencia no se halla ni en la sustancia sonora ni en la sustancia ideológica, sino en la clase especial de relaciones que el poema introduce, por una parte, entre el significante y el significado, y por otra, entre los propios significados.

2) Esta clase especial de relaciones se caracteriza por su negatividad, siendo cada uno de los procedimientos o “figuras” que constituyen el lenguaje poético en su especificidad una manera — distinta según los niveles— de violar el código del lenguaje usual (p. 196).

La propuesta mencionada de Bousoño comienza con tintes un tanto románticos o idílicos y se conduce hacia una realidad poética demostrable con ejemplos y análisis lingüísticos. Cohen, desde un principio, acude a una reflexión estructuralista más concreta y propone una guía para considerar elementos que constituyan lo poético de un poema. Porque poesía y poema son cosas distintas. Hay, además, enfoques de carácter histórico, como el de

Fernández (1962), quien sugiere que la poesía cambia de significado según “las tendencias tradicionalmente conocidas en la historia de la poesía” (p. 14). En la misma página las nombra: “el realismo (preponderancia del objeto), el romanticismo (del sujeto creador), y los que podríamos llamar poesía poética (de la obra) y poesía social (del sujeto receptor). Otros autores como Pfeiffel (2018) y Meschonnic (1970) coinciden con Cohen en organizar el estudio de la poesía en los niveles relacionados con el ritmo, la imagen, la metáfora, la emoción.

2.7 Estética y educación: hacia un ideal de la belleza

Las conceptualizaciones desde la estética abren el camino para pensar la poesía desde otros horizontes. Si bien, como ya se expuso, las definiciones en torno a la forma no son muy completas, pues ésta cambia constantemente. El poema como obra de arte también debe lograr que su lector viva la experiencia estética, como le llama Carrit (1951) a lo debiera ser “el único dato para una teoría estética” (p. 9). La estética, como ya se dijo en apartados anteriores, es al igual que la ética una visión del mundo. Es decir, en la expresión literaria hay una propuesta de lo valioso, de lo bello, de lo sensible que a su vez forma parte de los ideales de una cultura.

La relación estética-educación se remonta, al menos en Occidente, a la antigüedad griega. Jaeger (1957) explica que la educación es “una función tan natural y universal de la comunidad humana, que por su misma evidencia tarda mucho tiempo en llegar a la plena conciencia de aquellos que la reciben” y que, por ello, su rastro en la tradición literaria es tardío (p. 19). Su contenido era “moral y práctico”, según indica el autor, lo que resultaba común en las civilizaciones de la antigüedad. Los griegos, en ese mundo, al desarrollar la filosofía representan un parteaguas en la historia. Dentro de sus fines se propusieron “la formación de un alto tipo de hombre”, por lo tanto, la educación “representaba el sentido de todo humano esfuerzo” (p. 6). Las obras filosóficas y literarias de los griegos han pasado a la historia como modelos a seguir, como los nombrados libros “clásicos”. Incluso, la forma en la que se leen es especial, pues simbolizan una tradición. Borges (1974) los define de la siguiente manera:

Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término. Previsiblemente, esas decisiones varían. Para los alemanes y austriacos el Fausto es una obra genial; para otros, una de las más famosas formas del tedio, como el segundo Paraíso de Milton o la obra de Rabelais. Libros como el de Job, la Divina Comedia, Macbeth (y, para mí, algunas de las sagas del Norte) prometen una larga inmortalidad, pero nada sabemos del porvenir, salvo que diferirá del presente. Una preferencia bien puede ser una superstición (p. 773).

Sin embargo, muchas de las obras que menciona Borges, particularmente las europeas, remiten o sostienen su peso cultural en los ideales griegos. Dialogan con su mitología o siguen sus preceptos filosóficos o estéticos. La educación occidental continúa la tradición griega y conserva la herencia de sus ideales sobre la formación de los seres humanos. Una de las principales aportaciones en su papel de educadores, como indica Jaeger, recae en “su nueva posición del individuo en la sociedad” (p. 8) Esto también se ve reflejado en su producción artística, que en la actualidad continúa idealizada:

Las formas literarias de los griegos, con su múltiple variedad y elaborada estructura, surgen orgánicamente de las formas naturales e ingenuas mediante las cuales el hombre expresa su vida y se elevan a la esfera ideal del arte y del estilo. También en el arte oratoria, su aptitud para dar forma a un plan complejo y articulado, lúcidamente, procede simplemente del natural y maduro sentido de las leyes que gobiernan el sentimiento, el pensamiento, y el lenguaje, el cual lleva finalmente a la creación abstracta y técnica de la lógica, la gramática y la retórica (p. 9).

Dentro del proceso de idealización, el estudio de las artes trascendió en la educación como un parte del conocimiento digno de transmitir dentro de las aulas. Forma parte de aquello que los educandos deben saber. En México, en la educación básica, los niños estudian las obras más representativas de la literatura.

2.7.1. La poesía y su valor en la educación

Jaeger explica la instauración de la poesía como parte fundamental de la educación en los griegos. Es Platón quien por primera vez asume la importancia filosófica de la poesía en la formación de los “regentes”. Es importante recordar que en esa época la preparación era elitista y estaba dirigida a formar “reyes-filósofos”. Fue hasta la aparición de Epicuro cuando la escuela (si es que puede llamársele así a las reuniones de filosofía) se abre a otros grupos sociales (Lledó, 2013, p. 15). En la antigüedad, el sentido que plantea Platón es lejano y quizá complejo de entender para los lectores actuales, quienes estudian la poesía como un género literario más:

Las fuerzas ordenadoras y normativas del alma, que encarna la filosofía, se enfrentan al elemento de sensación vívida y de imitación que hay en ella y del que brota la poesía como algo sencillamente superior y exigen de él que dimita o se someta a los preceptos del *logos* (...) Pero a la luz de la concepción griega de la poesía, como la representación principal de toda *paideia*, el debate entre la filosofía y la poesía, tiene necesariamente que agudizarse en el momento en que la filosofía cobra conciencia de sí misma como *paideia* y reivindica para sí, a su vez, la primacía de la educación (p. 765).

El sentido de la poesía como aspecto elemental en la educación de las personas, como vehículo hacia la verdad, se transformó con el paso del tiempo y tuvo varias etapas en la historia. Colomer (1996) hace un recuento de la evolución de la enseñanza de la literatura. En un principio, aclara que ésta se asumió con la escritura en relación a la oralidad. Los textos eran de difícil acceso, pues solo pocos sabían leer y escribir. Con la aparición de la imprenta, la didáctica tuvo un giro importante, pues según la autora permitió la producción de libros especialmente editados para el trabajo escolar.

En el caso de México, también hay una historia de la enseñanza de la literatura. A continuación, se enlista una línea temporal sobre la evolución de la didáctica y la transformación de sus preocupaciones y valores en materia de lectura.

- **Nueva España.** En este periodo se enseñaba la lectura, principalmente, para el aprendizaje del catecismo. Se le dio prioridad a la lectura sobre la escritura. A finales de esta época, con el surgimiento de periódicos y panfletos, los lectores tuvieron acceso a contenidos más allá de lo religioso (Tank, 1997).
- **México independiente.** Cada vez llegaron de Europa libros más variados, tanto de filosofía como de literatura. Sin embargo, la mayoría de la población era analfabeta con escaso acceso a la educación. Por lo cual, la cultura literaria era para unos cuantos únicamente. En esta época impactan notablemente obras del pensamiento ilustrado (Staples, 1997).
- **Porfiriato.** A principios del siglo XX, sólo 14% de la población estaba alfabetizada. Se realizaron algunos congresos educativos para atender el problema y a la par surgieron las primeras escuelas normales en el país, lo que ayudó a trazar nuevas rutas de la didáctica. La lectura se enseñaba como “instrucción”, con una intención funcional, más que como parte de la educación moral de las personas (Bazant, 1997).
- **De 1920-1940.** En esta época posrevolucionaria los gobiernos implementaron campañas de alfabetización y procuraron la impresión y divulgación de obras clásicas de la literatura. Pese a las polémicas que presentaron los programas, se redujo la brecha cultural y más personas pudieron acceder a libros de temas diversos (Loyo, 1997).

2.7.2 La poesía didáctica

Jaeger, como ya se comentó, menciona que gran parte de la literatura antigua tenía un carácter didáctico. En el caso de los griegos, había un tipo de poesía llamada de esta manera y Fuhrmann (1998) presenta una definición:

Un poema didáctico es una obra literaria que transmite asuntos filosóficos o científicos con pretensiones artísticas, preferentemente en forma versificada. El género, como de costumbre un producto de los griegos, surgió en una fase cultural que no conocía todavía la prosa literaria y la separación entre mito, historia y demás saberes dignos de transmitirse; era y así permaneció durante toda la Antigüedad un renuevo de la epopeya. También conoció, si bien de modo intermitente durante la

Edad Media y la temprana época moderna, períodos de cultivo más o menos intenso; sin embargo, puede considerárselo muerto a finales del s. XVIII y el propio Goethe pronunció su discurso fúnebre: en un artículo titulado Acerca del poema didáctico del año 1827 en el que lo considera como un híbrido entre poesía y retórica, como algo que se resiste a una clasificación en el sistema de los tipos literarios (p. 459)

A pesar de la supuesta “muerte” del género, el carácter didáctico de la poesía aún está vigente en los manuales de enseñanza de la literatura y se considera importante para la formación de los niños. Barrientos (1999) expresó que la poesía tiene “un papel educativo” en “sus dimensiones comunicativa, lingüística, lúdica, estética, cultural y social”, pues ayuda a mejorar estas habilidades en los estudiantes. Por lo que la relación poesía-escuela es longeva y permanente.

Carrit (1951) retoma la poesía didáctica desde las cuestiones estéticas y se pregunta cuál es el valor de estas obras respecto a lo bello, lo sensible o la experiencia del arte. Cita a Jonson, quien en 1607 escribió: “La Doctrina es el fin principal de la Poesía para informar al hombre de la mejor razón de vivir” (p. 89). Lejos de resaltar los deberes utilitarios de este tipo de literatura, el autor da una vuelta de tuerca y recuerda el carácter intelectual e ideológico presente en este tipo de poemas:

Es claro que mucho de la gran poesía sólo pudo ser escrita por hombres dotados de poderes especulativos: Lucrecio, Dante, Milton son nombres que nos vienen a la mente; Wordsworth pretendía ofrecer una filosofía y, en un sentido amplio, tenía razón. La gran mayoría de los poetas, a la manera de la gran mayoría de los hombres, muestran cierto interés por cuestiones éticas, históricas y políticas, y otros por la existencia y carácter de un dios o dioses, pero casi todos por la pasión amorosa. Y en estos temas han discrepado y hasta se han contradicho entre sí cada uno. La filosofía de Dante es incompatible con la de Lucrecio. Las tragedias y comedias de Shakespeare, revelan muy opuestos puntos de vista con respecto a la vida y al amor. Entonces si alguien goza por igual con Dante, Lucrecio, Milton, con *Como gustéis* y con *Troilo y Crésida*, resulta difícil suponer que ese goce dependa de la naturaleza de las opiniones filosóficas, teológicas o morales expresadas; debe depender, pues, de algo común a todas ellas (p. 89).

Carrit (1951) está pensando, entonces, en la poesía didáctica de altos vuelos, la que expresaba los pensamientos de los filósofos poetas o de los poetas filósofos (que en el pasado no se distinguía uno de otro). La que *enseñaba* las artes de vivir a través del verso. Actualmente la poesía didáctica escolar remite a obras con carácter moral o de aprendizaje de lecciones, como las fábulas de Samaniego e Iriarte, que al estilo de Esopo dejan una moraleja a su lector. Desde la mirada estética, también estas obras ofrecen la posibilidad de deleitarse o disfrutar de la lectura.

Las profesoras estudiadas en este trabajo escribieron poesía didáctica de este último orden. No toda su obra es de esa naturaleza, pero sí la trabajaron. Estos poemas, utilizados en el aula, tenían un doble fin didáctico: compartir una visión del mundo, del deber, y aprender de la creación poética como parte de la formación humana.

2.8. El poema como documento histórico

La discusión sobre la literatura como documento histórico es larga y plural, particularmente sobre el elemento de la veracidad. ¿De qué manera puede una obra de la literatura aportar al conocimiento de la historia? Lanz y Vara (2017) proponen “analizar la correlación entre las diversas series históricas, a través de un análisis crítico del texto poético que no pierda de vista su indudable dimensión histórica y cultural, y su funcionalidad pragmática” (p. 181). Sobre esto agregan:

Tal como advirtió en su momento Jan Mukarovsky (1977), “al decir que una obra artística se refiere al contexto de fenómenos sociales, no afirmamos de ninguna manera que tenga que unirse necesariamente con este contexto de manera que sea posible concebirla como un testimonio directo o como un reflejo pasivo”; su uso como documento histórico o sociológico requiere, pues, “la explicación previa de su valor documental”, es decir, “la relación respecto al contexto dado de fenómenos sociales” (p. 181).

El tema también lo abordó Burke (2006) en su libro *¿Qué es la historia cultural?*, donde explica cómo la historia, tradicionalmente, tanto en la academia como en los medios de comunicación se había concebido dentro de los terrenos de lo militar, lo social y lo político. El autor explica que es hasta la década de los años setenta del siglo pasado cuando se redescubre esta disciplina marginada a la que llama, a manera de metáfora, como “una

Cenicienta” (p. 13). Aunque no hay una única definición del término “historia cultural” existe el común denominador entre las personas que la estudian: “la preocupación por lo simbólico y su interpretación” (p. 15).

Siguiendo las bases de Burke como de Lanz y Vara (2017), es pertinente trabajar con la poesía como un documento historiable que contiene valores, ideas y pensamientos de cuatro profesoras presentes en la vida pública, educativa y cultural de Coahuila en la primera mitad de los años cuarenta. Como se explica más adelante, estos poemas también son documentos histórico-pedagógicos, ya que se producen y publican bajo un contexto institucional de educación.

3. Marco metodológico

3.1 Epistemología feminista

El marco metodológico de esta investigación se fundamenta en los principios de epistemología feminista propuestos por autoras como Haraway (2006) Castañeda (2008) y Blazquez (2010), quienes reconocen que el conocimiento no se produce de modo incontaminado, sino que hay un sesgo de género y poder en la constitución del paradigma científico (en lo que se refiere a legitimidad, valoración y respaldo institucional). Por lo tanto, las “pretensiones de objetividad, neutralidad y universalidad con las que se constituyó la ciencia” (Castañeda, 2008, p. 33) son cuestionadas desde la episteme feminista. A lo largo del tiempo, la ciencia creada desde el paradigma patriarcal ha respaldado ideas sin sustento como la inferioridad biológica de las mujeres y su supuesta inteligencia menor, la inferioridad de razas no blancas (Segato, 2021), la homosexualidad como enfermedad mental en los manuales de psiquiatría (Peidro, 2021), por mencionar algunas.

Por lo tanto, como se explicó en el marco teórico, la aparente universalidad del conocimiento, la literatura o la educación responde, en realidad, a la generalización de una experiencia particular: la del hombre hegemónico, impuesta como norma dentro de un modelo social patriarcal que le privilegia. Entonces, para analizar los valores en la poesía de las maestras presentadas en este trabajo, es necesario acudir al enfoque epistémico feminista para una lectura situada de las circunstancias de enunciación y del lugar en la cultura que estas obras tienen y podrían tener. Con ello, no significa que las autoras estudiadas sean propiamente feministas, pero los lineamientos tradicionales no son suficientes para explicar su pensamiento presente en los poemas, ni para perfilar una historiografía digna:

La epistemología feminista insiste una y otra vez entre el carácter falaz de esta separación entre sujeto cognoscente y objeto cognoscible, puesto que, como expuse en el capítulo 1, la investigación en la que se sustenta dicho conocimiento está cargada de sesgos de género que no alcanzan a ser contenidos por el procedimiento aplicado. Esos sesgos están presentes en la selección de temas a investigar, en las decisiones metodológicas, en el desarrollo de la investigación, así como en la interpretación de los datos y la exposición de los hallazgos. En cada uno de ellos el género actúa como

un “filtro cultural” y epistemológico que enfatiza la coherencia entre ciencia y sociedad (Castañeda, 2008, p. 35).

La filósofa Hierro (1985) explica cómo, en el caso de las mujeres, su género no tiene prestigio social y, por ende, se le asigna una carga negativa a su subjetividad, mientras que la experiencia del hombre (no de todos los hombres, sino del hombre blanco, cisgénero y heterosexual) se “universaliza”. La investigación feminista, por consiguiente, ofrece otras posibilidades de análisis y, para ello, presenta las siguientes características según Castañeda (2008):

- Tiene un interés emancipatorio a través de una “investigación de, con y para las mujeres” (p. 10).
- Presenta orientación interdisciplinaria.
- La investigación feminista es contextual porque:
 - a) Intenta responder a las necesidades de conocimiento que plantea la vida de las mujeres en una circunstancia específica
 - b) Porque plantea problemas de investigación que solo pueden ser abordados en sus mutuas y múltiples determinaciones, y
 - c) Porque coloca a quien investiga en un contexto compartido con la/el sujeto u objeto de estudio, de tal manera que, aun cuando en otras esferas de la vida no se desempeñen en el mismo ámbito, para los fines de la indagación el contexto se delimita como un espacio común de interacción. (Castañeda, 2008, p. 11)

Además, en el caso de las mujeres, la experiencia “refiere a la incardinación de la desigualdad en los cuerpos y las vidas de las mujeres, trayendo consigo la conformación de experiencias vitales siempre significadas por el poder” (p.11). En tal sentido, la lectura de los valores en la poesía de las maestras será desde la episteme feminista, en diálogo con la discusión axiológica en filosofía desde los recursos estéticos y lingüísticos de las obras.

Esta tesis, en consecuencia, es de carácter exploratorio, pues se rescató y organizó la obra de maestras poco conocidas dispersa en los archivos. Es, además, descriptiva porque a través de este ejercicio se dan detalles de producción y recepción de los poemas, así como criterios propuestos de clasificación y lectura de los textos. Desde el enfoque epistémico feminista se

trabajó con las propuestas de Hierro (1985) y Castañeda (2008), así como como Goluvob (2012), Kristeva (1988) y Guerra (2007) en la crítica y teoría feminista. Para el diálogo epistémico con los criterios axiológicos se siguieron las teorías de Dujovne (1954) y Gervilla (2001), al comprender la teoría de la historia como una filosofía del valor. Se agregan, además, técnicas de análisis literario para descifrar los valores desde las figuras retóricas que conforman el lenguaje poético, así como el ejercicio de crítica literaria feminista para la interpretación y lectura de los poemas.

Con esto se pretende detectar los elementos axiológicos (políticos, estéticos, morales, institucionales, etcétera) que den luz sobre los valores de la época y los ideales educativos presentes en los textos. La perspectiva feminista ayuda a explicar las circunstancias de desigualdad en las que se desarrollaron las autoras y cómo esto afecta la recepción de sus obras. Cabe aclarar que este ejercicio es una aproximación sustentada y argumentada con los recursos ya mencionados.

3.1 Método histórico-axiológico

Dujovne (1954) explica que la relación entre la teoría de los valores y la filosofía de la historia es inseparable, pues lo que él llama correlación y correspondencia de los valores solo se puede verificar a través de la experiencia histórica. Definir qué es una época histórica y cómo estudiarla desde otro contexto ya sea temporal o cultural resulta uno de los grandes problemas para la filosofía. Pensadores como Nietzsche o Dominique Parodi han trazado caminos para resolverlo. Pero, en definitiva, hablar de cultura y de historia implica la experiencia de valoración. Uno de los filósofos que desarrolló con mayor amplitud el tema fue Heinrich Rickert. Así Dujovne (1954) analiza sus ideas y detalla lo siguiente:

Se define cultura como el conjunto de los valores creados por la vida colectiva, ésta será la base para definir la historia como la ciencia de la evolución única de las sociedades humanas. En esta noción de la historia hay dos aspectos inseparables entre sí, pues formalmente la historia es ciencia de los individuos significativos, y materialmente es ciencia de la cultura. Y son inseparables la curiosidad por las individualidades y el interés por los valores (p. 202).

Por lo tanto, el método histórico-axiológico es pertinente para esta investigación que se centra en lo individual (producción poética de cuatro autoras entre los años 1941-1944) en

diálogo con lo cultural (ideales educativos de la época) desde una técnica de análisis de contenido axiológico. Según Gervilla (2001), este último se define de la siguiente manera:

un conjunto de técnicas de análisis que, de modo sistemático y objetivo, nos permite el conocimiento en profundidad de los valores presentes en cualquier universo, así como su modo de presencia (expresa o implícita, fuerza o jerarquía, obligatoriedad u optatividad, etc.). Su función heurística permite alcanzar un mayor enriquecimiento del contenido, tras un profundo análisis del mismo, superando la simple exterioridad de su lectura (pp. 97-98).

El autor propone una serie de fases que coinciden con las que establecieron otros expertos como Ruiz (1976) y Páramo (2011). En este trabajo se seguirán algunos de los pasos de Gervilla (2001), que se explican a continuación:

- Planteamiento de la investigación
- Elección del contenido o definición del universo
- Determinación de objetivos que se pretende alcanzar
- Recuento y enumeración
- Validez y fiabilidad
- Interpretación y resultados

A estos puntos se agregarán los que recomienda Ruiz (1976), quien se especializa en la investigación histórica educativa. Para él, un documento histórico en educación es

...todo aquel material que nos sirva para darnos noticia del pasado educativo. La aceptación que el historiador preste a unos documentos y otros, la selección que haga de ellos para incorporarlos como fondo de su investigación, los convertirá en documentos histórico-pedagógicos (p. 353).

De esta manera, a los pasos se le añadirán:

- La crítica histórico-pedagógica
- La explicación histórico-pedagógica

Los métodos histórico-axiológicos ya se han utilizado anteriormente para los estudios de la educación en México. Larroyo (1982), contemporáneo de las poetisas analizadas en esta

investigación, explica que, para estudiar la historia de la educación, es fundamental conocer el ambiente cultural de la época que se trabaja, pues éste “es un presupuesto inseparable de todo proceso formativo” (p. 38). Agrega lo siguiente:

La historia de la educación, como la historia de otro territorio cualquiera de la cultura, se construye con unidades históricas en sucesión cronológica. Fijar, delimitar, describir y explicar estas unidades históricas, al propio tiempo que buscar los nexos entre unas y otras, es la tarea de quien hace historia (p. 39).

Para Larroyo la técnica encaminada para este ejercicio es la heurística y clasifica los documentos históricos en tres partes:

- a) Los restos de épocas pasadas (reliquias, documentos).
- b) Las memorias (descripciones e informaciones: leyendas, anécdotas, cantos, fábulas, sentencias, refranes...).
- c) La observación y recuerdos que hace el historiador de ciertos hechos como contemporáneo de una época (pp. 39-40).

Posterior a este paso, el autor apunta que se procede a la crítica de las fuentes, con esto se determina su importancia y su valor para “reconstruir los hechos” (lo que llama “crítica externa”) y después “se ordenan y disponen en el tiempo y en el espacio de los materiales obtenidos (crítica cronológica)” (p. 40). Así se continúa con la interpretación de los hechos (hermenéutica).

En esta investigación se considera como “restos de épocas pasadas” a los poemas de las profesoras y como “las memorias” a los documentos de la época (memorias, libros de historia, artículos periodísticos) que puedan complementar una lectura. Con ello se pretende lo propuesto por Larroyo (1982): identificar los hechos más representativos para delinear el momento histórico que se aborda.

3.1.1. Los valores educativos de la época a identificar en los corpus

La historia, como decía Dujovne (1954), es la lectura de un momento o un hecho en el pasado que se realiza desde el ejercicio de la valoración. En esta tarea se delimitan los valores que marcan o caracterizan cierto momento o movimiento histórico. Larroyo (1982) les llama “unidades históricas” y encuentra seis “épocas características” en la vida educativa de

México. El filósofo señala: “todas ellas reflejan la índole cultural del tiempo en que se producen, y, en todas ellas, se crean instituciones de inconfundible unidad de estilo” (p. 41). Ya se expuso en los apartados de antecedentes y marco teórico la propuesta de división de las épocas en la historia de la educación mexicana. Aquí se retoma brevemente para explicar los valores que se van a buscar en los poemas y en las fuentes históricas.

Larroyo observa las siguientes “grandes unidades” en la historia de la educación mexicana y las nombra en su libro de la siguiente manera:

1. La educación entre los pueblos precortesianos.
2. La época de la educación confesional.
3. El periodo de enseñanza libre.
4. La pedagogía del movimiento de Reforma.
5. La corriente revolucionaria de la pedagogía social y socialista.
6. La etapa de la educación al servicio de la unidad nacional.

En esta investigación se trabaja justamente en la unidad 6. El periodo inicia con el gobierno de Ávila Camacho (1940-1946) y se caracteriza por “forjar una comprensiva ideología nacional” (p. 43.) Los valores detectados por Larroyo coinciden con los de Robles (1977) y Yurén (2008) y se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Valores de ideales democráticos y patrióticos.
- Valores de educación para la paz y la justicia social.
- Valores religiosos (reforzados en la época por las escuelas privadas).
- Valores de identidad (la mexicanidad).
- Valores económicos (industrialización)

Esta discusión de los valores educativos dialogará con los valores educativos que han recibido las mujeres, tanto dentro como fuera de la educación, que apunta Graciela Hierro en sus libros *Ética y feminismo* (1985) y *De la domesticación a la educación de las mexicanas* (1990). Siguiendo, también, las reflexiones de Stuart Mill y Taylor Mill (2022), se explorará la presencia de valores inculcados a la mujer en cuanto a su deber ser en la sociedad patriarcal, a la par del rechazo o seguimiento de esos valores desde la escritura poética.

3.2 Corpus de trabajo

La definición de corpus es compleja porque, como indica Bolívar (2013), hay decisiones que implican una disciplina en particular, junto al problema de investigación y la posición teórica. Por lo tanto, la autora lo define de la siguiente forma: “conjunto de materiales lingüísticos o no, que conforman el objeto de estudio en una investigación o en una parte de ella” (p. 3).

Esta investigación propone un corpus de poemas de las profesoras seleccionados para el análisis histórico-axiológico desde el enfoque feminista. Para su definición se consideraron los siguientes criterios:

1. Los textos deberán ser poemas, sin importar extensión, firmados por alguna de las autoras señaladas: Victoria Garza Villarreal, María Suárez de Alcocer, Margarita Rodríguez y Enriqueta Montes.
2. Los poemas deberán aparecer con fecha de publicación entre 1941 y 1944.
3. Los poemas pueden pertenecer a publicaciones institucionales como la Escuela Normal de Coahuila o al Gobierno del Estado de Coahuila o ser ediciones de autor.

Debido al carácter exploratorio de la propuesta, se buscó material en la biblioteca especializada del Centro Cultural Vito Alessio Robles, en el Archivo Municipal de Saltillo, en el Archivo de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila y en el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Coahuila. Gracias a una estancia doctoral en el Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la Universidad Nacional Autónoma de México, se pudieron rescatar poemas de libros y revistas culturales de la Biblioteca-Hemeroteca Nacional, en Ciudad de México. Los poemas encontrados aparecen dentro de los siguientes documentos:

- Garza, V; Siller, J. (1941) *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses*, Gobierno del Estado de Coahuila.
- Suárez de Alcocer, M. (1944). *Luz y piedras preciosas*, Talleres linotipográficos. México, D. F.
- Rodríguez, J. (1944). *Bodas de Oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila*, ENC.
- Suárez de Alcocer, M. (1944). *Memorias de la Escuela Normal de Coahuila*, ENC.
- Revista *Papel de poesía*. Números de 1941-1944.

- Rodríguez, M. (1968). *Nieve y azur*. Edición de autor (mecanografiada).

3.2.1. Propuesta de selección de obras

Se eligieron cinco poemas de cada autora para hacer el análisis. Este número se determinó por motivos de alcance en cuanto tiempo y fechas de entrega para esta investigación. En general, los poemas son de extensiones similares, oscilando entre cinco y diez estrofas, por lo que es posible realizar un análisis de cada uno como se plantea más adelante. Es importante destacar que los poemas se han recuperado a través de una exhaustiva revisión documental de números completos de revistas culturales antiguas, así como de poemas y libros institucionales de la época.

Las profesoras María Suárez de Alcocer y Victoria Garza Villarreal son las que más obra tienen publicada dentro y fuera de los libros institucionales. No es el caso de las otras dos. Margarita Rodríguez es contemplada por González (2000) en el libro *Crónica de la cultura de Coahuila*, obra de referencia para los estudios culturales de la región, dentro de la lista de los poetas coahuilenses. Este autor, que firmaba en otras ocasiones como Federico Leonardo, lo expuso también en el libro *Digresiones sobre la poesía contemporánea de Coahuila* (1972), un conjunto de artículos que pretenden hacer un ejercicio de crítica sobre la literatura coahuilense. Si aparece, debió tener una presencia importante en su tiempo. Su poemario *Nieve y azur* (1968) se pudo localizar en la colección “Libros raros y curiosos” del Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México. Aunque la edición no es de los años cuarenta, contiene el poema “Las campanas”, publicado en 1941 en el álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses*. Ninguno de los poemas reunidos está fechado, por lo que es probable que se escribiera en años anteriores a la publicación, aunque no es posible probarlo, pues la autora murió un año después y no se le conocen otros poemarios. Aun así, se decidió incluir cuatro poemas incluidos en *Nieve y azur*, que conservan elementos discutidos en este trabajo, como las formas tradicionales y los temas nacionalistas.

No se encontraron más textos de la profesora Enriqueta Montes, pero se decidió conservar en este trabajo debido al carácter de su poema “Recuerdo”, que muestra una fuerte conciencia femenina y empatía hacia otras mujeres, particularmente sus alumnas. A continuación, se comparte el listado que conforma el corpus principal de esta investigación.

Poemas de María Suárez de Alcocer:

- “Piedras Preciosas” incluido en el álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (1941).
- “La sirena” incluido en *Bodas de oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila* de José Rodríguez (1944).
- “Otra vez, como emblema de fulgores” incluido en *Memorias de la Escuela Normal de Coahuila* (1944) de María Suárez de Alcocer.
- “Todavía” incluido en *Luz y Piedras Preciosas* (1944) de María Suárez de Alcocer.
- “Nocturno” incluido en *Bodas de oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila* de José Rodríguez (1944).

Poemas de Victoria Garza Villarreal

- “Me decías” incluido en el álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (1941).
- “Lo que la madre es” incluido en el álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (1941).
- “La madre del soldado” incluido en el álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (1941).
- “Romance de los rehiletes de colores” incluido en *Memorias de la Escuela Normal de Coahuila* (1944) de María Suárez de Alcocer.
- “Me dicen”, publicado en el número 7 de la revista *Papel de poesía* en 1941.

Poemas de Margarita Rodríguez

- “Campanas de Saltillo”, incluido en *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (1941).
- “La indita”, publicado en *Nieve y azur* en 1968.
- “Quiero tu paz”, publicado en *Nieve y azur* en 1968.
- “Florecita”, publicado en *Nieve y azur* en 1968.
- “Canta”, publicado en *Nieve y azur* en 1968.

Poemas de Enriqueta Montes

- “Recuerdo” incluido en *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (1941).

A manera de antecedentes literarios coahuilenses se consultaron libros y revistas con el objetivo de establecer un contexto de la cultura escrita previo a la época analizada en esta tesis.

- *Pluma y alma*. Monterrey, Nuevo León (1907).
- *Iris*. Órgano de la Sociedad Juan Antonio de la Fuente (1910-1911).
- *Saturno*. Semanario ilustrado (1910).
- *Revista Coahuilense*. Quincenal de literatura, ciencias y variedades (se desconoce fecha).
- *El Ateneo*. Revista estudiantil. Años 1920-1939.
- *Revista de Coahuila* (1933).
- Suárez de Alcocer, M. (1926). *Azulejos*. Imp. Y Lit. Americana, Monterrey.
- *Papel de poesía* (Revista). Años 1940-1946.
- *Minerva*. Revista estudiantil (1931).
- Alumnas del Colegio Roberts. (1931). *Bajo el alero, Impresora de Coahuila*, Saltillo.
- *Papel de poesía* (Revista). Años 1940-1946.
- *Selecta*. Revista quincenal de literatura y de información (1941-1945).
- *Orientación Musical*. Revista del Ateneo Musical Mexicano (1941).
- *Senda Educativa* (1941-1942). Órgano de la Dirección Federal de Educación. Saltillo, Coahuila.
- *Alas*. Revista quincenal de ciencias, artes y variedades. (1930-1938).
- *Renacimiento*. Revista Educativa Magisterial (1944-1954).
- *Educación Nacional*. Revista Mensual de la Secretaría de Educación (1944-1946).
- *Revista Nacional de Educación*. Órgano Oficial de la Secretaría de Educación Pública (1941).

Los criterios de selección de esta lista fueron los siguientes:

1. Revistas culturales coahuilenses de la primera mitad del siglo XX donde publicaron las profesoras normalistas estudiadas en esta investigación.
2. Revistas culturales coahuilenses de la primera mitad del siglo XX donde mencionen a las profesoras normalistas estudiadas en esta investigación.

3. Publicaciones periódicas coahuilenses en donde se hable de manera ocasional sobre el deber ser de la mujer o la situación de las mujeres.
4. Libros de poesía, publicados en editoriales no institucionales, de las profesoras normalistas estudiadas en esta investigación previos a la fecha analizada (1941-1944).
5. Publicaciones de giro nacional y/o regional donde publicaran las maestras poetas de Coahuila.

Es importante aclarar que solo María Suárez de Alcocer y Margarita Rodríguez publicaron libros de poesía. Victoria Garza Villarreal y Enriqueta Montes tienen obra distribuidas en periódicos y revistas de la época. Sin embargo, según los elementos encontrados en las fuentes, dos de ellas, Victoria Garza Villarreal y María Suárez de Alcocer, publicaron de forma constante al menos durante dos décadas previas a la fecha analizada.

En total, estos son los documentos históricos que se han revisado y considerado para este trabajo:

Tabla 9 Fuentes históricas consultadas en general para la investigación.

Autor o autora	Título	Año	Editorial	Lugar	Fondo al que pertenece	Género literario
Garza Villarreal, Victoria; Siller Juventina	Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses	1941	Gobierno del Estado de Coahuila		Archivo Municipal de Saltillo	Álbum
Suárez de Alcocer, María	Luz y piedras preciosas	1944	Talleres linotipográficos	México, D.F.	Centro Cultural Vito Alessio Robles	Poesía
Suárez de Alcocer, María	Memorias de la Escuela Normal de Coahuila	1944	Escuela Normal de Coahuila		Archivo Municipal de Saltillo	Memorias
Rodríguez González, José	Bodas de oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila	1944	Escuela Normal de Coahuila		Archivo Municipal de Saltillo	Memorias
Garza Villarreal Victoria	La Escuela Normal	1944	Escuela Normal de Coahuila	Saltillo, Coahuila	Centro Cultural Vito Alessio Robles	Historia

Autor o autora	Título	Año	Editorial	Lugar	Fondo al que pertenece	Género literario
	Revista estudiantil El Ateneo	1921-1924	Ateneo Fuente	Saltillo, Coahuila	Archivo Municipal de Saltillo	Revista cultural
	Revista estudiantil Minerva, núm. 72.	1931	Colegio Roberts	Saltillo, Coahuila	Centro Cultural Vito Alessio Robles	Revista cultural
Escuela Normal de Coahuila	Voz de la Escuela	1944	Castilla Salas	Saltillo, Coahuila	Centro Cultural Vito Alessio Robles	Libro
Alumnas del Colegio Roberts	Bajo el Alero	1931	Impresora de Coahuila	Saltillo	Centro Cultural Vito Alessio Robles	Libro
	Revista de Coahuila	1933			Archivo Municipal de Saltillo	Revista Cultural
	Catálogo del acervo bibliográfico del fondo Victoria Garza Villarreal			Saltillo	Centro Cultural Vito Alessio Robles	Acervo
	Papel de poesía	1940-1946		Saltillo	Centro Cultural Vito Alessio Robles	Revista cultural
	Lista de los libros de texto aprobados por el Departamento de Enseñanza Secundaria para el año 1936	1936	Documento a máquina	Saltillo	Archivo BENC	Documentos oficiales
	Plan de estudios del ciclo profesional de la Escuela Normal	12 de julio de 1936	Documento a Máquina	Saltillo	Archivo BENC	Documentos oficiales

Autor o autora	Título	Año	Editorial	Lugar	Fondo al que pertenece	Género literario
	Personal de las escuelas primarias anexas a la Normal	25 de julio de 1937	Documento a máquina	Saltillo	Archivo BENC	Documentos oficiales
	Textos de distintas materias que se estudian en la Escuela Normal	Agosto de 1937	Documento a máquina	Saltillo	Archivo BENC	Documentos oficiales
	Escuela Normal del Estado		Documento a máquina	Saltillo	Archivo BENC	Documentos oficiales
	Plan de estudios de adaptación y Lista de los libros de texto aprobados por el Departamento de Enseñanza Secundaria para 1936		Documento a máquina	Saltillo	Archivo BENC	Documentos oficiales
	Bodas de Plata del Jardín de Niños "Luis A. Beauregard" Anexo a la Escuela Normal 1916-1941	1941	Documento a máquina	Saltillo	Archivo BENC	Revista
	Lista del personal docente, empleados y servidumbre de la Escuela Normal del Estado (Ciclo Profesional)	Enero 1942	Documento a máquina	Saltillo	Archivo BENC	Documentos oficiales

Autor o autora	Título	Año	Editorial	Lugar	Fondo al que pertenece	Género literario
	Distribución de cátedras a los profesores que atienden el ciclo de Secundaria de la Escuela Normal del Estado	Septiembre 1941	Documento a máquina	Saltillo	Archivo BENC	Documentos oficiales
	Senda Educativa	1941-1942	Órgano de la Dirección Federal de Educación.	Saltillo	Hemeroteca Nacional	Revista
	Alas. Revista quincenal de ciencias, artes y variedades.	1930-1938		San Luis Potosí	Hemeroteca Nacional	Revista
	Renacimiento. Revista Educativa Magisterial	1944-1954		Monterrey, Nuevo León-	Hemeroteca Nacional	Revista
	Educación Nacional	1944-1946	Revista Mensual de la Secretaría de Educación		Hemeroteca Nacional	Revista
	Revista Nacional de Educación	1941	Órgano Oficial de la Secretaría de Educación Pública		Hemeroteca Nacional	Revista
	Espigas. Cuaderno Literario Mensual	1972		Saltillo	Hemeroteca Nacional	Revista
	Orientación Musical	1941	Revista del Ateneo Musical Mexicano		Hemeroteca Nacional	Revista
	Marte: revista moderna del norte	1949-1961		Saltillo	Hemeroteca Nacional	Revista
	Selecta. Revista quincenal de literatura e información	1941-1945		Saltillo	Hemeroteca Nacional	Revista
	Casa de Coahuila	1961-1964		Ciudad de México	Hemeroteca Nacional	Revista
	Fraternidad	1950	Revista Mensual del Círculo Mutualista de Torreón	Torreón	Hemeroteca Nacional	Revista

Autor o autora	Título	Año	Editorial	Lugar	Fondo al que pertenece	Género literario
	Pluma y alma	1907		Monterrey, Nuevo León	Hemeroteca Nacional	Revistas
	Iris	1910-1911	Órgano de la sociedad Juan Antonio de la Fuente	Saltillo	Hemeroteca Nacional	Revista
	Saturno. Semanario ilustrado	1910		Monterrey	Hemeroteca Nacional	Revista
	Revista Coahuilense. Quincenal de literatura, ciencias y variedades	Sin fecha		Saltillo	Hemeroteca Nacional	Revista
Suárez de Alcocer, María	Tú...	1944	s.n.	México	Biblioteca Nacional	Libro
Suárez de Alcocer, María	El arte caligráfico moderno	1944	s.n.	México	Biblioteca Nacional	Libro
Suárez de Alcocer, María	Páginas escogidas del Quijote	1964	Universidad Nacional Autónoma de México}	México	Biblioteca Nacional	Libro
Rodríguez Ollervides, Margarita	Nieve y azur	1968			Biblioteca Nacional	Libro

Nota: Elaboración propia

3.3.1. Cuadro-instrumento principal del corpus poético

El siguiente cuadro es la propuesta para organizar la lectura y el análisis de los poemas. Es la guía, a manera de instrumento, para ordenar la información. En cada columna se explican los elementos a contemplar. En el apartado de símbolos semánticos se trabajará por figura retórica y también se distinguirán los recursos en cuanto a la voz poética. De esta forma, como se estableció en los objetivos de esta investigación, se pretende detectar los valores inmersos dentro de los versos.

Tabla 10 Propuesta de cuadro-instrumento de análisis histórico-axiológico

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Relación de figura retórica y valor	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
Nombre de la profesora	Indica el poema analizado. El texto completo se puede consultar en el apéndice.	Indica el libro, periódico o revista de donde se tomó el poema.	Año de publicaci ón de la obra.	Las figuras retóricas, así como sus aspectos discursivos.	Las figuras retóricas en función de la intención de producir un efecto asociado al valor.	Valores educativos de la época presentes en los poemas.	Discusión sobre los valores patriarcales y valores disidentes en el poema.

Nota: Elaboración propia

Este instrumento tiene como objetivo identificar los valores dentro de los poemas a partir de los recursos ya mencionados. Se utilizó el término “símbolos semánticos” porque es el que trabaja Ruiz Olabuénaga (2012) en sus lineamientos de análisis de contenido. También especifica:

Se puede percibir un texto manifiesto, obvio, directo, representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar. Se puede, además, percibir un texto latente, oculto, indirecto, que se sirve del texto manifiesto como de un instrumento, para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir. Todo texto, por consiguiente, puede ser objeto de una doble lectura: *directa* del sentido manifiesto, al pie de la letra, y *soterrada* del sentido latente, entresacado del otro (p.195).

En el caso de los textos poéticos, su naturaleza es *soterrada*, ya que manipulan el lenguaje para lograr efectos de mayor expresión o fuerza. Su lectura no puede ser literal, pues el lenguaje poético está sostenido por la construcción de imágenes nuevas formadas con palabras ya conocidas. Hay un juego entre lo que se aparenta y lo que está oculto en la metáfora o incluso en el silencio. Ruiz Olabuénaga diseña una estrategia de análisis de contenido a la que llama “Del escriba al detective”. En ella argumenta que un autor puede transmitir información tanto de forma consciente como inconsciente. En la primera se trata de un “enfoque expresivo” y la otra en “enfoque instrumental”, porque, aunque es

involuntaria se convierte en instrumento de información. Después le pone nombre a las funciones de lectura que se realizan en el texto, como la crítica, el intérprete, el espía, etcétera. Así construye el siguiente cuadro:

Figura 1 Cuadro explicativo de análisis según Ruiz Olabuénaga (2012)

Contenido	Autor	Expresivo		Instrumental	
		consciente inconsciente		consciente inconsciente	
	Manifiesto	1 Lector (comunicación directa)	2 analista	5 Juez (comunicación contestada)	6 crítico
	Oculto	3 Intérprete (comunicación inferida)	4 explorador	<div> 7 Espía (comunicación sospechada) 8 contraespía </div>	

Nota: Reproducción del cuadro de Ruiz Olabuénaga

En el instrumento del corpus poético se pretende descubrir “lo oculto” en el desciframiento de las figuras retóricas, lo que da pie a una relación con lo histórico-axiológico. Es decir, en el contexto de la época, ¿qué valor se expresa a través de un poema? Luego de que el instrumento cumpla su función de sistematizar y clarificar la información, se procedió a un análisis de resultados, en el que se discuten los hallazgos en relación a los sucesos históricos de la época y la cultura en la expresión poética.

Krauze (1986) explica que el lenguaje, en materia de investigación filosófica, sirve “para expresar o despertar emociones o para motivar y prescribir determinadas conductas” (p. 109). Detalla, además, que el lenguaje metafórico requiere, a diferencia de otras formas de expresión escrita, una interpretación. Esto sucede con frecuencia en la escritura filosófica. Nietzsche, Heidegger y María Zambrano son algunos ejemplos, sin considerar que en la Antigüedad la filosofía se planteaba desde el formato poético, como *Sobre la naturaleza de las cosas* de Lucrecio.

Las posturas filosóficas pueden aparecer de forma implícita. Krauze agrega que lo persuasivo puede estar más en lo emotivo que en lo cognoscitivo. Por otro lado, se deben analizar los argumentos que, en filosofía, como recuerda la autora, no “están controlados por experimentos, como sucede en la ciencia”, aunque deben “probar lógicamente sus afirmaciones”. Sobre ello, la experta determina: “Hay argumentos fuertes y débiles, y hay argumentos falaces que es preciso reconocer para no caer en el engaño” (p. 124).

3.3.2. Identificación y clasificación de las figuras retóricas

Es imposible reunir y describir en este apartado todas las figuras retóricas, pero se mencionarán los grupos más relevantes y su relación con las intenciones del lenguaje. Esto resulta pertinente para el análisis de los poemas, ya que aclara la posible relación entre la figura y el valor. Para ello se utilizó la clasificación de Barrientos (1996):

Figuras fonológicas

- Licencias fonológicas (metaplasmos) por adición, supresión, inversión, sustitución.
- Licencias métricas.
- Recurrencias fonológicas de carácter general y propias del verso.
- Efectos fónicos.

Figuras gramaticales

- Licencias gramaticales por adición, supresión, inversión, sustitución
- Recurrencias gramaticales.

Figuras semánticas

- Licencias semánticas por adición, supresión, inversión, sustitución.
- Recurrencias semánticas.

Figuras pragmáticas

- Referenciales, de ficción enunciativa, expresivas y apelativas

El citado autor define las figuras retóricas como “cualquier tipo de recurso o manipulación del lenguaje con fines retóricos” que no son meramente adornos, sino procedimientos del lenguaje “orientados a potenciar la expresividad, eficacia y belleza del discurso” (p. 10). Al

definir el tipo o los tipos de figuras retóricas, en el análisis de esta investigación, se profundiza en la explicación de los recursos lingüísticos y literarios que las poetisas utilizaron en sus obras.

3.3 Detección de valores

En el corpus se analizó cada poema bajo los lineamientos propuestos en el cuadro-instrumento. Se revisó, además, las coincidencias con los valores dominantes de la época, al igual que sus disidencias, en caso de existir. Al finalizar se cotejó un listado de valores y se discutieron los resultados. En el siguiente apartado de lectura de resultados se presenta una disertación de los hallazgos en relación con las categorías planteadas en el marco teórico: axiología, educación, historia, género y poesía. Se propone en la sección de la discusión de resultados un ejercicio de triangulación de lo analizado con los elementos axiológicos presentes en diálogo con las autoras del canon y la tradición educativa. Así se comenta, al menos en términos generales, las coincidencias y discordancias que se puedan vislumbrar para marcar líneas a futuras investigaciones.

3.4 Lectura desde la teoría feminista

La teoría feminista, como apunta Golubov (2012), no está unificada ni marcada por corpus puntuales o específicos de técnicas. Sigue en construcción y es diversa, pero se caracterizan por cuatro elecciones interpretativas. En la primera, la autora recupera la definición de Felski (2008) y expone que la teoría literaria feminista se definiría como “el proceso de reflexionar sobre los marcos, principios y supuestos subyacentes que conforman nuestros actos de interpretación” (p. 20), además de sostenerse en otras escuelas teóricas y críticas como la semiótica o estética de la recepción. La segunda elección determina que toda obra establece una conexión compleja con su contexto sociocultural y que no puede, como sostiene el proyecto inmanentista, ser “su propio marco de referencia” (p. 20). El tercer eje plantea que las relaciones que puedan existir entre los textos literarios y sus discursos “son necesariamente políticas porque implican relaciones de poder” (p. 20). La última elección, que comparten todas las teorías literarias feministas “es su preocupación por las mujeres como escritoras, lectoras y objetos de la representación”. (p. 21).

Las exponentes de la crítica literaria, como Kristeva (1988) y Guerra (2007) explican que el lenguaje, en la escritura de las mujeres, es una declaración de principios. Golubov (2012)

indica que “el lenguaje no es un portador transparente de significados, sino un recurso de poder porque clasifica el mundo, es una forma de ordenar y nombrar la experiencia” (p. 25) y agrega:

Los usos del lenguaje, decían, no sólo reflejan la condición subordinada de las mujeres, sino que de continuo contribuyen a reforzarla porque sistemáticamente desprecian a las mujeres y lo femenino. Dale Spender, una de las primeras estudiosas del tema, señaló que desde siempre el lenguaje ha sido creado por los varones, y por lo tanto las mujeres se han visto obligadas a emplear un lenguaje que les es ajeno y que les permite expresarse únicamente en términos masculinos (p. 25).

En esta investigación se analizan poemas y la poesía, como se explicó en el capítulo anterior, está sostenida en el lenguaje. Por lo tanto, para el análisis de resultados, es fundamental contemplar lo que Toril Moi (1988) llamó marginalidad y subversión desde la expresión lingüística de quienes están en una relación desventajosa con el poder, como son las mujeres. Pues el lenguaje se establece y legitima por la tradición, desde un ambiente de dominación masculina. La escritura poética de las mujeres, en un periodo histórico donde la brecha de desigualdad social era mucho mayor, resulta un ejercicio de resistencia desde la apropiación y recreación del lenguaje. El análisis feminista se articula con el axiológico porque denuncia particularmente el sesgo patriarcal del sistema que establece rumbos, propuestas educativas, oportunidades laborales, desempeño de justicia, la estética literaria; es decir, lo que vale de lo que no.

3.5 Análisis y discusión de resultados preliminar

A continuación, se realizó el análisis histórico-axiológico y feminista de los poemas, tal como se planteó en el apartado anterior. Los poemas completos aparecen en la sección de anexos, donde pueden ser consultados. Los que son tomados del álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* no tienen número de página. Como la mayoría de las obras tuvieron de extensión una página, para evitar redundancias se omitió poner el número en cada cita dentro del análisis, pero el paginado aparece al principio de poema. Además de los recursos

expuestos, se utilizaron elementos de intertextualidad para profundizar la lectura y sus vínculos con otras obras de la literatura clásica.

Poemas de María Suárez de Alcocer

1. “Piedras preciosas”, incluido en el álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (s/n) de 1941 y en el libro *Luz y piedras preciosas* de 1944 (p. 16).

Análisis desde las figuras retóricas

El tema central del poema es la madre. La metáfora, el símil y el oxímoron¹ sobresalen como las figuras retóricas dominantes, pues se compara a la madre con joyas de gran valor. Eso en un primer plano de lectura. El título “Piedras preciosas”, en realidad se refiere a las lágrimas. Al principio, la voz poética está en segunda persona y es de carácter imperativo: “Nunca llores, mamá”. El rostro de la madre es descrito como “de nardos y alabastro”, flor y piedra que destacan en belleza y claridad. En la segunda estrofa hace alusión, explícitamente, a la belleza de la madre cuando llora. Pero aquí el imperativo desaparece para quedar en una sugerencia. Dice: “Tan bella parecías”, no dice “eras”. Con el llanto, según el poema, la madre redimía con amor a sus hijos. Hasta esta primera parte, los recursos retóricos apuntan hacia el arquetipo de madre tradicional, sumisa y abnegada que sufre en estado de resignación.

En la siguiente estrofa aparece una hipérbole, tropo que a través de la exageración logra un efecto de intensidad: “Como llorabas tanto, / llenamos con tu llanto / un joyel, recamado de luceros, / más grande que el del mar”. A pesar del preciosismo del lenguaje, herencia del modernismo mexicano, la imagen es trágica: ¿por qué una mujer habría de llorar de tal manera que su llanto llene un joyel más inmenso que todo el océano? La poeta compara el valor de una lágrima de su madre con un “tesoro de rica pedrería”. Pareciera que la autora legitima la imagen de la madre abnegada, pero el remate del poema da un giro opuesto al sentido: “Nuestra vida es serena / y está de gemas y de luces llena: / Nunca llores, mamá...”.

¹ González de Gambier (2002) define la metáfora como “figura semántica según la cual una expresión manifiesta por traslación la pérdida de su valor denotativo para adquirir un valor connotativo” (p. 254). Por símil describe como “figura sintáctica que consiste en comparar dos imágenes semejantes con el objeto de resaltar las cualidades de una de ellas y de este modo obtener una mayor fuerza expresiva” (p. 378). Finalmente, agrega que el oxímoron es una “figura semántica que consiste en la fusión de dos ideas contradictorias. Es la intensificación de la antítesis” (p. 298).

El verso final es el mismo que el primero, donde la voz poética le pide a la madre (o a la madre de la poeta) que no llore; es decir, que no sufra.

Análisis histórico-axiológico y feminista

En México se realizó el Primer Congreso Feminista en 1916, donde se discutieron temas como el sufragio femenino, la lucha por la presencia de las mujeres en el espacio público y el derecho a la educación sexual (Alejandre y Torres, 2016). Unos años más tarde, en 1922, se instauró como respuesta del grupo conservador al movimiento feminista el Día de la Madre, el 10 de mayo. Esto llegó con una fuerte campaña del reforzamiento de los valores tradicionales como la abnegación, la figura de la madre santa y el ángel del hogar (Gutiérrez, 2017). La madre se vuelve, entonces, un tema recurrente en la cultura popular, en la poesía declamatoria y en la publicidad.

Para la década de los cuarenta, el Día de la Madre era ya una fecha establecida y celebrada en las escuelas y en las instituciones gubernamentales. Yurén (2008) determina que los valores educativos se alejan de los proyectos revolucionarios, para dar paso a un sistema utilitarista encaminado al capitalismo. La imagen de la madre intachable, hogareña y resignada correspondía al modelo planteado por los discursos políticos y empresariales de la época. La poesía fue una plataforma que popularizó estas imágenes de la “madrecita santa”, como criticó Lamas (Gutiérrez, 2017). Muchos poetas de renombre en lengua española —como Miguel de Unamuno, Alfredo Espino, Vicente Riva Palacios, por poner un ejemplo— reforzaron este arquetipo en el imaginario. Sin embargo, el poema de María Suárez de Alcocer, que al principio parece que va en ese tono, propone, de forma muy sutil, cierto rechazo a la idea de una madre que adolece.

Guerra (2007) asegura que a la mujer “se le ha construido como el soporte simbólico de la nación” (p. 112) y tiene el papel de transmitir los valores que se le imponen. Detalla lo siguiente:

En su dimensión alegórica, la patria concebida en la nación como una gran familia, tiene cuerpo de mujer, lo que constituye una hipérbole de lo maternal y simultáneamente de la mujer desexualizada. Ella es la madre que alimenta y protege (de allí sus senos turgentes en las representaciones visuales, mientras sus otras zonas

erógenas están cubiertas por espesos velos); pero, aparte de ser la madre venerada, ella es también la amada pura que debe ser protegida de peligros y de violaciones, mujer/territorio nacional que no debe mancillarse de ninguna forma. De este modo, la retórica de la patria se afincan en el sentimiento del amor, de aquello que emana naturalmente y encubre lo político (p. 114).

La mujer/territorio nacional, desde la figura de la madre, pierde así su humanidad, su individualidad y su derecho a ser para sí misma y no un ser en función de los demás, como denunció en su tiempo Simone de Beauvoir. Refuerza, además, la maternidad como ideal y máxima aspiración de la mujer en una sociedad de orden patriarcal. María Suárez de Alcocer, en su poema, perfila a la madre con imágenes asociadas a lo femenino en la tradición literaria, como la comparación con flores, gemas, cielo y mar. Y aunque parece que su obra se conduce al estereotipo de la época, lo rechaza de forma sutil y tan ligera que es casi imperceptible. Por lo tanto, logra que impere la disrupción. La autora tiene otros poemas con el tema de la madre y le dio tal importancia que el nombre de este poema que se analiza aquí da título a su poemario publicado en 1944: *Luz y piedras preciosas*.

Tabla 11. Cuadro-Instrumento 1. Poema "Piedras Preciosas" de María Suárez de Alcocer

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
María Suárez de Alcocer	"Piedras Preciosas".	<i>Biografías. Mujeres ilustres de Coahuila</i>	1941	*Voz poética en primera persona. *Figuras retóricas dominantes: metáfora, hipérbole y oxímoron.	La madre que sufre es un tema recurrente el México de esa época, aunque al final, la poeta sugiere otra mirada.	Cuestionamien to al valor patriarcal de la maternidad como figura de abnegación y sacrificio

Nota: Elaboración propia

2. Poema “Otra vez, como emblema de fulgores”, incluido en *Memorias de la Escuela Normal de Coahuila* (p.124) de 1944.

Análisis desde las figuras retóricas

Este segundo poema habla de las pasiones humanas. Su lenguaje es recargado, también con ecos preciosistas. La mayoría de los versos son endecasílabos blancos, lo que eleva la complejidad de construcción y lectura, ya que el endecasílabo pertenece a las composiciones de arte mayor. Como es tradición en la poesía, generalmente una estructura de mayores pretensiones contiene dilemas o conflictos poéticos y filosóficos. En los primeros versos la voz poética define al humano sentir como un “rugiente cataclismo”, una imagen construida con prosopopeya² e hipérbole. Estas dos figuras retóricas serán constantes a lo largo del poema. Lo mismo sucede con los “pavorosos gritos” del corazón que se desgaja o los “campos de ensoñaciones” devastados por la pasión. En contraposición de este “torrente” pasional, feroz y destructivo, surge la figura de la Fe, también en prosopopeya comparada con la “bíblica paloma”. En este momento, la voz cambia de una tercera a una primera persona al decir “mi Fe” y agrega en un verso sorprendente: “y sin la mácula de las hesitaciones, / mece en frondas de olivo su estoicismo”.

La segunda estrofa reafirma el primer planteamiento con una imagen similar, pero ahora será la Esperanza, así con mayúscula, la que acuda ante el “humano dolor”. La primera persona toma fuerza cuando dice: “y desde el fondo de mis devastaciones / la insignia del amor en la alta cumbre” ondeará “otra vez como emblema de fulgores”. La existencia del “otra vez” refiere a que el fracaso o la desolación han aparecido anteriormente en la vida y que quien habla en el poema tiene el poder de salir victoriosa desde sus valores de Esperanza y Fe. En la siguiente estrofa se suma la Caridad, lo que recuerda a las tres virtudes teologales en el cristianismo (Mendoza, 2023).

Hacia el final del poema, la voz poética asegura que ni la verdad ni el rocío son fruto de su “ser duro y escueto”, sino que “son obra de una mano prepotente / creadora de colores y espejismos”. Esta “mano” tal vez sea Dios, quien “de un volcán hecho lumbre / arranca

² Figura sintáctica que “consiste, como un modo de ampliación, en atribuir cualidades o acciones propias del hombre a los animales, seres inanimados, figuras abstractas, o personas muertas o ausentes, haciéndolos factibles del lenguaje” (González de Gambier, 2002, p. 334).

flores”. La imagen es compleja porque el volcán representa el fuego, lo inmenso y temible, y el “arrancarle flores” sería sacarle la belleza a la fuerza. El verbo “arrancar” implica violencia y la flor representa lo opuesto, lo frágil y efímero. Las comparaciones continúan. La mano “arranca” (aunque el verbo queda omitido en una elipsis) astros tembladores de las tinieblas y “música, de mi lívido esqueleto”. Esa música, ¿será la poesía?, ¿el canto? ¿Por qué la poeta se define a sí misma como “un lívido esqueleto” del cual sólo Dios puede arrancarle a fuerza la belleza?

Análisis histórico-axiológico y feminista

El poema “Otra vez, como emblemas de fulgores...” se publicó en el libro *Memorias de la Escuela Normal de Coahuila* (1944), del que es autora también María Suárez de Alcocer. El poema aparece justo arriba de una fotografía de la generación titulada en 1944. En ese apartado se colocan los nombres de todas las personas graduadas de la Escuela Normal desde la primera generación hasta la de ese año. Resulta una elección curiosa para colocar un poema que, aparentemente, destaca los valores religiosos.

Según Robles (1977), a principios de los años cuarenta del siglo pasado se vivió un auge importante de escuelas religiosas en la educación privada. Si bien, la presencia de lo religioso en las publicaciones periódicas ya no era una exigencia, como en los tiempos decimonónicos, no desaparece por completo. Sucede, entonces, que lo religioso se resignifica. En el poema conviven dos naturalezas, la pasional y la que busca redención. Uno de los poetas más celebrados de la literatura mexicana que exploró esta contradicción fue Ramón López Velarde. Los títulos de sus poemas reflejan esa inquietud a través de la figura retórica del oxímoron, como “La sangre devota”, imagen construida con el binomio carnal-espiritual, o “Suave patria”, nombre de su poema más célebre. La patria, que viene del latín *pater*, padre, ¿cómo va a ser suave? María Suárez retoma la tradición que cierra el Modernismo mexicano con el llamado “Poeta Nacional”. Utiliza el mismo recurso retórico, el oxímoron, para exponer una inclinación religiosa y a la vez su debilidad humana.

Lerner (1994), en su libro *The creation of feminist consciousness*, analiza los diferentes espacios y motivos que las mujeres, en situación de marginalidad, encontraron para legitimar sus anhelos intelectuales ante una sociedad que condenaba cualquier actividad fuera de la

normativa doméstica. Durante siglos, desde la época medieval, la iglesia fue uno de los pocos espacios públicos a los que podían acceder las mujeres. Tenía aprobación social y valía como aspiración de vida, además del matrimonio. La presencia de temas religiosos en la producción de las escritoras es herencia de esta situación.

Russ (2018), en su libro *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*, explica que existen prejuicios y restricciones en la academia y en la tradición literaria respecto a la escritura de mujeres. No son prohibiciones explícitas, sino que dentro de lo discursivo marginan lo relacionado con lo femenino. Entre las críticas, está la presencia o ausencia de temas. ¿De qué escriben las mujeres? De religión, amor, situaciones domésticas. Como si eso valiera menos que temas como la guerra o la política. Russ (2018) apunta:

La experiencia femenina no solo se considera con frecuencia menos amplia, menos representativa, menos importante, que la experiencia masculina, sino que incluso el contenido de las obras puede distorsionarse según se piense que el autor es de un sexo o de otro (p. 57).

La elección de temas literarios no está relacionada con el sexo, sino con la experiencia cultural que el sexo determina en la vida de una persona. Goluvob (2012) le llama “guiones literarios” que son utilizados por la literatura, que también es una institución social. Sobre ello expone: “así que ninguna convención literaria —tramas, secuencias narrativas, personajes— es ideológicamente neutral, puramente mimética o estética. Los cierres son convenciones literarias que ofrecen una resolución ideológica a las contradicciones fundamentales que animan a la obra” (p. 38).

El poema de María Suárez de Alcocer entra dentro de los parámetros temáticos de tradición femenina, según lo expuesto por Goluvob. Menciona las virtudes teologales y habla de una fuerza superior, divina quizá, que la mueve a la poesía. Sin embargo, la presencia del elemento pasional frente a lo espiritual transforma la esencia poética, trasladando el tema de lo religioso a lo humano. La autora, entonces, toma este “guion” mencionado por Goluvob, se lo apropia y lo utiliza para llevar la voz hacia otros caminos.

El lenguaje, como ya se explicó, revela un posicionamiento de poder. Al abordar una preocupación profunda y solemne que remite a Dios, la poeta utiliza un léxico complejo,

preciosista y culto que revela sus conocimientos en materia de lengua y su intención de retar al lector (o escucha, pues como indica el epígrafe, el texto se leyó en un recital).

Tabla 12 Cuadro-Instrumento 2. Poema "Otra vez como emblema de fulgores" de María Suárez de Alcocer

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
María Suárez de Alcocer	"Otra vez, como emblema de fulgores".	<i>Memorias de la Escuela Normal de Coahuila</i>	1944	*Figuras retóricas dominantes: metáfora y prosopopeya.	Valores religiosos (virtudes teologales), valores pasionales	Cuestionamient o a los valores patriarcales religiosos y ponderación de la pasión

Nota: Elaboración propia.

- Poema "Las sirenas" incluido en *Bodas de oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila* (p. 85) de José Rodríguez (1944).

Análisis desde las figuras retóricas

El poema alude a la sirena, ser mitológico que, en la literatura clásica, particularmente en *La Odisea*, utiliza su dulce canto para enloquecer a los hombres. Cirlot (2018) en su *Diccionario de símbolos*, apunta, en una segunda acepción, que las sirenas pueden representar

...lo inferior en la mujer y a la mujer como lo inferior, cual en el caso de las lamias; son también símbolos de la imaginación pervertida y atraída por las finalidades inferiores, por los estratos primitivos de la vida. Son también símbolos del deseo, en su aspecto más doloroso que lleva a la autodestrucción, pues su cuerpo anormal no puede satisfacer los anhelos que su canto y su belleza de rostro y busto despiertan (p. 697).

En los versos de Suárez de Alcocer, antes de referir a las sirenas, se describe un escenario marítimo en el que "surgen rocas cubiertas de algas oscuras". Las penas son descritas como "magnolias de espuma" y "temblor que irisa". El otro elemento, o *piedra*, son "las ilusiones", comparadas con "rosas fosfóricas, llenas de rutilos gemas". Ambas imágenes remiten a lo

efímero, la primera desde el carácter frágil de la espuma y la segunda desde el resplandor intenso que parece ser una cosa, pero resulta otra. Las sirenas de Suárez son las homéricas, las que engañan y conducen, desde la belleza, a la perdición, cuando dice: “Nada hay propio en el mar proceloso / del humano vivir, donde todo es reflejo / impreciso de cambio celeste...”.

La sirena, en el poema, representa el deseo. El verso es explícito: “el deseo flexible se enrosca / convertido en sirena escarlata”. La prosopopeya va más allá de darle características animadas a algo carente de ser, como el concepto “deseo”; y lo metamorfosea en ente mitológico que es calificado, en repetidas ocasiones, bajo el término de “monstruo”.

Los deseos, además, tienen categorías de representaciones. Los ensueños son llamados “sirenas de plata”; a “los deseos, anhelos y ambiciones” les nombra “sirenas de oro fúlgido escamadas”. La vida humana, según la autora, es ese “océano inmenso”, “un pagano oleaje en desacierto”. Las sirenas salen del mar en barcos hermosos de piedras preciosas. Ellas representan una dualidad entre la pasión, el deseo, y la ruina. Una inquietud semejante al del poema analizado anteriormente: “Las sirenas, con dedos de marfiles, / ya son diosas de clásicos perfiles, / medio cuerpo de ondinas, escamadas, / ya son monstruos maléficos que cantan”.

El poema cierra nuevamente con la metáfora del mar, pero ya no como un “humano vivir” sino como “el humano pensar / inundado de sueño”. Lo últimos versos tienen una métrica menor que los anteriores, que sobrepasaban las trece o catorce sílabas. En brevedad, la escena concluye con las rocas y nubes perdiéndose en el horizonte, como cuando alguien se aleja de un paisaje.

Análisis histórico-axiológico y feminista

El modernismo fue un movimiento literario que transformó la literatura de Hispanoamérica. Según Ferrada (2009), el continente pasaba por un proceso de consolidación de las naciones y la creación de una estética propia tomó rumbos diversos. Entre los matices, se distinguen “versificación, cromatismo verbal, ritmos, temáticas, símbolos e imágenes míticas provenientes de la cultura oriental, también del mundo afroamericano” (p. 60), así como la búsqueda de la belleza. El autor remite a Octavio Paz,

quien explicaba el modernismo como una forma de respuesta al movimiento positivista y lo compara, en su función, con el romanticismo, que fue una reacción ante el racionalismo de la Europa del siglo XVIII. Esta es la antesala histórico-literario de María Suárez de Alcocer.

En el poema “Las sirenas” se pueden rastrear algunos elementos típicos del modernismo de los que menciona Ferrada, como un lenguaje cromático y la referencia a los símbolos míticos de culturas diversas. En México, para esos años, ya existía la vanguardia literaria conformada por el grupo conocido como “Los contemporáneos”, al que pertenecían figuras como Xavier Villaurrutia, Carlos Pellicer y José Gorostiza; también destacaron los estridentistas con una propuesta más irreverente y fuera de los cánones.

Los elementos del poema de Suárez de Alcocer responden, al menos en forma, al paradigma modernista. Sin embargo, la elección del tema y la sirena como símbolo no son únicamente una alusión estética al modernismo. Tal como lo hizo en el poema “Otra vez, como emblema de fulgores”, la poeta aborda la dualidad y contradicciones humanas entre el deseo y la virtud. Solo que en este segundo poema ya no utiliza recursos religiosos, sino que acude a la mitología griega.

En esa época, la lectura en México pasaba de un ideal nacionalista hacia horizontes más internacionales (Loyo, 1997). La llegada de los migrantes españoles trajo nuevas voces en materia editorial, a la par de un estallido de revistas literarias tanto en la capital como en provincia (Torres, 1997). En Saltillo, en los años cuarenta, existió la revista *Papel de Poesía*, que tenía como principal misión dar a conocer la vanguardia de la literatura mexicana y del mundo a lectores del norte del país. Suárez de Alcocer participó en esta y en otras publicaciones como la revista *Ateneo*.

La figura de la sirena, como aclara Zaragoza (2006) pertenece a la “galería de mujeres seductoras” y perversas en la literatura griega antigua. Éstas, además, están fuertemente relacionadas con la muerte. Lo terrible es que sus armas no son espadas ni flechas, sino un cuerpo irresistible y seductor. Esta “galería” aparece en otras tradiciones como la judeocristiana, en donde Eva, al fin mujer, es la causante de la tentación de Adán. Lo femenino se construye como “alteridad” y surge el miedo. La autora señala:

Una de las mejores maneras de provocar este sentimiento de miedo es unir las ideas de mujer, seducción y rapto a la idea de muerte. Todas aquellas figuras mitológicas femeninas que raptan y seduzcan provocarán desgracias: las Sirenas y la Esfinge son causa de muerte segura y aterradora, Calipso cuenta entre las plantas dedicadas a ella aquellas que hacen referencia a la ultratumba, y la doncella Perséfone se convierte, debido a un rapto, en reina de los Infiernos (p.74).

Otro aspecto interesante de las sirenas, y que Suárez de Alcocer desarrolló en su texto, es la cualidad de monstruo. En la tradición griega existen algunas que, en su mitificación, representan otros miedos masculinos ante la mujer poderosa. Zaragoza (2006) recuerda, por ejemplo, a Equidna, un ente maléfico que es mujer y tiene cola de serpiente, quien ataca a los transeúntes para comerlos. Una de las más conocidas es la Esfinge. A través de sus encantos, rapta a los hombres. El término rapto, como explica la autora, incluía la violación y asesinato:

La muerte que provoca la Esfinge es opuesta a la masculina, que debe producirse por herida de arma, y le quita al varón incluso la oportunidad de morir en su rol de guerrero y guardián de la ciudad. Por otra parte, es una muerte muy cercana a la femenina, es decir, a la muerte por estrangulación. El mito de la Esfinge posee, además, un valor añadido, puesto que los raptados son, según Esquilo, ciudadanos en edad militar cuyo rapto y muerte provocan el debilitamiento de la ciudad. El daño que la Esfinge provoca es, por tanto, aun mayor, pues cambia la estructura social de la polis, que queda en manos de las mujeres y al alcance de posibles invasiones (p. 78).

En su poema “Las sirenas”, María Suárez de Alcocer evoca la tradición clásica y su simbolismo. No reconfigura el significado de este ser mitológico, sino que lo refuerza en su alusión como sinónimo de deseo.

Tabla 13 Cuadro-Instrumento3. Poema "Las Sirenas" de María Suárez de Alcocer

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
María Suárez de Alcocer	"Las sirenas".	<i>Memorias de la Escuela Normal de Coahuila</i>	1944	*Figuras retóricas dominantes: metáfora y prosopopeya. Símbolo: la sirena: dualidad entre lo bello y lo monstruoso	Valores estéticos modernistas y vanguardistas. Dilema ético entre la pasión y el deber	Confrontación al valor patriarcal de la castidad, ante el deseo de pasión

Nota: Elaboración propia

- Poema "Todavía" incluido en *Luz y piedras preciosas* (p.53), poemario publicado en 1944.

Análisis desde las figuras retóricas

El poema "Todavía" está escrito en primera persona del singular. Sus versos, en comparación con los poemas anteriores, son breves y de lenguaje sencillo. El tema es claramente erótico, donde la amada expone su deseo y amor. El arranque es firme e imperativo: "Toda soy para ti, / alma, carne y amor". Este segundo verso es una redundancia que reafirma lo dicho al principio: se entrega por completo, tanto en cuerpo como en espíritu y sentimiento. El alma se convierte en verso y "lumbre mi corazón". La idea del fuego es un lugar común en el lenguaje de los enamorados como símbolo de pasión.

En la segunda estrofa, la voz poética femenina advierte: "Fundo este ritmo mío / con tu íntimo vibrar"; es decir, la unión de dos energías, bajo los referentes eróticos de las palabras "ritmo" e "íntimo", que apuntan hacia un lenguaje menos retórico. Después aparece un imperativo: "vierte en mí lumbre delirante / de cálida ansiedad". De nuevo surge el símbolo del fuego en representación de lo pasional y se le pide a la persona amada que viva "la armonía" del ferviente corazón de ella. El tono carnal se eleva cuando dice: "y besándome / déjame besarte más, / mucho más, más todavía". En este punto hay un quiebre semántico, pues los besos, lejos de llevar a la mujer a felicidad, le tornan al dolor, pues dice el poema:

“hasta hacer agonía / todo lo que hoy es música, / verso, alegría”. ¿Por qué los besos ansiados y la fusión de ritmos conducen a lo agónico? Los versos concluyen: “bésame hasta dejar / temblando / de dolor / la cuerda donde vibra la poesía”. La imagen recuerda al poema de Rilke (1957) “Canción de amor”: “¿En qué instrumento estamos los dos tensos? / ¿Qué músico nos tiene entre sus manos? / ¡Oh, qué dulce canción!” (p. 40). Mientras en Rilke el cierre es amoroso, en “Todavía” resulta caótico. La hipérbole no es una exageración cualquiera, sino que remite a un dolor capaz de remover la cuerda misma en donde vibra la poesía.

Análisis histórico-axiológico y feminista

A diferencia de los otros poemas de esta selección, “Todavía” no se publicó en libros de educación o de historia de la Escuela Normal. El poema aparece en el libro *Luz y piedras preciosas* de 1944. Este texto es diferente a los otros en estructura, recursos literarios, extensión y tema. El eco modernista —caracterizado, como ya se explicó anteriormente, por figuras mitológicas, paisajes exóticos y lenguaje preciosista— desaparece para dar entrada a una voz poética de corto aliento y con una intención erótica. El poema sirve de contraste con el resto. Los otros, que están en textos educativos, también se publicaron en el poemario ya mencionado. Pero la autora no eligió “Todavía” para enviar a los espacios relacionados con la educación. No es el único poema de amor en el libro, pero destaca su tono más atrevido y alejado de los estándares tradicionales heredados del romanticismo y el modernismo³ en México.

Otro punto a destacar sobre el poema es el año de publicación. No necesariamente coincide con el de creación. Según exponen García (1925) y Garza (1941) en las notas que escribieron sobre Suárez, ella solía armar sus poemarios con poemas publicados previamente en revistas

³ Según González de Gambier (2002), el romanticismo fue “un movimiento artístico que inició en los últimos años del s. XVIII y se extendió hasta la primera mitad del siglo siguiente” (p. 358), se definió por una actitud de rebeldía y rechazo a la convención de la época; se caracterizó por la exaltación de los sentimientos, manifestación de la libertad, subjetivismo, exotismo y oposición al racionalismo de la ilustración, dando prioridad a la imaginación como “valor primordial”. Por otro lado, la autora describe al modernismo como “movimiento literario que surgió en América hacia 1880 como resultado de una situación especial, la belle époque, periodo efímero vivido por la burguesía europea a finales del s. XIX” (p. 260) antes de la Primera Guerra Mundial; sus principales características fueron el preciosismo, exotismo, gusto por el lejano Oriente, regreso a la Grecia Clásica y renovación poética.

y periódicos. Así lo hizo con su libro *Azulejos* en 1925 y probablemente con *Luz y Piedras Preciosas*. Tal vez el poema aquí analizado sea una producción de juventud, porque para 1944 María Suárez tenía 49 años de edad. Aunque esto sea una suposición, lo que sí se puede afirmar es que la autora consideró esta obra para incluirla en su poemario.

El amor es uno de los temas clásicos de la poesía occidental. Según Janés (2015), es probable que fuera una mujer, Safo, la primera en describir la pasión en un poema. La legendaria poeta de Lesbos utiliza, para ello, imágenes relacionadas con los efectos del amor en el cuerpo y lleva lo sensible hacia el verso. Janés cita: “mi lengua se quiebra, un sutil fuego / recorre al punto mi piel, mis ojos / no ven nada, zumban / mis oídos, / un sudor frío me cubre, temblores / me buscan toda, más que la hierba verde / me quedo pálida y creo / estar ya muerta” (s/n). El poema de María Suárez retoma estos valores clásicos de la poesía amorosa y al igual que Safo concluye la experiencia en lo fatídico. El texto es muy personal y no alude a los temas de la época, como la consagración de la maternidad, el nacionalismo o el amor ideal en poesía, por lo que se puede deducir, siguiendo la propuesta de Dujovne, que el poema “Todavía” se inclina hacia una disidencia.

A las mujeres se les ha marginado de la educación, de la historia y del espacio público, obligándolas a luchar contra restricciones que no se les imponen a los varones (Vignoli, 2020). Además, su conducta y, por lo tanto, sus producciones son más vigiladas; incluso en el siglo XIX en México, las mujeres necesitaban la autorización del marido para poder publicar en los periódicos (Romero, 2015). Lerner (1985) nombra como “tradicionalistas” a quienes a través de la historia —ya sea en un ámbito científico o religioso— han defendido la subordinación de la mujer como un hecho natural e incuestionable. De ahí los prejuicios encausados hacia los roles de género: las mujeres son sentimentales y maternas, mientras los hombres son racionales y fuertes. Esto le sucedió a María Suárez de Alcocer, quien, a pesar de sus numerosos estudios académicos en centros de prestigio de varios países del mundo, fue etiquetada por José García Rodríguez en el prólogo de *Azulejos* (1925) de ser “una emocional” (p. 11) como poeta. Los temas amorosos eran, entonces, esperados, permitidos y aceptados en la producción poética de una mujer.

Gargallo (2006) explica que la literatura ha sido marcada por los valores sexuales de la lengua, volviendo lo masculino en positivo y lo femenino en negativo; así, los hombres son

representados con valores de “honor, seguridad, subjetividad, y a las mujeres una amalgama de sensaciones relativas a lo caótico y lo estanco” (p. 96). Agrega que en la Edad Media surgió el concepto del amor y se instauró como un tema de “calidad universal sublime”. Lo que en un principio parecía ser la imagen del varón a los pies de la amada, en representación de la doble posesión, “fue transformándose a lo largo de la historia de la literatura en el móvil para la búsqueda de un interés individual masculino. No le fue difícil a la literatura filosófica ilustrada simplemente olvidarlo y relegar con él a las mujeres en el desván de las novelas de entretenimiento” (p. 98). Gargallo agrega que, en el siglo XIX, el amor se concibió en la literatura como un sentimiento de hombres y mujeres, pero en las novelas más emblemáticas de la tradición europea, como *Madame Bovary* o *Ana Karenina*, los personajes femeninos presentan “una existencia determinada por la comparación con la libertad del hombre” (p. 99).

El poema “Todavía” de María Suárez de Alcocer expone una actitud de entrega total, en cuerpo y alma: “Toda soy para ti”, dice. No aparece en el poema una lucha por defender su individualidad, tampoco un rechazo ante la duda de la persona amada. En ese aspecto continúa esa tradición donde lo femenino se subordina ante la valoración del hombre. Sin embargo, el tono pasional y carnal del poema llaman la atención por ser distintos a los otros textos. El imperativo de exigir más deseo, más besos, es intenso. Y también es importante destacar que nunca hace mención o referencia al género de la pareja a quien le habla. Sería hasta unos años más tarde cuando las escritoras latinoamericanas “empezaron a manifestar masivamente que su escritura estaba determinada por su cuerpo y el lugar que éste tenía en las historias, familiar, nacional y continental” (Gargallo, 2006, p. 96).

Tabla 14. Cuadro-Instrumento 4. Poema "Todavía" de María Suárez de Alcocer

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
María Suárez de Alcocer	"Todavía".	<i>Luz y Piedras</i> <i>Preciosas</i>	1944	*Figuras retóricas dominantes: metáfora e imperativo retórico	Idea del amor como entrega absoluta	El poema perpetúa el valor patriarcal de agradar al hombre y encausar la vida en él

Nota: Elaboración propia

5. "Nocturno" incluido en *Bodas de oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila* (pp. 87-88) de José Rodríguez (1944).

Análisis desde las figuras retóricas

El poema está formado en su mayoría por versos octosílabos y dodecasílabos. Tiene rima a veces consonante y en otros momentos asonante, pero irregular. Al igual que en el primer poema analizado aquí, la poeta regresa a la metáfora de las lágrimas como piedras preciosas, en este caso son diamantes, y propone imágenes de oxímoron marcadas por elementos tiernos junto a otros caóticos: "y el arrullo de mis besos en delirio". Otra figura es la personificación, puntualmente del "corazón aprisionado" que "canta" o "gime" según lo traten. En la primera estrofa toda la construcción gira alrededor de esa figura retórica y describe las acciones del corazón en función del amado: "si lo besas, en un hálito de ensueño / tiende el vuelo hacia la gloria; / si lo olvidas, tiembla y llora". Al final, cierra con un símil: "sueña y besa y aletea en tu recuerdo / como un ruiseñor herido". La idea apunta hacia un amor trágico, no correspondido o caprichoso por parte de la otra persona, pues en el poema da por hecho que "opreme su corazón". A veces ama y a veces no.

En la segunda estrofa la voz poética ya no utiliza al corazón para hablar de sí misma, sino que toma la palabra en primera persona del singular: "Así va mi pensamiento dolorido / por la senda misteriosa de la vida". Aquí ya reafirma el desamor y lo vuelve explícito, aunque regresa al mismo juego de la estrofa anterior: "Si te miro, es el sol fuente de luz / y de alegría, si no vienes, / es la noche de la vida". Lo que personifica ahora es su "herida" que bebe por

los labios el negror de las pupilas de quien ama. Tampoco abandona la figura de contrastes característica de la poesía de los siglos de oro: “todo ensueño, amor, delirio / ansiedad, pasión y vida”.

En la última estrofa, la voz poética regresa a la figura del corazón y manifiesta sentirse herida por el olvido; solo se alivia con el sueño de la sombra de quien ama. Hay que recordar que el poema se llama “Nocturno”. Hirsch (2014) define al nocturno como una escena de la noche. Según él, fue John Donne el primer poeta que utilizó el término en lengua inglesa. Después la palabra se trasladó a la música del siglo XIX y se refería a obras para interpretarse en la noche, solían evocar melancolía y añoranza, como los nocturnos de Chopin. Hirsch agrega que, en poesía, los nocturnos también evocan insomnio, soledad o meditación. El poema de Suárez de Alcocer habla de “la noche de la vida” y juega con las palabras semánticamente cercanas a la noche, como “sombra” y “negror”.

Análisis histórico-axiológico y feminista

Desde el siglo XIX y principios del XX, los nocturnos ya estaban presentes en la literatura en lengua española. Rubén Darío es un ejemplo de ello. En México, la figura más famosa por sus nocturnos en poesía fue Xavier Villaurrutia con su libro *Nostalgia de la Muerte*, publicado originalmente en 1938 (Devlieger, 2020). La idea ya se gestaba en el poeta desde años atrás, como lo demuestra el epistolario *Cartas de Villaurrutia a Novo (1935-1936)*, publicado en 1966, en donde el escritor cuenta a su amigo cómo es su estancia en Estados Unidos. En las cartas se refiere a la nostalgia como una enfermedad y explica que se ha enraizado en él.

Según García (2015), los nocturnos de Villaurrutia están inspirados en los *Himnos a la Noche* del poeta romántico alemán Novalis, de donde se basó para el emblemático título del poemario. Mucho se ha escrito del carácter filosófico y existencial de los nocturnos de Villaurrutia quien, junto a sus compañeros conocidos como el grupo de Los contemporáneos, encabezó la vanguardia (o una de las vanguardias) literaria en México.

El poema de María Suárez de Alcocer regresa a esta tradición de los nocturnos. Existen varias razones que demuestran la alta probabilidad de que Suárez de Alcocer leyera la obra de Villaurrutia. En los años cuarenta se publicó en Saltillo la revista literaria *Papel de poesía*, dirigida en sus inicios por los poetas Rafael del Río y Héctor González Morales. La revista

tenía como principal función dar a conocer a los lectores de provincia las novedades literarias de México, para ello reproducían poemas o textos previamente publicados en libros y otras revistas, según lo detalla la editorial del primer número, fechado en octubre de 1940. María Suárez y Victoria Garza Villarreal fueron de las pocas mujeres que publicaron en ese medio. En la revista aparecieron algunos poemas de Villaurrutia y otras expresiones de “nocturnos”, como los publicados por María Luisa Hidalgo en el número 7 de abril de 1941.

A diferencia de Villaurrutia, los nocturnos de María Suárez (publicó varios en el libro *Bodas de Oro de la Escuela Normal* y en su poemario *Luz y Piedras Preciosas*, ambos de 1944) conservan un lenguaje más cercano al preciosismo modernista que a la vanguardia de los Contemporáneos, pero tampoco están por completo anclados a la tradición anterior. Su estética es una especie de híbrido entre los valores modernistas y los de vanguardia.

El “Nocturno I” de María Suárez de Alcocer corresponde a los ideales del amor romántico que definen Ferrer y Bosch (2013). Las autoras proponen los siguientes términos:

La sublimación, o colocar el amor por encima de todo; el temor a perder a la persona amada; y, en definitiva, las expectativas mágicas, como encontrar un ser absolutamente complementario (la media naranja), vivir en una simbiosis (la fusión con el otro, el olvido de las propias necesidades y de la propia vida), tener necesidad uno del otro para respirar o moverse, o la (supuesta) fuerza arrolladora de los sentimientos (p. 185).

Estos puntos son muy claros en el poema en versos como “va mi ardiente corazón aprisionado” o “Si te miro, es el sol fuente de luz (...) / si no vienes / es la noche de la vida” y el final, donde aclara que “todo ensueño, amor, delirio / ansiedad, pasión y vida”. Esta sumisión y actitud de renuncia, según las autoras citadas, se ha impuesto más a las mujeres. El amor romántico resulta opresivo porque entonces condiciona a la mujer a vivir para el otro o los demás, antes de vivir para sí misma (Lagarde, 2005).

En el poema de Suárez de Alcocer, la voz poética se conforma, incluso, con la sombra de quien ama y la construcción en segunda persona del singular pronuncia ese efecto. El nocturno, como se explicó anteriormente, posiciona al poema en una atmósfera de tristeza o melancolía, de soledad tensa y dependencia emocional. Además, en el texto se admite un

maltrato por parte de la persona que ama, cuando dice: “va mi ardiente corazón aprisionado / si lo arrullas, gime y canta, / canta y llora si lo oprimas;”. ¿Por qué tendría que oprimirle el corazón? O cuando sugiere que el amante no le toma atención: “si lo olvidas, tiembla y llora”. El poema, entonces, determina un amor desproporcionado, no correspondido y aun así incondicional.

Tabla 15. Cuadro-Instrumento 5. Poema "Nocturno I" de María Suárez de Alcocer

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
María Suárez de Alcocer	"Nocturno".	<i>Luz y Piedras</i> <i>Preciosas</i>	1944	*Figuras retóricas dominantes: metáfora e imperativo retórico	Idea del amor como entrega absoluta	Valor patriarcal del amor romántico incondicional

Nota: Elaboración propia

Poemas de Victoria Garza Villarreal

1. Poema “Lo que la madre es” publicado en el álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* de 1941 (s/n).

Análisis desde las figuras retóricas

El poema “Lo que la madre es” tiene una estructura de arte menor conocida como redondilla de rimas cruzadas: abab, según el *Manual de versificación española* de Baehr (1975). Esta obra aclara que también se puede encontrar con el nombre de “cuarteta” o serventesio. No hay temas específicos para esta forma y es de las expresiones líricas más antiguas y tradicionales en la poesía popular en lengua española. Las rimas de Victoria Garza Villarreal son consonantes perfectas, salvo en la segunda estrofa en la que se da una licencia con las palabras emoción / corazón. Los octosílabos también son perfectos en todo el poema, rimando el primero con el tercero y el segundo con el cuarto. Al iniciar estrofa nueva se cambian las rimas.

Siguiendo el estilo popular, incluso con un aire de canción de cuna, el poema utiliza imágenes sencillas, casi explícitas. A través de los verbos (arrullar, besar, cantar) el lector

deduce que se habla de una madre y su actitud amorosa ante su hijo o hija. Es en un ejercicio semántico donde se relacionan los valores que tiene esa mujer: inquebrantable firmeza, sereno reposo, más virtudes que el cielo estrellas. El lenguaje sencillo y llano, además de corresponder al estilo propio de las cuartetas, tiene una intencionada facilidad de lectura.

Los otros poemas de Victoria Garza que se analizan en este trabajo presentan propuestas lingüísticas diversas, de la sencillez a la complejidad en cuanto a la construcción de figuras retóricas. Los versos están escritos en primera persona del plural, lo que da el efecto de asumir que otras personas, además, de la voz poética, comparten las mismas impresiones.

Análisis histórico-axiológico y feminista

El álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (1941) dedica gran parte de sus páginas a las madres de los hombres destacados. Se enaltecen, en los textos, los valores que, en ese tiempo, y desde la década de los años veinte (Acevedo, 2023), se asociaban a los ideales de la madre, como la abnegación y la castidad, concebidas actualmente por la crítica feminista como “el mito de la madrecita santa” (Lamas, 2023). Esa imagen tradicional, o mito, se construyó y fortaleció durante décadas a través del cine, la literatura, la iglesia, la educación, la prensa, y otras instituciones (Acevedo, 2023). El poema de Victoria Garza Villarreal atiende en su totalidad esa tendencia de exaltar a la madre como la mujer que ama incondicionalmente y está dispuesta a sufrir por los hijos. Incluso los versos están dedicados a su propia madre, la señora Refugio Villarreal de Garza Treviño.

Para los años cuarenta, la instauración de la celebración del 10 de mayo como el Día de las Madres tenía más de dos décadas de existencia (Acevedo, 2023), por lo que la costumbre de los poemas alusivos ya gozaba de tradición en las escuelas y en las publicaciones periódicas. Muchas de las figuras literarias, tanto de México como de otros países de habla hispana, escribieron poemas laudatorios a la madre en ese tono del sacrificio, el amor incondicional y el sufrimiento. Por ejemplo, Gabriela Mistral, Fernando Celada, Rómulo Gallegos, por mencionar algunos.

En el libro *A cien años del 10 de mayo*, Acevedo (2023) explica cómo la fecha de conmemoración fue inventada por el periódico *Excelsior* como una reacción ultra conservadora al movimiento feminista que apoyó, en 1922, la publicación del folleto *La*

regulación de la natalidad (Medios seguros y científicos para evitar la concepción) de Margarita Sanger en Mérida, Yucatán, durante la administración del gobernador socialista Felipe Carrillo Puerto. En el periódico, la queja fue explícita. Describe a la repartición del folleto como un hecho execrable. Acevedo reproduce la editorial publicada el 30 de abril de 1922:

Toma el desquite una forma gloriosa: se combate al extraño con el sano y puro corazón, que la inteligencia acepta gustosa; a la inicua propaganda contra la maternidad se opone el Día de las Madres. Al iniciar la hermosa fiesta, Excélsior ha tenido una visión perspicua de la realidad, principalmente de nuestro país, y sin duda presta un servicio eminente a la moral y a la cultura de México (p. 41).

Este medio de comunicación, en publicaciones posteriores, convocó a otras instituciones a secundar su propuesta. Según Acevedo (2023), la campaña inició con las escuelas tradicionales, hecho que acogió y respaldó José Vasconcelos, quien entonces era secretario de Educación Pública.

El mito de la maternidad es, por lo tanto, patriarcal y opresor. Lamas (2023) explica:

Cuando se habla de la maternidad sólo en términos de “destino sublime” se olvidan las horas/trabajo que implica; cuando se elogia la abnegación, se deja de lado el despotismo y la arbitrariedad que muchas madres ejercen; cuando se reconoce la devoción, se desconocen el maltrato y la crueldad que también acompañan la crianza. Hay mucho que cuestionarle al mito (p.11).

El poema de Victoria Garza presenta un discurso en la línea del mito de la maternidad, lo que se ajusta a los valores aceptados, como ya se explicó, en las instituciones de educación, tanto públicas como privadas. El tema, en el texto, se define desde el título: “Lo que la madre es”; es decir, pretende definir un deber ser de las mujeres que son madres, a las que define con palabras como “virtudes”, “agonía”, “plegaria”, “inquebrantable firmeza”.

Tabla 16. Cuadro-instrumento 6. Poema “Lo que la madre es” de Victoria Garza Villarreal

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
Victoria Garza Villarreal	“Lo que la madre es”.	<i>Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses</i>	1943	*Figuras retóricas dominantes: Descripción, sinécdoque y metonimia	El tema de la madre abnegada como ideal de la época	Corresponde al discurso patriarcal e institucional sobre el deber ser de la madre

Nota: Elaboración propia

2. Poema “Me decías” de Victoria Garza Villarreal. Publicado en el álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (s/n) en 1941.

Análisis desde las figuras retóricas

El poema “Me decías” de Victoria Garza Villarreal tiene una estructura de estrofas irregulares con tres, cuatro o más versos. En algunas ocasiones corta el octosílabo, haciendo dos versos de cuatro sílabas, en otros momentos deja el octosílabo común. La rima también es irregular, en unos versos la hace pareada consonante, y en otra seguida asonante. Pese a ello, conserva el ritmo octosilábico, tradicional en la poesía popular española. En esto último se asemeja a la estructura del poema anterior; aunque no es igual, sí remite a las formas de versificación.

La voz poética está en segunda persona del singular; o sea, se le habla a una persona, en este caso, a la abuela. Le nombra con diminutivo, lo cual da una sensación de familiaridad y cariño. Al principio, el tono es infantil, como si hablara una niña, pero después aparece la nostalgia de la mujer adulta que reconoce la sabiduría en la abuela, quien de alguna manera le advertía que la vida no era la felicidad de la infancia.

En las figuras retóricas sobresale el uso del diminutivo, la metáfora y la repetición⁴: “me decías / que era yo una princesita”, “me decías / que era yo una virgencita”. El juego se repite

⁴ “Se da nombre a la figura sintáctica que consiste en el uso reiterado de las formas morfológicas, sintácticas o pensamientos, con el objeto de insistir y llamar la atención, o bien conseguir énfasis, sobre un determinado detalle” (González de Gambier, 2002, p. 347).

en el resto del poema, como hacen los niños que insisten en lo mismo una y otra vez. El final es amargo, pues refiere a una abuela que intentó endulzar la infancia de la nieta, previniendo que el futuro no sería fácil.

Análisis histórico-axiológico y feminista

Este poema refiere a la figura de la abuela, que es una imagen reforzada de la madre. Sin embargo, en esta ocasión la abuela no se muestra como la encarnación del mito de la madrecita santa, sino que adquiere la función de consejera y sabia. El lenguaje infantilizado, especialmente en el uso de los diminutivos, del texto se asemeja al de la incipiente poesía infantil de aquella época, pero conforme avanzan los versos, toma otro rumbo más maduro.

La abuela, según recuerda la mujer que habla, comparó a su nieta, cuando era niña, con una “princesita” y con una “virgencita / de esas castas, de esas pías”. Ambas imágenes son aceptables en el mundo aspiracional de las mujeres de ese tiempo. Domecq (1988) aborda el tema en su libro *Acechando al unicornio. La virginidad en la literatura mexicana* y demuestra, a través de una amplia selección literaria desde la época novohispana hasta el año 1956, cómo en la literatura se juzgaba el valor de las mujeres en función del himen.

Lo que difiere con los valores esperados es la parte final, pues de manera muy sutil cuestiona el cuento de hadas que se les promete a las niñas al decir: “Revestías de hermosuras, / mis futuras, / no lejanas... / amarguras / ¡Abuelita! / Presentías ...”. Esa última palabra resulta sugerente: ¿qué es lo que presentía? O quizá lo que sabía con certeza, pues la abuela es una mujer que ya vivió.

En *Vocabulario de la vida femenina*, Robles (2018) define varias acepciones como significado de la palabra “abuela” en la cotidianidad de las mujeres. Dice que abarca de “las cuidadoras tradicionales que intervienen en la formación afectiva y moral de los nietos hasta el ejemplo más recio de madurez femenina, cuyo tránsito a la vejez no representa un trauma por indefensión, incapacidad, improductividad ni falta de autonomía (p. 23). Quizá en esta última descripción se encuentre el poema de Victoria Garza Villarreal.

La poeta dedica públicamente su poema, en el epígrafe, “Me decías” a “la venerada memoria de la Sra. Dña. Francisca Treviño de Garza Cantú”. Aunque el poema anteriormente analizado está dedicado a la madre de la poeta, las palabras de este segundo texto provocan

una atmósfera de intimidad y cercanía. El poema no está ensalzando la abnegación ni el dolor de la abuela; al contrario, destaca su amor y cariño. En la tercera estrofa, justo a la mitad, la poeta hace un juego retórico al cuestionar lo que le decía la abuela; no es a manera de reclamo, sino de ironía porque al fin entendió lo que estaba detrás de las palabras: “Abuelita... / ¡Qué decías! / Princesita de otros días? / Virgencita de esas pías?” [sic]. O sea que la niña, mujer futura, jamás sería la princesita de los cuentos hadas, que vive en su castillo con el príncipe felices para siempre. Tampoco sería la “virgencita de esas pías” porque la santidad extrema de la hagiografía es prácticamente inhumana. ¿Qué hay detrás de ese halo de decepción o frustración que tan sutilmente plasma la autora?

El reclamo de Victoria Garza Villarreal va dirigido hacia la vida, pero lo hace con tal abstracción que no puede acusársele de algo en específico. Este recurso de decir entre líneas es recurrente en la escritura de las mujeres, que han estado más expuestas a la vigilancia y a la censura, como señala Domecq (1988). Es difícil encontrar una etiqueta para catalogar esta obra con justicia. Zaid (2005), en el ya clásico *Ómnibus de la poesía mexicana*, hace algunas propuestas, entre ellas del término de poesía inocente para esos poemas que pecan de falta de malicia y pueden leerse burlonamente:

Todo poema puede ser leído maliciosamente. Puede convertirse, por ejemplo, en una parodia, leyéndolo en voz alta con distorsiones prosódicas. Pero en los poemas de esta sección no se trata de una malicia que ponga el lector: es el lenguaje mismo que se impone al autor, enredándolo a través de su falta de malicia en el lenguaje. Así, el lenguaje hace su voluntad con la del autor, y nos muestra una gracia que está más allá de la burla: en el origen, más o menos sonámbulo, de toda expresión poética (p. 647).

Hace falta nombrar de otra manera, más justa, más sostenida y fundamentada en la realidad social tan desigual donde el acceso a la educación formal y a la libertad de expresión no son para todas las personas, aunque debería.

Tabla 17. Cuadro-instrumento 7. Poema "Me decías" de Victoria Garza Villarreal

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
Victoria Garza Villarreal	"Me decías".	<i>Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses</i>	1941	*Figuras retóricas dominantes: diminutivos, metáfora, ironía	Confrontación de ideales femeninos de la infancia (la castidad y el cuento de hadas), versus la realidad	Desencanto ante la vida adulta donde no existe lo que se prometió en la infancia, aunque replica el arquetipo patriarcal de la madre a través de la escuela

Nota: Elaboración propia

3. Poema "La madre del soldado" de Victoria Garza Villarreal publicado en el álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (s/n) en 1941.

Análisis desde las figuras retóricas

"La madre del soldado" es un poema narrativo organizado en estrofas irregulares de entre cinco y diez versos, con una estructura de octosílabos con rima pareada consonante, la mayoría de las veces. Responde a la tradición del romance español, que solía usarse para narrar los hechos de algún prócer o héroe popular. El texto hace una estampa de una madre que, como Penélope, espera incondicionalmente. En este caso no es al marido, sino al hijo a quien anhela. El hijo es soldado y su ausencia tan prolongada sugiere que ha muerto, mientras la madre se niega a aceptarlo.

El poema tiene algunos estribillos que se repiten según cambia la estrofa. Estos son: "en la puerta de la choza", "tarde a tarde... tarde a tarde", "espera la madre". El constante octosílabo a la par de estos versos que se repiten refuerzan la musicalidad del poema.

Los versos están escritos en tercera persona, como si la voz poética fuera un narrador que ve de lejos la escena mientras la relata. El uso de los exclamativos y preguntas, especialmente hacia el final, acentúa el tono dramático. Las figuras retóricas dominantes son la sinécdoque

y la metonimia⁵, al nombrar una cosa por otra o el todo por la parte. Por ejemplo, “suelos los cabellos blancos”, como una referencia a la vejez de la madre, o el decir “bravo entre los bravos” para explicar que el hijo era valiente; también “el camino desierto” como alusión a la ausencia del hijo.

Análisis histórico-axiológico feminista

“La madre del soldado” es explícitamente un poema nacionalista en el que el soldado es retratado como un hombre heroico al dar su vida por la patria. Aunque según Robles (1977), en los años cuarenta surgió una tendencia por reforzar los valores culturales mexicanos —por ejemplo, los trabajos de Samuel Ramos, Octavio Paz y Leopoldo Zea en la escritura o las obras de los pintores muralistas—, este poema no menciona nada relativo a la mexicanidad. Podría ser un soldado en México o en cualquier otro lugar del mundo. La mexicanidad está en el subtexto, en cómo se retrata a la madre incondicional, viejecita doliente que cumple su papel de abnegación.

El tono del poema pudiera ser, incluso, panfletario en el sentido de la resignación y entendimiento de que la patria es algo mayor, más importante que el dolor personal. No hay reclamos a la nación por tomar la vida de los jóvenes sin nada a cambio o por usar a los más pobres como carne de cañón en la lucha de los intereses de los poderosos, como sucede, por ejemplo, en la novela *Los de debajo* de Mariano Azuela. En los años cuarenta nació, en el discurso político del partido hegemónico consolidado en su última etapa como Partido Revolucionario Institucional hasta 1947, un ideal de estabilidad y paz (Rodríguez, 2018).

En el panorama internacional, las guerras mundiales significaron un episodio de destrucción, muerte y quiebre; mientras que en México los enfrentamientos armados minaban luego de la Revolución, la Guerra Cristera y otros conflictos internos. Victoria Garza Villarreal dedica su poema “con todo respeto a las madres de los héroes anónimos”, aunque nuevamente no especifica una nación. El tema era común en la poesía mexicana de ese momento. En 1942 se publicó el libro *Mater admirabilis: poema* del escritor yucateco

⁵ Según González de Gambier (2002), la sinécdoque es “la licencia poética que permite la transmutación del sentido de las palabras, cuyos significados guardan alguna relación” (p. 379); por otro lado, la metonimia es “la figura morfológica que consiste en nombrar un objeto empleando una palabra cuyo significado está estrechamente relacionado con el de la primera” (p. 256).

Antonio Mediz Bolio (catalogado así en la Biblioteca Nacional). En el siguiente fragmento se aprecian las similitudes en tema y modo:

Madres de los héroes, madres de los mártires,
madre del soldado que cayó en campaña,
madre del que sueña con la gloria arisca,
madre del que busca paz sin encontrarla,
madre del vencido sin lauro ni lucha,
madre del que vence con fortuna y fama (...)
¡MATER ADMIRABILIS! ¡Santas madres nuestras
que nos dieron todo sin pedirnos nada! (Mediz, 2002, p. 7).

El poema de Mediz, que tiene una estructura parecida a las jaculatorias del rosario, reafirma la imagen de la madre como mujer santa, desexualizada y pura, que como el hijo comparte el tortuoso destino de mártir. En los dos poemas se refiere a madres de hombres, pero no aparece nada notable o grandioso hecho por alguna hija. Por lo tanto, el poema corresponde con los ideales institucionales de la época y no presenta atisbos de disidencia que cuestione o confronte el discurso dominante.

Guerra (2007) expone que la mujer se le ha perfilado como “el soporte simbólico de la nación” (p. 112) pero al mismo tiempo se le ha negado la participación como ciudadana, tan es así que en México las mujeres lograron su derecho al voto universal hasta la década de los años cincuenta. La teórica agrega que todavía los círculos en las altas esferas políticas están cerrados en gran medida para las mujeres. Incluso, fue hasta 2024 cuando por primera vez en la historia de México una mujer fue electa como presidenta del país. Guerra cita a Boehmer (1992) para determinar que en la escena nacional es el hombre el que domina los espacios dirigentes, mientras que el papel de las mujeres resulta simbólico o como metáfora.

En el poema de Victoria Garza Villarreal se presenta una mujer en un papel, de hecho, simbólico: la madre es todas las madres que están en su misma situación. Sin embargo, el rol es pasivo en absoluto y la madre del poema se une a la tradición literaria de las mujeres que esperan. La más famosa fue Penélope, tejiendo eternamente hasta la llegada del marido, que venía de la guerra. Penélope no continuó su vida ni se casó con otro. Tampoco tomó, por

entero, las riendas del gobierno. Toda su existencia giraba en función de Odiseo y el destino dependía de su regreso.

La madre del soldado esperó con resignación, bajo la sospecha de que su hijo jamás volvería. A diferencia de Penélope, esposa del rey, la madre en este poema es una mujer pobre campesina que está en su choza lejana frente a una hoguera. No hace protestas, no reclama al gobierno. Cumple el papel destinado para ella: sufre y soporta con abnegación la muerte del hijo que está cumpliendo, supuestamente, un trabajo honorable: “Pero se yergue orgullosa / pensando que el hijo amado / que es un bravo entre los bravos, / que con valor denodado / sabrá siempre defender / a la patria venerada / contra todos los traidores, / hasta morir o vencer”. ¿Tanta abnegación es, acaso, humana?

Tabla 18. Cuadro-instrumento 8. Poema "La madre del soldado" de Victoria Garza Villarreal

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
Victoria Garza Villarreal	“La madre del soldado”.	<i>Biografías.</i> <i>Mujeres</i> <i>ilustres</i> <i>coahuilenses</i>	1941	*Figuras retóricas dominantes: metonimia, sinécdoque	Valores nacionales, valores bélicos, la abnegación como virtud	Cumple el valor patriarcal del papel de mujer abnegada, pasiva, ante las órdenes del estado

Nota: Elaboración propia

- Poema “Romance de los Rehiletes de Colores” de Victoria Garza Villarreal incluido en *Memorias de la Escuela Normal de Coahuila* (1944) p. 90 de María Suárez de Alcocer.

Análisis desde las figuras retóricas

El poema, ya desde su nombre, anuncia que será un romance. En la poesía española, esta estructura suele tener versos octosílabos con rima asonantes en versos pares. Está constituido por seis estrofas, cinco de diez versos y la última, que contiene el remate, de seis. El romance, como es común en este estilo de versificación, cuenta una historia de personajes populares, en este caso un niño y su abuelo. Son retratados como humildes,

pues sus ingresos dependen de la venta de los rehiletes de colores, juguete tradicional mexicano.

La figura retórica que más aparece es la personificación tanto de la naturaleza como de los rehiletes, luego se traslada a elementos metafísicos como el alma y el porvenir. También aparecen metonimias, como cuando dice “el niño de nueve abriles” para referirse a los años de vida. Aunque no hay un estribillo como tal, las primeras dos estrofas inician con el mismo verso: “Bajo el ala del jacal”. Al final del poema utiliza la palabra “choza” para nombrar la casa del abuelo y el niño. Este mismo sustantivo lo usó la autora en el poema “La madre del soldado”.

La voz poética es omnisciente, pues todo lo sabe y lo ve. Los adjetivos del poema tienen la función de embellecer lo difícil o lo triste de la situación: “y la brillante sonrisa, / ilumina el llanto negro;” o “En su celeste inocencia / ha olvidado que el abuelo / está esperando su venta / para lograr alimento”, por mencionar algunos ejemplos. La imagen del rehilete de colores, juguete alegre y dinámico, contrasta con la estampa de los personajes que apenas subsisten en su “choza” a pesar del trabajo.

Análisis histórico-axiológico y feminista

El poema “Romance del rehilete de colores” presenta todas las características de la poesía costumbrista, según Gómez (2000). Entre ellas destaca la elección de un escenario urbano o rural en vez de paisajes exóticos o fantásticos; se prefiere “lo pintoresco y lo cotidiano a lo sublime y lo visionario” (p. 200), a la par de una estética que aspira a representar la “abuelo octogenario” y un “niño moreno y bello” están en su jacal armando rehiletes. Aunque este costumbrismo tienda hacia la tradición romántica, pues romantiza e idealiza a la gente pobre del campo. Además, arma un contraste entre la juventud del niño y la senectud del abuelo, que ya teme a la muerte.

Este poema tampoco presenta una crítica social ni tiene la intención de denunciar un problema o una situación. Es, más bien, una escena idílica rural que acepta la idea de la pobreza honesta, presente también en otros lenguajes artísticos del México de la época, como el cine de oro con sus charros y machos mexicanos, como explica Casamadrid (2022):

Estos estereotipos sintetizaban las características anímicas e intelectuales impuestas o aceptadas en determinados grupos sociales. Se trata de representaciones de “lo mexicano” que aparecieron en todos los ámbitos [...] Así, los humildes y los pobres conformaban a el pueblo. La consolidación de estos estereotipos permeó los discursos políticos, hasta volverlos huecos e insulsos (p. 18).

El autor explica que fue a partir de la década de los años cuarenta, con el cambio económico, que tomó fuerza la divulgación de los estereotipos en los lenguajes artísticos de mayor difusión. El poema “Romance de los Rehiletes de Colores” está entre la herencia costumbrista y la consolidación del estereotipo de la vida rural de ese entonces.

De los poemas elegidos de Victoria Garza Villarreal para este análisis, “Romance de los Rehiletes de Colores” es el único que no tiene como tema principal una inquietud relacionada con ser mujer. Los tres anteriores abordan el tema de la maternidad desde enfoques distintos, y el posterior se centra en el amor de pareja. Sin embargo, la principal fortaleza de el “Romance” es su estructura octosilábica y su rima cuidada. Como si fuera un poema elaborado para recitarse o para cumplir con la normativa de versificación.

La ausencia de una madre o una abuela en el poema llama la atención, ya que son figuras que aparecen con insistencia en sus otros poemas. Al ser coautora del álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (1941), que contiene las biografías de cerca de un centenar de mujeres destacadas en diversas disciplinas, Garza fue una mujer con una alta conciencia del valor de femenino, al reconocer a sus colegas y ofrecer un invaluable documento histórico sobre la historia de las mujeres coahuilenses.

Tabla 19. Cuadro-instrumento 9. Poema “Romance de los rehiletes de colores” de Victoria Garza

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
Victoria Garza Villarreal	“Romance de los Rehiletes de Colores”.	<i>Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses</i>	1941	*Figuras retóricas dominantes: metonimia, personificación	Valores nacionales, romantización de la pobreza, costumbrismo	Reproduce valores patriarcales al replicar el estereotipo de la pobreza rural

Nota: Elaboración propia

5. Poema “Me dicen” de Victoria Garza Villarreal publicado en la revista *Papel de Poesía*, número 10, julio de 1941.

Análisis desde las figuras retóricas

El poema “Me dicen” es un texto de corto aliento de doce versos que oscilan entre las cuatro y seis sílabas. Las figuras retóricas presentes son la personificación, en el primer verso cuando escribe: “La razón / me dice” y después le sigue la metáfora, al afirmar: “eres polvo, / polvo quieto”. Se repite la misma construcción de tropas en la siguiente imagen, donde ahora quien habla es el corazón. La razón y el corazón son dos conceptos opuestos y complementarios, uno alude a la inteligencia y el otro a las emociones. Las dos sugieren a la poeta un rumbo. El nombre del poema también refiere a la misma figura retórica de prosopopeya o personificación: “Me dicen”.

La primera metáfora, “eres polvo, / polvo quieto, / entre los maderos / de un cajón”, implica la presencia de una segunda persona a la que se le describe de esa manera. La idea del polvo remite a algo muerto, finito. Quizá también al tiempo. Lo contrario a lo propuesto por el corazón. El verbo que la poeta usa para personificar al corazón es “musitar”, o sea murmurar o decir en voz baja: “que tú alientas, / que palpitas, / en su suave pulsación”. El corazón es quien revela que aquella persona aún está presente y es amada por quien habla en el poema.

La estructura de corto aliento, la brevedad de los versos y el corte que hace la poeta de la frase imitan la forma del susurro, como si el poema mismo fuera lo que se musita. Con pocas palabras, el texto evoca el dilema enorme de cerebro versus corazón.

Análisis histórico-axiológico y feminista

Los poemas anteriormente analizados de esta autora presentan características compatibles con los lineamientos de la época, en cuanto a los valores estéticos, educativos e institucionales. Sin embargo, “Me dicen” es diferente en construcción y tema. Para esta obra no se siguen métricas clásicas, tampoco hay rimas ni estructura tradicional. El verso libre le da una forma moderna y novedosa.

A diferencia del resto de poemas de Victoria Garza Villarreal presentados en este trabajo, “Me dicen” no fue publicado en libros institucionales, sino en *Papel de Poesía*. Esta revista, como señala su editorial en el primer número, tenía como principal objetivo divulgar en provincia las novedades literarias nacionales e internacionales. Además de reproducir fragmentos de obras ya publicadas de autores de renombre como Octavio Paz, Carlos Pellicer o Alfonso Reyes, también contaban con colaboraciones originales de escritores coahuilenses, quienes poseían una amplia cultura literaria.

En total, de 1940 a 1946 en *Papel de Poesía* publicaron 95 autores, que aparecen reunidos en un índice del último número, de los cuales solo cinco son mujeres (o tenían firma femenina). De esos cinco, dos son autoras estudiadas en este trabajo: Victoria Garza Villarreal y María Suárez de Alcocer. Además, son las únicas mujeres de la región noreste de México en la revista, pues Sara de Ibáñez era uruguaya y María Luis Hidalgo de Guadalajara. Esta estadística muestra la desigualdad de presencia según el género, en donde las escritoras representan apenas un 5% del total.

En cuestión axiológica, los valores no son nacionalistas o costumbristas como los poemas anteriores, sino que apuntan hacia una emoción y vivencia personal. La estructura diferente y libre es otra demostración de la ruptura con lo tradicional; demuestra, además, una intención de marcar la diferencia.

El poema “Me dicen” trata de la razón y el corazón hablándole a la poeta. El dilema es amoroso: “eres polvo, / polvo quieto, / entre los maderos / de un cajón”. Pero el corazón alega lo opuesto. No hay una síntesis, como en los sonetos, que resuelva al final quién está en lo cierto o a quién hacerle caso. El deber hacer que impone lo racional se enfrenta al deseo. El texto recuerda al popular aforismo de Pascal sobre las razones del corazón que la razón desconoce, aunque en otro sentido. La relación entre las mujeres y los asuntos del corazón también ha sido tema de la filosofía. La idea de que las mujeres son más sentimentales y menos racionales que los hombres ha sido perpetuada por pensadores tan importantes, Kant entre ellos, como explica Gamboa (2016):

La mayoría de sus pensamientos al respecto testimonian una paradoja pues revelan a un Kant alejadísimo de ese crítico transformador de ideas que fue frente a otros

temas, y lo exponen como otro conservador más que respondía a las representaciones tradicionales de la época (p. 76).

La lista de filósofos con ideas similares es larga, desde Aristóteles (1988) en su *Política* donde dice: “Y también en la relación entre macho y hembra, por naturaleza, uno es inferior y otro superior, uno manda y otro obedece. Y del mismo modo ocurre necesariamente entre todos los hombres” (pp. 47-58). Aunque los comentarios desafortunados y misóginos de los filósofos no anulan el resto de sus aportaciones a la historia del pensamiento, sí han sostenido y perpetuado esas ideas de asociar a la mujer con lo sentimental. El poema de Victoria Garza, a diferencia de los poemas de Suárez de Alcocer donde había un rendimiento total hacia el amor, solo expresa una posibilidad o una verdad interior respecto al tema.

Tabla 20. Cuadro-instrumento 10. Poema “Me dicen” de Victoria Garza Villarreal

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
Victoria Garza Villarreal	“Me dicen”.	<i>Papel de poesía</i>	1941	*Figuras retóricas dominantes: personificación, metáfora.	Ausencia de valores institucionales y escolares, presencia de valores estéticos no tradicionales	Sale del discurso institucional para hablar de su vivencia personal

Nota: Elaboración propia

Poema de Margarita Rodríguez

A continuación, se presentan cuatro poemas de la profesora Margarita Rodríguez. El primero, “Las campanas de Saltillo”, apareció publicado en 1941 en el álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses*. El resto de los poemas aquí incluidos se encontraron en un libro titulado *Nieve y azur*. El poemario está en el catálogo de Libros raros y curiosos del Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México. El ejemplar está mecanografiado y con correcciones a mano sobre el papel. La edición es de 1968; sin embargo, los poemas no tienen fecha de elaboración. El primer poema es el de “Las campanas...”, por lo que tal vez

otros poemas se escribieron mucho antes de la publicación. Aunque no es posible documentar el año de elaboración del resto de los poemas, se infiere que tal vez Margarita Rodríguez compiló obras escritas a lo largo de su vida, pues no se le conoce otro poemario. La autora falleció en 1969 en la Ciudad de México. Se seleccionaron poemas con características estéticas y temáticas similares a los de los años cuarenta.

1. Poema “Las campanas de Saltillo” publicado en el álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (s/n) de 1941.

Análisis de las figuras retóricas

El poema tiene estructura de romance decasílabo con rima asonante en versos pares. No todos los versos tienen métrica exacta, algunos se pasan por una o dos sílabas, pero en general se conserva el metro. Esta obra tiene una construcción tradicional en su forma y en el lenguaje, pues se utilizan arcaísmos y formas ibéricas de conjugación verbal, lo que le da un todo de solemnidad al discurso. El tema es sencillo: las campanas de la iglesia. La poeta las utiliza como pretexto para hacer un retrato poético y folclorista de la ciudad, con estampas típicas de la gente y sus costumbres. Es al principio y al final del poema donde la voz poética revela en primera persona una nostalgia de la poeta hacia el pasado.

Otra figura retórica constante es la exclamación, lo que sugiere pautas para declamar o intensificar en diferentes momentos del poema. El uso de palabras cultas o exóticas indica, como se explicó en el apartado de los poemas de Suárez de Alcocer, una herencia poética del modernismo, particularmente en versos como “Es cual arca de sándalo antigua / esta quieta ciudad colonial, / asomándose en ella amortigua / el alma sus ansias de arcaicidad...”. En otras partes utiliza la preposición “do”, que está en desuso: “Do aún se miran parejas”; a la par de conjugaciones verbales que corresponden a variantes del español ibérico: “¡Melodiosas y dulces campanas, / Cuántas veces os siento evocar”.

La irregularidad de la métrica impide que los decasílabos presenten una acentuación particular que determine una versificación clásica, pero la extensión, el estilo de rima y las palabras expuestas se inclinan hacia las formas tradicionales de escribir poesía.

Análisis histórico-axiológico y feminista

El poema “Las campanas de Saltillo”, dentro de su esquema en apariencia rígido, expone, quizá no voluntariamente, ideas e imágenes sociales. Algunos de sus versos, como los siguientes, son de corte nacionalista: “¡Cómo vibran y anuncian victorias! / Cómo cantan el himno triunfal / al guerrero cubierto de gloria / ¡las campanas de la libertad!”. En este pasaje, las campanas no tienen una connotación religiosa sino bélica. El tañido como el sonido de liberación, lo que recuerda la leyenda del cura Hidalgo al tocar la campana para llamar a la lucha por la Independencia.

La poesía cívica tiene un fin más allá de lo estético. Según Barrantes (2013), el poema tiene la posibilidad de magnificar un hecho histórico: “da un contenido metafórico al héroe, puede que a veces logre hiperbolizar los hechos” (p. 233). Su función es, por lo tanto, social: ensalza mitos nacionales y personajes que fundan la identidad de un pueblo. En el poema de Margarita Rodríguez se nombra a Francisco de Urdiñola, explícitamente. La ideología es colonizadora: “resonaron por los horizontes, / llamando, piadosas, al indio a la Fe!”. El “indio” que debe ser evangelizado bajo la palabra del Dios europeo. Con ello, el uso de los verbos al estilo español también define una posición estética, que trae dentro de sí una ética y una visión del mundo.

El poema tiene 15 estrofas que describen, además de la gente, la catedral y sus ornamentos religiosos. Sobre la ciudad asevera: “Tiene calles torcidas y quietas / con ambiente de tal santidad / do transitan sus hombres ascetas / ¡Fingen un remanso en la humanidad!”. ¿Por qué el remanso tiene que fingirse? ¿No existe el descanso posible y real? Salvo ese verso, el resto no cuestiona el orden ni la escena.

En cuanto a los valores estéticos, esta obra es tradicional y conservadora si se compara con las propuestas de los poetas mexicanos de vanguardia que ya publicaban en ese entonces, como los del grupo Contemporáneo y los Estridentistas. Sin embargo, hay que considerar la desigualdad de circunstancias de producción, tanto en cuestiones de género como de acceso a la literatura del centro del país y de otras nacionalidades.

Cano (1996) explica que a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, durante el gobierno de Porfirio Díaz se establecieron pautas para determinar la identidad mexicana, por

lo que los ideales de la mujer que se instauraron en esa época corresponden a una idea de nación. En el estereotipo confluyen, entonces, “representaciones de la pertenencia nacional y la diferencia sexual” (p. 39), propuestos y controlados por el estado. A la par, en ese momento histórico, el feminismo en México representó una oposición y crítica al deber ser.

El poema de Margarita Rodríguez es de tema nacional-regional y no presenta ideas o imágenes sobre la mujer y lo femenino. Solo aparece dos veces la abuela como imagen: “Ya en el manto de seda escarlata, / que luciera la abuela al pasear” y “de la abuela y en dulce alegría, / nimbaba su frente con el blanco azahar!”. Esta “abuela” en singular es parte de la estampa retratada y ayuda a puntualizar momentos de la escena. Pero no se problematiza ni se le describe como en los poemas de las otras autoras.

La ausencia de temas asociados a las mujeres y la presencia de temas nacionales es una relación que revela intencionalidades discursivas. Hasta ahora solo se ha encontrado este poema de la autora, al comparar el texto con otros tal vez los resultados sean diferentes.

Tabla 21. Cuadro-Instrumento 11. Poema "Las campanas de Saltillo" de Margarita Rodríguez

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
Margarita Rodríguez	"Las campanas de Saltillo".	Álbum <i>Biografías.</i> <i>Mujeres</i> <i>ilustres</i> <i>coahuilenses</i>	1941	*Figuras retóricas: personificación, metáfora, exclamación	Presencia de valores nacionalistas y estéticos tradicionales	Replica el discurso dominante institucional

Nota: Elaboración propia

2. Poema “La Indita”, publicado en Nieve y azur en 1968, p. 15., edición de autor.

Análisis de las figuras retóricas

El poema tiene una estructura de octosílabos con rima consonante ABAB, a la que comúnmente se le llama “abrazada”. Este efecto fonético logra una musicalidad fuerte, como de canción, y revela los conocimientos de la autora en cuanto a métrica y versificación tradicionales. Las rimas son, en general, sencillas y sin rebuscamiento, pues en algunas ocasiones la poeta utiliza gerundios: pregonando / llorando, alejando / dejando. Sin embargo,

en la segunda parte del poema, dividido por una línea de puntos, el metro continúa, pero la rima cambia, se vuelve a la estructura de romance, con rima asonante y consonante en verso par.

Baehr (1973) asegura que, en la poesía española, la métrica no garantiza el ritmo, pues el ritmo poético es más complejo que cumplir con una cuota de sílabas. Para ello, hay que conocer los tipos de métrica y determinar dónde caen los acentos fonéticos en cada verso y saber construir melodías con el control de esos acentos. El poema de Margarita Rodríguez posee esa musicalidad consciente de principio a fin, a pesar de los cambios en la rima en la segunda parte. Crea, desde los acentos, una musicalidad abrazada, pues inicia la tonicidad, en algunas estrofas, en los mismos versos en el primero y el tercero y en el segundo y cuarto.

En cuanto a las figuras retóricas, la autora utiliza recursos semánticos como los diminutivos en la palabra “indita”. Reynoso (2005) explica que este uso es muy común y característico de los hispanohablantes, que tiene una función pragmática de subjetivación:

El diminutivo es un mecanismo derivativo mediante el cual el hablante genera contextos altamente idiosincrásicos, a través de los cuales expresa las relaciones que establece con la entidad disminuida, con su interlocutor, con el contexto de la enunciación o consigo mismo, es decir, el diminutivo es una herramienta discursiva que permite al hablante expresar su propia concepción del evento (p. 81).

Según la autora, esta disminución puede ser tanto del sujeto u objeto o del sentido de la expresión. La palabra “indio”, “india”, se utiliza en México para referirse a las personas indígenas, ya sea pertenecientes a los pueblos o de origen ético. Por el proceso de la colonización, la palabra se ha utilizado como un insulto etnofóbico (Sánchez, 2012) y posee carga peyorativa. Lo mismo para la palabra en femenino: “india”. Entonces al utilizarla en diminutivo, el efecto de disminución recae en ese sentido negativo, pues el poema habla de del sufrimiento de la joven, quien muestra un rostro alegre, pero en el fondo está triste. En el poema se utiliza esta figura de nueva cuenta al referirse a la joven, a quien llama “muchachita”.

Otras figuras retóricas son la metáfora: llorar la flor de su corazón, pregonar la mercancía; y la personificación: la serranía quieta, los pinos se estremecen, las piedras blancas de luna se ven. Esta última figura ayuda a reforzar el ambiente rural que se propone en el poema.

Análisis histórico-axiológico y feminista

Según Cabrera (2002), desde el siglo XIX, en México, los autores trabajaron la figura del indio en la literatura como “un sustento más de la identidad nacional” (p. 13). En esa época, luego de la guerra de Independencia, la importancia de construir elementos comunes que representaran “la mexicanidad” se dio a través de los símbolos patrios como el himno nacional, por mencionar un ejemplo. En el caso de la literatura, y de este poema, surge la imagen que evoca al “buen salvaje” de Rousseau, que refiere a la idea de que el ser humano es bueno por naturaleza, como apunta González (1987):

De la inversión estética/ética del discurso rousseauniano a la apropiación del buen salvaje por la etnología, sólo hay un paso: la antropología dotada del exotismo romántico ve en el salvaje, el campesino, el marginal a la sociedad, la constatación de los valores de bondad humana y de armonía cultura/naturaleza (pp. 5-6).

El autor explica que esta figura del “buen salvaje” se ponderó en el Romanticismo, movimiento literario europeo que llegó a México tardíamente a finales del siglo XIX (Cortés-Nájera, 2023). En el poema de Margarita Rodríguez se materializa esta influencia, cuando dice: “Señor... de los indios buenos / nadie tendrá compasión”. Lo que implica que, si hay indios buenos, entonces hay malos. Es una visión romantizada y folclórica de los indios, a quienes la autora llama “mis hermanos”, donde la protagonista del poema sufre pese a ser “buena”. No hay una crítica profunda o realista a la situación de las mujeres indígenas de la época, más bien es como un poema idílico más cercano a los ideales nacionalistas expresados en los antecedentes de este trabajo.

El poema “La indita” es narrativo y presenta la historia de una joven indígena que vende flores en una canasta. La muchacha viene del campo y en el poema se le asocia con ese universo. Aunque la autora pretende ser empática con su personaje, su visión es folclorizada y vertical. No profundiza con las causas de la tristeza de la mujer y tampoco confronta a

quién o quienes la hacen sufrir. El tono, el lenguaje y la intención se construyen desde una mirada colonizada.

No es la primera vez que la autora refiere de esta manera a las personas de los pueblos originarios. En su texto “La Escuela Normal de Coahuila”, publicado en el álbum Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses en 1941, escribe:

Son las maestras por excelencia. Son las que, atravesando las distancias en malos vehículos y peores animales, corren a socorrer la necesidad del indio y del mestizo: a levantar el velo que cubre sus ojos. ¡Cuántas han muerto sacrificadas en su deber! Día llegará en que la Patria agradecida levante un monumento en su honor, que bien pudiera llamársele “A la Maestra Rural, la Madre del Indio (s/n).

Esta mirada “al indio” como un ser ingenuo, necesitado de iluminación y saber es, al parecer, un comentario que en su momento no fue visto con malos ojos en una publicación auspiciada por el gobernador del estado de Coahuila de esa época. En el poema, la maestra insiste en esa mirada que muestra una empatía genuina, quizá, pero superficial y fuera de contexto. Lo que contribuye a continuar un discurso opresivo y hegemónico.

Tabla 22. Cuadro-Instrumento 12. Poema “La Indita” de Margarita Rodríguez

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis contenido histórico- axiológico	de	Análisis feminista del poema
Margarita Rodríguez	“La Indita”.	Poemario <i>Nieve y azur</i>	1968	*Figuras retóricas: diminutivo, personificación, metáfora	Presencia valores nacionalistas estéticos tradicionales	de y	Replica el discurso dominante en la época

Nota: Elaboración propia

3. Poema “Quiero tu paz”, publicado en el poemario Nieve y azur, 1968, p. 22, edición de autor.

Análisis de las figuras retóricas

El poema, a diferencia de los anteriores, cuenta con una estructura métrica más versátil. La primera estrofa tiene versos irregulares, y en las siguientes aparecen endecasílabos con rima

asonante, y a veces consonante, en verso par. Sin embargo, conforme avanza se pierde la rima para ganar intensidad discursiva.

El tema es la madre muerta y desde el arranque se construye una atmósfera lúgubre: “Tú, en la soledad de la huesa”, entendida esta última palabra como la fosa donde entierran a los cadáveres. El título también resulta fuerte y confesional: “Quiero tu paz”. Pero no se refiere a la paz de una persona, sino a la paz de la muerte, por lo que el sentimiento de la poeta revela un rechazo a la vida.

Las figuras retóricas más frecuentes son la personificación del alma, o las almas, que se transforma en paloma, en unión. También la personificación de los elementos religiosos, comunes en este poema y en otros de la autora. Por lo tanto, este texto es distinto en estructura poética y el tema de la madre expresa un profundo dolor y un deseo de muerte.

Análisis histórico-axiológico y feminista

Salvo Enriqueta Montes, todas las poetisas analizadas en este trabajo dedican algún poema a la figura de la madre. Como se argumentó en los poemas anteriores, el discurso oficial que ensalzaba la imagen abnegada y sufrida de la madre era fuerte y tenía ya dos décadas de su implementación en el sistema educativo (Acevedo, 2023). En “Quiero tu paz” aparecen rasgos de esta ideología en los elementos religiosos con los que se compara a la madre, así como adjetivos de santidad y pureza. Sin embargo, es distinto porque el objetivo del poema no es ponderar el ideal, sino expresar la tristeza profunda por la muerte. Incluso con elementos tétricos: “Y un deseo dulce de estar junto de ti... / cabe tu mismo cuerpo, / dentro de tu misma caja... / ¡y con ternura infinita confundir / mi alma con tu alma...”.

La muerte es un tema literario frecuente, pero en la poesía del Romanticismo se convirtió en un símbolo junto con la noche y el sueño (Beguin, 1954), como una manera de erradicar el mundo sensible. Algunos de estos elementos trascendieron a la poesía modernista, como expresa Calles (2009). También es un tema insistente en la poesía de Margarita Rodríguez, quizá por los azares de su vida, de la que se desconoce casi todo. Sin embargo, gracias a un par de cartas encontradas en el Archivo de la Benemérita Escuela Normal de Saltillo, se sabe que la profesora enfermó de gravedad en varias ocasiones al grado de pedir permiso sin goce de sueldo.

Aunque el tema central del poema es la muerte, como subtexto está la relación de la poeta con la madre. El amor y el vínculo entre ellas es tan grande, que incluso la hija desea la muerte. Lo que abre la discusión hacia otras respuestas. ¿Qué tan dura resulta la vida que la idea de estar sin la madre aterra? Esta propuesta implícita sugiere una existencia difícil y solitaria.

Margarita Rodríguez se une a la tradición de mujeres que escriben de su soledad, desde Florencia Pinar, la primera poeta que firma una obra en lengua española (Flores y Flores, 2002) hasta las autoras contemporáneas que siguen el tema. Castellanos (1975) y Lagarde (2005) detallan sobre los encierros de las mujeres, el tema de la vida solitaria y los estigmas sociales al respecto.

Tabla 23. Cuadro-Instrumento 13. Poema "Quiero tu paz" de Margarita Rodríguez

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
Margarita Rodríguez	"Quiero tu paz".	Poemario <i>Nieve y azur</i>	1968	*Figuras retóricas: exageración, metáfora	Presencia de valores nacionales en el tema de la madre, pero también contrarios en la manifestación de emociones	En el poema conviven los valores patriarcales y los valores disidentes

Nota: Elaboración propia

4. Poema "¡Florecita!", publicado en el libro *Nieve y azur*. Edición de la autora en 1968.

Análisis de las figuras retóricas

La autora vuelve a hacer unos de los diminutivos, pero en esta ocasión no es en temas sociales, sino personales. El poema trata de una flor que está en el cementerio y se convierte en metáfora de la fugacidad de la vida y de la belleza ante la muerte. El diminutivo alude a la pequeñez de la flor, que representa la pequeñez de la vida. Otra figura retórica constante es la personificación, pues se le atribuyen a la flor acciones como "perfumar" o "hablar".

Los versos en su mayoría son octosílabos, aunque a veces la autora rompe la línea y coloca versos de tres sílabas. Tiene rima consonante en los primeros dos versos, lo que le da una musicalidad contrastante con el tema lúgubre. Está escrito en segunda persona del singular, como la voz poética le hablara a la flor. El tono de aparente sencillez y ternura da un giro oscuro en una atmósfera de panteón. También hay un dejo de ironía en los exclamativos hacia la flor.

Análisis histórico-axiológico y feminista

El poema, a diferencia de los otros de Margarita Rodríguez analizados hasta este momento, no contiene elementos del discurso dominante. Tal vez en su estructura exista un intento de sumarse a la tradición poética. Pero el tema corresponde a inquietudes más personales en función de la muerte; que al parecer es una constante en varios textos poéticos de la autora. Lo que representa una muestra de sus reflexiones personales, al alejarse de los temas y formas hegemónicas. El título es muy sugerente, pues si bien las flores se asocian a lo femenino, el diminutivo sugiere cierta ironía, pues no es la flor radiante y hermosa, sino una pequeña que habita en sitios oscuros y tristes.

Tabla 24. Cuadro-Instrumento 14. Poema “¡Florecita!” de Margarita Rodríguez

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
Margarita Rodríguez	“¡Florecita!”.	Poemario <i>Nieve y azur</i>	1968	*Figuras retóricas: diminutivo, personificación, metáfora	Presencia de valores estéticos cercaños a la tradición; a la par de ruptura	Muestra valores morales no hegemónicos al expresar temas y preocupaciones propias.

Nota: Elaboración propia

Poema de Enriqueta Montes

1. Poema “Recuerdos”, publicado en el álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (s/n) editado por el Gobierno del Estado de Coahuila en 1941.

Análisis de las figuras retóricas

El poema tiene una estructura métrica irregular, aunque conserva la rima asonante y consonante en los versos pareados. Una de las figuras que más aparece es la metáfora, las flores como las bondades en el camino de la vida, los ángeles que representan a los niños, la nieve en los cabellos como sinónimo de la vejez. En otros momentos del poema, la voz poética es explícita en enumerar las penas o el sentimiento respecto al pasado.

Al referirse sobre sí misma, Enriqueta Montes utiliza el diminutivo como forma despectiva: “Maestrilla rural”. Este recurso refuerza la imagen de una joven pequeña y sin experiencia de la vida. Además, utiliza los exclamativos no en un sentido declamatorio sino emocional: “¡Las primeras alumnas! / Qué lejanas están”. El nombrar directamente le ayuda a construir una atmósfera de cercanía e intimidad en el poema. La poeta no solo menciona a las alumnas, también dice cómo se llamaban: “Concha, Pepa, Lupe, Inés / Luisa, Elena, Margarita / Y cien más, ¿Y después?”. Este mismo recurso se repite hacia el final del poema, en donde agrega más exclamativos para expresar que las “chiquillas locas” fueron la alegría de su vida.

Análisis histórico-axiológico y feminista

La maestra rural fue una de las figuras femeninas invisibilizadas en la historia de México que tuvo un papel fundamental en los procesos de alfabetización y propagación de las políticas propuestas por los gobiernos posrevolucionarios (Silva, 2007). Las condiciones difíciles a las que se enfrentaron, a la par del desprestigio social que conlleva el magisterio desde el siglo XIX (López, 1997), hizo aún más complejo el trabajo de las profesoras. En el citado *álbum Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses*, la poeta Margarita Rodríguez escribe un texto sobre las maestras de la Escuela Normal del Estado. Nombra a muchas de ellas y aporta datos biográficos de las más sobresalientes. Sobre las profesoras rurales solo dice que eran cerca de ochocientas en todo estado, pero no ofrece más información.

El valor del poema “Recuerdos” de Enriqueta Montes va más allá de lo literario al convertirse en un testimonio emotivo de la vida de las maestras rurales. Por lo que dice el texto, la profesora tuvo una relación de empatía y cariño con sus alumnas, quienes significaron una luz en su vida, pues de ellas exclama: “las que no dieron penas / y sufrieron las mías”.

Pese a los esfuerzos de esta investigación, no se han encontrado elementos biográficos de esta autora, tampoco se han hallado otros poemas suyos. Sin embargo, el tema del texto es la nostalgia por sus alumnas y por el trabajo como maestra rural. Lerner (1993) llama creación de conciencia feminista a la actitud de las mujeres que comprenden su papel subordinado en una sociedad patriarcal, que ven en las otras mujeres aliadas y compañeras de la vida y actúan en colectivo para una pelear por sus derechos. El poema de Enriqueta Montes no cumple con todos los elementos propuestos por Lerner como para considerarlo de tema feminista, pero sí hay una conciencia y valoración de lo femenino.

Cuadro-Instrumento 15. Poema "Recuerdos" de Enriqueta Montes

Autora	Poema	Publicación	Año	Símbolos semánticos	Análisis de contenido histórico- axiológico	Análisis feminista del poema
Enriqueta Montes	"Recuerdos"	Álbum <i>Biografías.</i> <i>Mujeres</i> <i>ilustres</i> <i>coahuilenses</i>	1941	*Figuras retóricas: metáfora, exclamación	Presencia de valores eróticos en cuanto a la amistad y fraternidad	El poema se aleja de los valores patriarcales para ponderar el amor y reconocimiento a otras mujeres

Nota: Elaboración propia

3.5.1 Resultados preliminares

Como expuso Dujovne (1954), al hacer historia se hace también filosofía del valor y se identifican los valores dominantes de un periodo, en donde éstos conviven con los valores disidentes. Son las instituciones, en este caso, de gobierno, de educación y de cultura quienes marcan las pautas aceptadas o legitimadas. Larroyo (1985), Yurén (2008) y Robles (1977) identificaron que en los años cuarenta del siglo pasado sobresale la presencia de los valores nacionales en la época de la posrevolución, con un discurso aspiracional de país en desarrollo. También se presentan los valores religiosos debido a un fuerte auge de colegios católicos y cristianos que abrieron sus puertas en todo el país. Por otro lado, se comenzaba, en ese entonces, a instaurar la cultura de la paz como respuesta a la crisis de las Guerras Mundiales.

En los poemas analizados se detectó la presencia de algunos de estos valores, pero también hay otros que no pertenecen al discurso dominante. Ambos acontecimientos pueden convivir en un mismo poema o en diferentes obras de una misma autora. Se encontró que el medio de

publicación sí es un factor notable para la presencia o ausencia de valores dominantes. En las publicaciones que no eran institucionales, como revistas literarias o poemarios en edición de autor, aparecen poemas con temática más íntima, pasional o personal que en los documentos editados bajo el sello del Gobierno del Estado o la Escuela Normal. A continuación, se exponen los grupos de valores presentes en los poemas analizados. Se utilizó el cuadro de valores de Larroyo (1977) en su obra *Filosofía de la educación* y el cuadro de Graciela Hierro en *Ética y feminismo* (1985). Se resaltaron únicamente los valores que contienen los poemas. Larroyo destaca que la característica principal de la axiología en educación es el ideal de formación humana, que contemple los bienes culturales que potenciarán a la persona con el fin de mejorar la vida. Por otro lado, Hierro evidencia cómo a las mujeres, a través de la historia, se le han impuesto valores desde la educación que contribuyen a la opresión y control.

Valores nacionales (patrióticos)

Los valores nacionales, según Hirsch (citado por Latapí, 1998), son los que un estado inculca a través de todos sus recursos sistemáticos (educación, instituciones). Algunos ejemplos de ello son los honores a la bandera, los símbolos patrios y el discurso histórico oficial con villanos y héroes: “Este conjunto de valores compite con los de otras instancias sociales; en tiempos de crisis estos valores nacionales se debilitan y su agente fundamental, el Estado, pierde credibilidad” (s/n).

En la poesía de María Suárez de Alcocer, la presencia de los valores nacionales se refleja en su poema “Piedras preciosas” con la figura de la madre doliente. El gobierno de México y la Secretaría de Educación apoyaron la instauración del Día de la Madre que, como se explicó en ese apartado, surgió del grupo conservador en respuesta de los avances de los grupos feministas en materia de planificación familiar, el uso de anticonceptivos y el derecho a la salud sexual. Sin embargo, Suárez de Alcocer, que tiene más poemas sobre el tema de la madre en su libro *Luz y piedras preciosas*, desafía sutilmente el estereotipo al usar el imperativo “nunca llores, mamá”. No importa que las lágrimas de una madre sean tan bellas como las joyas (piedras preciosas), el llanto es una muestra de la infelicidad, que no debe desearse a las madres.

En el caso de Victoria Garza Villarreal, la presencia de valores nacionales se da de diferentes maneras. En tres de sus poemas presenta la figura de la madre: “Lo que la madre es”, “Me decías” y “La madre del soldado”. El primero, que refuerza y aprueba el ideal de la madre santa abnegada y sacrificada, está dedicado a su propia madre. El segundo poema está dedicado a su abuela (que simbólicamente es una figura materna reforzada), aunque aquí sí existe un desafío suave en apariencia al discurso, pues afirma que la abuela sabía que la vida de las niñas no es de felicidad pura. El tercero sí es plenamente nacionalista, pues retrata a una madre que espera a su hijo soldado. La ausencia de éste implica que ya no volverá, así que la mujer acepta el destino de haberle entregado su hijo a la patria. En el cuarto poema, “El romance de los rehiletes de colores” hay un nacionalismo en la folclorización y romantización de la pobreza, al poetizar la escena de un abuelo y un nieto vendedores de rehiletes.

El poema “Las campanas” de Margarita Rodríguez es, también, plenamente nacionalista. Hace una estampa de Saltillo a partir del tañido de una campana, a la que asocia con la campana de Hidalgo al iniciar la Independencia y alude la presencia de Urdiñola como personaje histórico admirable en el noreste. Además, menciona explícitamente la palabra “patria” y la lucha de los héroes. En su poema “La indita” continúa la presencia de valores nacionales al caer, igual que el poema de Garza, en folclorización y romantización del mundo indígena. No problematiza las injusticias estructurales, sino que escribe del dolor y sufrimiento de “los indios buenos”. En el poema “Quiero tu paz” acude, como los de sus compañeras, al tema de la madre. Cumple con el estereotipo de la madre sufrida y santa, pero el centro del poema es la angustia por la muerte de la progenitora.

Enriqueta Montes, por su parte, hace un poema más personal y emotivo, donde el tema es la nostalgia; por lo que lo nacionalista no aparece en esa obra.

Como se observa, la presencia de los valores nacionales no es unívoca, puede convivir con discursos en el subtexto que cuestionan estos mismos valores y a la vez puede ser el tema dominante en las autoras. Esta característica de escribir siguiendo la pauta oficial y a la vez cuestionarla es una constante en otras escritoras de la época como Adela Palacios e Indiana Nájera, que publicaban en revistas de los partidos políticos y a la par escribían sus obras de creación en otros espacios con tema libre.

Valores religiosos

Debido al incremento de escuelas, colegios y universidades católicas y cristianas, en la década de los años cuarenta, como demuestran los historiadores citados anteriormente, se vivió un auge de valores religiosos, entendiéndose estos como los que refieren a la fe en Dios. Es importante recordar, como se expuso en el apartado de análisis, que la Iglesia y la religión fueron de los pocos espacios públicos permitidos para las mujeres en la cultura occidental, por lo que simbólicamente tienen una presencia más amplia en las obras producidas por escritoras. Larroyo (1977), en su esquema del panorama de los valores que encarnan bienes culturales en el proceso de la educación agrupa como “valores religiosos” la santidad personal, la piedad, la beatitud y la bienaventuranza. Es importante considerar que ninguna tabla de valores propuesta desde la filosofía pretende ser única o inamovible, pero al menos sugiere un camino por dónde continuar.

La autora, de las estudiadas en este trabajo, que más escribe sobre los valores religiosos es María Suárez de Alcocer. Su poema “Otra vez como emblema de fulgores” evoca las virtudes teologales, pero las confronta ante el sentimiento de pasión humana. El ejercicio es complejo porque no niega a Dios, pero lo describe como un ente todo poderoso y violento que le “arranca” la poesía de su cuerpo. En el libro *Luz y piedras preciosas* tiene otros textos donde repite el juego, parece que habla a Cristo o a Jesús, pero en realidad convierte a la deidad en un pretexto para exhibir su dolor o crisis. Entonces los valores religiosos son un recurso poético, no un fin de valoración o negación.

El poema de Margarita Rodríguez, “Las campanas de Saltillo” refiere indirectamente al valor religioso, pues, aunque no evoca explícitamente la presencia de Dios sí coloca la catedral y las campanas de la iglesia como figuras centrales en la dinámica social de la ciudad. Como si todo girara alrededor de la catedral, que se convierte entonces en una fuerza simbólica. Muchos de sus poemas del libro *Nieve y azur* (que en la dedicatoria manuscrita a la Biblioteca Nacional pone arriba de su firma la palabra “Dios) son de tema religioso, pero como hablan de la vejez de la autora, no se incluyeron en esta investigación por estar desfasados en fechas.

Por otro lado, Victoria Garza Villarreal, la poeta con más poemas nacionalistas, no menciona ningún elemento religioso, al menos en los textos de este análisis, pero sí sugiere la compasión y empatía hacia los más desventurados en su poema “Romance de los rehiletes de colores”. Tampoco aparecen valores explícitamente religiosos en el poema de Enriqueta Montes.

Valores estéticos

Estos valores son considerados por Larroyo (1977) en su panorama de valores dentro de la formación humana. En este caso se aplican a la expresión poética, ya que la literatura al ser una de las bellas artes, presenta una propuesta estética en su construcción como lenguaje artístico. El autor considera como valores estéticos la belleza, gracia, elegancia, ironía y majestad. La pregunta “qué es lo bello” implica otro debate filosófico. Las artes también pueden proponer estéticas grotescas o violentas según lo que se quiera transmitir o representar. En la época en la que publicaron las autoras analizadas en esta tesis, existió una transición paradigmática de la poesía modernista a la escritura de vanguardia. Por lo tanto, la estética se fracturó de una tradición establecida a nuevas formas y estructuras.

María Suárez de Alcocer es una poeta en la que estos dos ejes conviven. En 1925, cuando se publicó su libro *Azulejos*, el escritor José García Rodríguez comentó en el prólogo que la autora pertenece a la nueva ola de poetas que escriben sin métrica ni rima. En esa época se cuestionaba el valor estético del verso libre hasta que se instauró como la forma actual de escribir poesía. Sin embargo, algunos poemas de Suárez están escritos con rima consonante o presentan pasajes con métrica estandarizada. En otros momentos sí se decide por el verso libre. Su lenguaje es variado, del preciosismo modernista a la vanguardia.

En la poesía de Victoria Garza Villarreal también es visible la presencia de ambos paradigmas. Su “Romance de los rehiletes” está escrito con las reglas de métrica y rima del romance español clásico. Los poemas sobre la madre también tienen métrica y rima consonante; sin embargo, en su poema “Me dicen”, publicado en la revista literaria *Papel de poesía* de 1941, la estructura y el tema cambian radicalmente, como si fuera otra poeta. En versos muy breves, de lo bisílabo a tetrasílabo, expresa el contraste de razón y el corazón. Tampoco utiliza la rima. Sus poemas de tema nacionalista y con estructura clásica aparecen

en los libros institucionales, incluso años después de la publicación de “Me decías”. No se puede saber con completa certeza, pero este hecho sugiere una idea de poesía diferente para cada espacio, el educativo y el personal.

De Margarita Rodríguez, se puede decir que también dominaba las formas clásicas de versificación en algunos poemas. La estética de “Las campanas de Saltillo” es más cercana a la poesía decimonónica costumbrista que a la de entrada siglo XX. El lenguaje, como se expuso en el análisis, tiene arcaísmos y es declamatorio. Sin embargo, sus poemas de temas más personales, como la pérdida de la madre y los deseos de muerte, están escritos con versos más libres. Por otro lado, el poema “Recuerdos” de Enriqueta Montes presenta rima consonante, pero los versos son de métrica irregular, por lo que su estructura es más abierta. Al igual que los poemas de Suárez de Alcocer, Rodríguez y Garza Villarreal, cuando el tema es personal o amoroso, la maestra Enriqueta rompe los estándares tradicionales de la versificación.

Valores eróticos

Como propuesta de valores eróticos, Larroyo (1977) señala no solo los referentes al amor de pareja, sino a la fraternidad o amistad y el amor a la familia. Según esta propuesta, los poemas a la madre entrarían en este espacio porque abordan el tema del amor entre madres, hijos e hijas. Sin embargo, por el tratamiento del tema se dejaron en el apartado de valores nacionales, aunque entran en ambos esquemas.

De este grupo de poetas, es Suárez de Alcocer quien explora el erotismo en cuanto a una relación de pareja. Su poema “Todavía” es explícito en manifestar el deseo y el ansia de besar a la persona amada y anhelar su cuerpo como espacio de encuentro amoroso. El poema “Tú y yo” también expresa el amor, pero un sentido de relación profunda. La idea del amor muestra, en otros poemas de *Luz y piedras preciosas*, la codependencia y el rechazo como tema poético. En sus poemas sobre la madre aparece el amor y la búsqueda de la felicidad para la mamá. Suárez escribió otros textos no analizados en este trabajo que abordan el amor a los hijos y a los niños.

En los poemas de Garza Villarreal, el amor materno se manifiesta constantemente, tanto a la abuela y a la madre, como ya se dijo. Su poema “Me decías” sugiere el tema de una

decepción amorosa, en donde la poeta duda sobre qué hacer con su relación: continuarla o darla por perdida. No plantea experiencias amorosas ni deseo carnal, lo sugiere ante la duda de hacer caso a la razón o al corazón.

El poema “Quiero tu paz” de Margarita Rodríguez habla de la intensa soledad que le produce la muerte de su madre, la sensación de vacío y sinsentido. El poema de Enriqueta Montes revela el amor a las alumnas. El poema es emotivo y nostálgico porque la poeta se presenta como una mujer ya mayor y retirada del oficio de la docencia, que extraña y recuerda a sus estudiantes. En el poema las nombra y revela algunos datos sobre ellas, también confiesa que su vida fue desventurada pero que sus alumnas la acompañaron en todo momento. Este poema es el único que presenta lo que hoy se llama “sororidad”, es decir, compañerismo y empatía hacia otras mujeres. Esto no significa que las demás autoras no hallan experimentado la sororidad, las otras tres, Margarita Rodríguez, Victoria Garza y María Suárez, escribieron sobre sus compañeras y promovieron su trabajo. Gracias a ello hoy en día se conservan fichas biográficas y documentos de alto valor histórico para reconstruir el legado de las maestras coahuilenses.

Valores morales

Larroyo (1977) relaciona los valores morales con la bondad, lo que tiene que ver con la justicia, la verdad y las acciones que representen el deseo del bien. Ya se discutió en el capítulo 3 las divergencias sobre la idea de bien o *agathos* griegos. A lo largo del análisis y de este apartado de resultados preliminares se han expuesto las ideas y valores presentes en los poemas. Toda obra de arte propone una visión del mundo, una ética, como ya se dijo.

En el caso de las escritoras mujeres se deben considerar las circunstancias de la producción de las obras. En esa época, en Saltillo, la Escuela Normal del Estado era de las instituciones más importantes de educación superior, ya que aún no existían las universidades en la región. El magisterio era de los pocos espacios profesionales de desarrollo para las mujeres, quienes ni siquiera podían votar. Por lo tanto, es lógico que la crítica que hacen al sistema en algunos de los poemas sea sutil, entre líneas o en el subtexto, ya que las autoras se encontraban en una situación de desigualdad social y de poder. Aun así, la subjetividad aparece en los textos. Dentro del discurso oficial y nacional que se lee en los poemas, sobresale también la voz propia con preocupaciones particulares y posturas éticas ante el mundo.

Ante esto surgen muchas preguntas: ¿cómo leer una producción literaria de un grupo de autoras de provincia fuera del canon?, ¿cuál es su valor literario y bajo cuáles parámetros se mide, considerando la desventaja que tuvieron como grupo marginado socialmente?, ¿cómo aporta el estudio de la poesía de estas maestras a la historia de las mujeres y de la educación en Coahuila? Estos y otros planteamientos abren camino a otras investigaciones y trabajos por hacer para el rescate de la literatura norestense escrita por mujeres.

4. Conclusiones

4.1 Recapitulación y cumplimiento con los objetivos

En el primer capítulo de esta investigación se planteó como problema la necesidad de estudios sobre las mujeres como sujetas sociales en la historia de la educación coahuilense. Como se detalló en los antecedentes, existen trabajos académicos sobre las maestras y escritoras del noreste; sin embargo, aún falta elaborar una historia crítica de los aportes de las mujeres a la educación y a la poesía en Coahuila. Esta tesis propuso un acercamiento a la literatura desde la filosofía, para perfilar, a través de los valores, un análisis crítico del pensamiento de las profesoras, así como de sus recursos estéticos. Con ello, también se contribuye a rescatar e historiar con dignidad el trabajo de mujeres pioneras que abrieron brecha en la educación y en la literatura en una época de desigualdades de género aún más profundas. Como argumenta Moure (2021), la falta de reconocimiento histórico y académico hacia las mujeres significa continuar, con el silencio, una violencia.

El objetivo general de la investigación fue “Identificar los elementos axiológicos de la educación en la poesía de cuatro escritoras coahuilenses (1941-1944) con la finalidad de dilucidar la trascendencia de los valores educativos en la literatura escrita por mujeres en la historia de la educación en Coahuila”. En cuanto a la identificación de los valores, se logró con el método de Dujovne (1954) sobre filosofía del valor. Los poemas contienen elementos que responden a los discursos axiológicos dominantes, y al mismo tiempo una ruptura con esos lineamientos ideológicos. Estos aportes revelan un discurso propio que responde a las inquietudes y anhelos de las maestras, quienes como mujeres vivieron una realidad social distinta a la de sus colegas varones.

En el marco teórico se expuso el problema axiológico abierto de la objetividad y subjetividad de los valores; aparte de la pregunta sobre los valores educativos en función de los valores sociales. ¿Son los mismos o en qué se diferencian? El debate sigue en pie. La escritura de las maestras prueba que los valores educativos aparecen en sus obras poéticas, a la vez que, en otros trabajos literarios como los manuales, el ensayo y la historia. Por ejemplo, María Suárez de Alcocer escribió *El arte caligráfico moderno* (1944) dedicado a las escuelas primarias, normales y comerciales y su libro *Miguel de Cervantes: Páginas escogidas del*

Quijote como un manual de Textos de la Escuela de Verano de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1964. Por su parte, Victoria Garza Villarreal ayudó a sus alumnas del Colegio Roberts para la publicación de la antología *poética Bajo el alero* en 1931, obra que contiene la producción lírica de las jóvenes en la clase de literatura de la profesora Garza. La misma maestra fue autora de *La Escuela Normal. Su evolución educativa y sus directores* (1944), año en el que María Suárez publica *Memorias de la Escuela Normal*; ambas publicaciones por ser el aniversario número 50 de la institución.

Los valores educativos, por tanto, sí trascienden en la literatura escrita por mujeres porque, como se explica en los antecedentes, muchas de las primeras escritoras fueron profesoras normalistas. La profesión fue de las primeras en los siglos XIX y XX en permitir visibilidad de mujeres en espacios públicos y muchas, como detalla Galván (2008) utilizaron la pluma para defenderse de las injusticias y hacer notar su voz.

Los objetivos específicos también se cumplieron. A continuación, se expone de qué manera se atendió cada uno:

- Detectar los elementos axiológicos característicos de la educación en Coahuila durante el periodo (1941-1944).

Como ya se explicó hace unas líneas, esto se logró a través del método de Dujovne (1954) en cuanto a su teoría del valor en función de la filosofía de la historia. En el capítulo de “Resultados preliminares” se enlistaron los principales valores encontrados y su materialización en los poemas. Para ello, se utilizó como guía la tabla de valores educativos de Larroyo (1977), filósofo de la educación contemporáneo a las autoras estudiadas. Se destacó la presencia de valores nacionales, religiosos, estéticos y morales.

- Localizar obra poética de las cuatro profesoras publicada durante el periodo (1941-1944).

Para la localización de la obra poética se visitaron los siguientes archivos y bibliotecas especializadas: Archivo Municipal de Saltillo, Centro Cultural Vito Alessio Robles, Archivo de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila, Infoteca Central de la Universidad Autónoma de Coahuila, Archivo de la Universidad Autónoma de Coahuila y los fondos generales y reservados de la Biblioteca Nacional de México. Para las

búsquedas en esta última institución se realizó una estancia de investigación doctoral en el Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la Universidad Nacional Autónoma de México. En la siguiente lista se presentan los hallazgos de obra exclusivamente poética, aunque también se encontraron ensayos, libros de historia, cuentos, cartas y documentos oficiales. Los poemas, como era costumbre de la época, se publicaron en libros educativos, libros de historia, revistas culturales y revistas de corte general.

Archivo Municipal de Saltillo

- *Álbum Biografías. Mujeres ilustres de Coahuila* (1941) de Victoria Garza Villarreal y Juventina Siller. Gobierno de Coahuila.
- *Memorias de la Escuela Normal* de María Suárez de Alcocer (1941). Escuela Normal de Coahuila.
- *Bodas de oro de la Escuela Normal de Coahuila* de José Rodríguez González (1944). Escuela Normal de Coahuila.
- *Once poetas de la Nueva Extremadura* (2011) de Federico Berrueto Ramón y Jesús Flores Aguirre. Universidad Autónoma de Coahuila
- Revista *El Ateneo. Revista Estudiantil* (1944).
- *Revista de Coahuila* (1933).

Centro Cultural Vito Alessio Robles

- *Azulejos* (1925) de María Suarez de Alcocer.
- *Luz y piedras preciosas* de María Suárez de Alcocer (1944).
- *Revista Papel de poesía* (1941-1944).

Biblioteca-Hemeroteca Nacional

- *Tú. Poemas a mis queridos maestros* (1944) de María Suárez de Alcocer.
- *Nieve y azur* (1968) de Margarita Rodríguez.
- Revista *Senda* (1941).
- Revista *Espiga* (1972).
- Revista *Casa de Coahuila* (1961).

Para encontrar los poemas en las publicaciones periódicas se hizo una ardua investigación hemerográfica de cinco semanas en la Biblioteca Nacional, donde se consultaron decenas de revistas de la época, coahuilenses y de otros estados para, con ello, fortalecer el contexto histórico del periodismo cultural de la época y comprender con mayor amplitud el alcance de estas obras.

- Visibilizar en los poemas los elementos axiológicos característicos de la educación en el periodo (1941-1944).

En el apartado de Resultados preliminares se atendió este objetivo al analizar los poemas en relación con los valores educativos de la época. No existe una tabla precisa y absoluta de la axiología educativa, pero los valores se dedujeron de las reflexiones de libros de filosofía e historia de la educación, así como de trabajos similares. La lectura se completó con las coincidencias axiológicas entre los poemas y los temas de los libros y revistas educativas en donde se publicaban. En el apartado metodológico se propuso una tabla de valores en cada poema, para que así se aprecien con puntualidad en la lectura de este trabajo.

- Contribuir, a través del estudio poético y biográfico de las autoras, a la historia de las mujeres en Coahuila.

Aunque el rescate de las biografías de las autoras no es el objetivo principal de este trabajo, la investigación contribuyó a precisar datos puntuales de las autoras, ya que las fuentes consultadas sólo tenían semblanzas y biografías breves con datos imprecisos. Se consiguió encontrar las fechas de nacimiento y muerte de tres de las autoras, gracias a la página FamilySearch, lo que en un inicio fue complicado por no tener los nombres completos o reales de las maestras. También se descubrieron nuevos libros publicados por las profesoras y algunos datos de sus vidas. Sin embargo, no es suficiente para construir biografías amplias, pero sí para iniciar un camino. Dentro de esta contribución a la historia de las mujeres, se logró publicar el primer artículo académico en una revista indizada internacional sobre este grupo: “Las maestras poetas en el México Posrevolucionario: una literatura sin historia. El caso de María Suárez de Alcocer (1941-1944)” en la revista *Observatorio Latinoamericano y Caribeño* de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Es importante no solo hacer estudios sobre las mujeres en la historia de Coahuila, sino pelear por colocarlos en espacios dignos y visibles para futuras investigaciones.

En cuanto al supuesto de esta tesis, se especificó que “A través del análisis histórico-axiológico de los poemas de las profesoras se localizarán los valores dominantes y subversivos presentes en la obra; con ello se identificarán los valores pertenecientes al discurso dominante de la época y los que difieren de ellos”, se logró cumplir, aunque es importante aclarar algunos puntos. No fue posible encontrar otros poemas de la profesora Enriqueta Montes y de Margarita Rodríguez se localizó un libro de 1968 con poemas mecanografiados, sin fechas aclaratorias de la redacción de las obras. Además, hace falta encontrar los archivos personales o familiares de María Suárez de Alcocer y Margarita Rodríguez, donde quizá existan otro tipo de escritos que complementen su historia.

Es importante aclarar, como apareció en los resultados, que estos valores dominantes y disruptivos conviven, a veces, en los mismos poemas. En otras ocasiones sí cambió el enfoque de los valores según el medio en el que se publicaron los poemas; por ejemplo, en las revistas culturales los versos son de temas eróticos o personales, mientras que en los institucionales predominan discursos patrióticos o hegemónicos, como en el caso del tema de la madre.

4.2 Revelaciones de la escritura fuera del canon

En el capítulo de “Marco teórico” se problematizó el concepto del canon literario como un conjunto de obras escogidas por la academia, las universidades o “expertos”, que son señaladas como lo universal o lo más importante. Tradicionalmente, estos grupos de élite o de poder que determinan el canon, en Occidente, son mayoritariamente hombres de posición social y etnia privilegiados. Por lo tanto, dejan fuera de estas listas no escritas a obras producidas por grupos al margen, como las mujeres, las personas racializadas o de países fuera del norte global, obras sobre la diversidad de género y sexual, obras en lenguas no europeas, por mencionar algunos ejemplos.

En el caso de la literatura escrita por mujeres, como expuso Robinson (1998), surgen otros problemas. ¿Qué hacer? ¿Pelear porque las mujeres entren al canon establecido, jerarquizado bajo los valores estéticos y éticos desarrollados en una cultura patriarcal o establecer nuevos criterios? Si se hace esto último, ¿bajo qué escala de valores se organizará? Las preguntas siguen en discusión.

La literatura fuera del canon ofrece un panorama distinto al de la historia hegemónica y al mismo tiempo un diálogo amplio con las obras canónicas. También presenta nuevas preguntas: ¿cómo se lee y cuál es su valor? Precisamente, en esta investigación se trabajó con esa incógnita. ¿Cómo hacer una lectura crítica de obras que no se han estudiado recientemente? Además, las autoras propuestas en esta tesis, al ser de provincia en un país centralista, tampoco gozan de un prestigio en las letras nacionales. Quizá algunas de ellas en su época sí tuvieron reconocimiento, pero falta el histórico, pues llevan al menos cinco décadas o más de olvido.

Al estudiar decenas de revistas culturales de la época en la Hemeroteca Nacional, fue posible encontrar otro mapa de la literatura. En estas publicaciones aparecen nombres que no se han vuelto a ver, obras que no se volvieron a publicar y muchos tesoros que revelan una mirada más amplia en el quehacer literario, mucho más allá de los libros y los gremios más famosos de la literatura. Por eso hay que tener cuidado de cómo medir el valor de estas obras creadas bajo otras condiciones estéticas, sociales, económicas y políticas. Su presencia ayuda a completar el panorama literario y cuestiona los estándares hegemónicos que se replican en universidades, obras historiográficas e instituciones.

El estudio de la obra de las cuatro profesoras aquí propuestas contribuye al conocimiento de la literatura, hasta ahora periférica, escrita por mujeres. En el siglo XX existió una ola importante de creación y publicación por parte de las autoras mexicanas. La editorial Botas publicó las novelas de escritoras como Concha de Villarreal, Tina Vasconcelos de Berges, Blanca Rosa Veyro, Josefina Perezcano de Jiménez Arrillaga, María Luisa Ocampo, Asunción Izquierdo Albiñana, Eulalia Guzmán, Corina Garza Ramos, las norestenses Lilia Rosa, Rosa de Castaño y Teresa Farías de Issasi, por mencionar algunas. En poesía, además de voces célebres como la de Rosario Castellanos destacan poetisas como Dolores Castro, Pita Amor, Margarita Michelena, Lázara Meldiú, Concha Urquiza, Margarita Mondragón, María del Mar, y muchas más.

El estudio, el rescate y la visibilización de estas escritoras, y de las que faltan por encontrar y hacer justicia, es esencial para una comprensión más clara de aquello que se agrupa bajo el título de “literatura mexicana”, que muchas veces se reduce al quehacer de los escritores (así, en masculino), del centro de país. En las revistas culturales se publicó obra de hombres y

mujeres de muchas partes de México. ¿Quiénes eran esas personas? ¿Dónde están sus poemas? También es común encontrar publicaciones anónimas o escritas por niños y niñas. ¿Esa literatura cómo se estudia? ¿Cómo dialoga con la tradición? ¿Entra en el concepto de literatura menor, como delimitaron Deleuze y Guattari (1975)?

4.3 Hacia otras historiografías de la educación

En el apartado de los antecedentes se citaron diversas fuentes bibliográficas sobre la historia de la educación en Coahuila. Los libros de Espinoza (1964), Mendoza (2011), Teissier (1994), y otros tantos, por comentar algunos, son similares en sus narrativas sobre la creación de la Escuela Normal, los maestros ilustres y los conflictos con la educación socialista. Sin embargo, al hacer la revisión hemerográfica de la época, se encontraron propuestas discursivas distintas en las revistas educativas socialistas, tanto de Saltillo como de otros lugares de la región. También aparecen escritos de profesoras que exploraron varios géneros literarios, desde la poesía hasta el teatro, el cuento, la crónica de viaje y el ensayo.

En el caso de la bibliografía sobre las maestras y su relación con la escritura es amplia, pero en los libros sobre historia de la educación consultados continúan como una minoría; lo mismo sucede en la literatura. Como se comprobó en los antecedentes, las autoras siguen al margen; es decir, se estudian como un fenómeno aparte, cuando el proceso de feminización de la enseñanza comenzó desde el siglo XIX.

Otro aspecto a considerar es la división disciplinar actual, en donde la literatura la trabajan, generalmente, personas con estudios de letras y la educación quienes se especialicen en esa área. En los años cuarenta del siglo pasado era distinto. Resultaba común y natural que las maestras y maestros destacaran en la literatura, el periodismo o las artes, en especial cuando aún no existían las universidades en la región. Las maestras estudiadas en esta investigación se desarrollaron con éxito en el magisterio, pero también fueron destacadas pintoras, compositoras y pianistas, hasta donde se sabe. María Suárez de Alcocer era, además, políglota. Daba clases de inglés y su especialidad de maestría fue en Literatura Inglesa. En algunos congresos, coloquios y revistas donde se han presentado avances de investigación de este trabajo, se ha cuestionado su pertenencia a los estudios de la educación, y señalan que es de corte literario. Por eso es importante recordar el pasado y comprender con mayor

amplitud los procesos educativos en relación con la cultura. Y es importante recordar, también, que el no reconocer a las mujeres en la historia es un problema de educación.

4.4 Aportaciones de las maestras escritoras a la educación y la literatura

En esta investigación se estudió la poesía de cuatro profesoras que, como se indicó en el planteamiento, actuaban como grupo a pesar de no tener manifiesto o asociación consolidada. En varias publicaciones aparecen juntas y se referencian en sus artículos con admiración y respeto. Hay diálogo entre ellas, así como una conciencia femenina y un ánimo de reconocimiento mutuo, como se muestra en el álbum *Biografías. Mujeres Ilustres de Coahuila*, en el que se redactaron biografías, y se publicaron fotos y textos literarios.

Cada maestra tiene un perfil específico y único. De las cuatro la que destacó a nivel nacional fue María Suárez de Alcocer. Las diversas fuentes que se citaron en esta investigación la colocan como una de las maestras más brillantes de su tiempo. Sobresalió como alumna de Rubén Herrera, el afamado pintor radicado en Saltillo. Estuvo en el Conservatorio Nacional y estudió sus posgrados en la UNAM. En la Biblioteca Nacional se encontraron ejemplares de sus poemas dedicados a destacados personajes de la cultura de la época. Hace falta estudiar esa faceta de su vida, de la que no se tienen muchas referencias. Su manual para estudiar el Quijote, por ejemplo, es una prueba de su erudición en literatura de los siglos de oro, así como de la lengua española e inglesa (pues tiene un glosario al final con palabras del castellano antiguo con su equivalencia en el inglés).

Margarita Rodríguez fue otra profesora que salió del terruño. Se sabe, por una carta encontrada en el archivo de la Benemérita Escuela Normal que estuvo en Veracruz para curarse de una enfermedad y que después vivió hasta su muerte en la Ciudad de México. María Suarez viajó varias veces a Estados Unidos para estudiar y al parecer también visitó países latinoamericanos. Si en esta época estudiar en el extranjero no es sencillo, viajar en la primera mitad del siglo XX, siendo mujeres jóvenes, debió ser una hazaña compleja de realizar; en especial por la dureza de la brecha de género y los prejuicios patriarcales sobre las mujeres y el estudio.

Victoria Garza Villarreal es una profesora recordada por su exigencia y alto nivel, en especial como maestra de artes plásticas y literatura. Ganó reconocimientos por sus obras artísticas y organizó exposiciones de pintura; así como la constitución de una pinacoteca en

la entonces Escuela Normal de Coahuila. Fue reconocida poeta por los ya citados cronistas de cultura del estado; aunque solo se conocen pocos poemas de ella.

De Enriqueta Montes no se encontraron muchos datos de su vida, únicamente el poema que aparece en el álbum de *Mujeres Ilustres*. En él se nota su amor por la docencia y la buena relación que tuvo con sus alumnas a lo largo de los años. Por lo que dice en los versos, quizá fue maestra rural. Estas profesoras se enfrentaron a otras dificultades y condiciones laborales no siempre óptimas.

En general, las profesoras aportaron su lucha por escribir y por educar, como dos partes de una misma profesión. Lograron estudiar y cultivarse desde provincia, entre épocas de guerras, como lo fue la Revolución Mexicana, la Guerra Cristera y la Segunda Guerra Mundial. Al entrar en un mundo masculinizado rompieron esquemas y abrieron brecha para que las mujeres escritoras de las generaciones siguientes tuvieran ya un camino trazado qué continuar.

4.5 Los valores educativos y la poesía de mujeres

Como plantea Gargallo (2006), la literatura fue para las mujeres un espacio de reflexión profeminista, un medio por el que delataron su pensamiento, ya que tenían prohibido el acceso a las universidades y se les restringía su participación en la vida pública. Por lo tanto, el estudio de las expresiones literarias de las mujeres, como se expuso en el capítulo del marco teórico, tiene métodos y consideraciones sociológicas diferentes. Es una obra producida en contextos desiguales que denuncia y muestra sus aspectos peculiares de la vida. Se convierte, entonces, en el registro del pensamiento crítico, en este caso de las profesoras, plasmado en un espacio “permitido” como lo era la literatura (o cierta literatura) para ellas. La poesía, más allá de ser un quehacer artístico, fue un disfraz de otro tipo de manifestaciones.

El ejercicio de rastrear en la obra poética los valores educativos materializa estas dos realidades: el deber ser institucional bajo el que se formaban las personas y los valores divergentes que surgen de la experiencia al margen.

4.6 Planteamientos para otras investigaciones

Esta investigación generó otras preguntas e inquietudes. Al hacer la revisión hemerográfica se encontraron nuevos nombres de maestras y escritoras hasta ahora desconocidas. Es necesario rescatar sus obras y hacer una lectura crítica y contextualizada de ellas.

La discusión sobre dónde colocar la obra de mujeres marginadas de la literatura sigue pendiente. Hace falta poner en diálogo estas producciones de maestras con obras consolidadas en la literatura mexicana, para nutrir, ampliar y fortalecer los contextos de estudio.

Es necesario hacer un mapeo de las escritoras del pasado para así plantear una historia crítica de la literatura escrita por mujeres en Coahuila. En el caso de las maestras, reivindicar su papel en el desarrollo de la educación en el estado, no desde una mirada oficial en función del sistema, sino quizá desde la historia cultural y los estudios feministas.

Por último, queda la tarea de plantear o continuar una axiología feminista en contextos latinoamericanos que ayude marcar pautas de discusión en un análisis de los valores, pues la mayoría de las fuentes disponibles o de fácil acceso refieren a una discusión axiológica que no contempla el género ni las condiciones culturales de las mujeres.

Referencias

- Acevedo, M. (2023). *A cien años del 10 de mayo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguirre, M. (2023). Nueva historia cultural por las aproximaciones y sus posibles vínculos con los estudios de género, En M. Zabalgoitia y E, Ritondale, *Pedagogías alternativas. Lecciones y transgresiones de la escritura del género en México (Siglos XX y XXI)*. Universidad Nacional Autónoma de México, 27-60,
- Alejandro R., Torres, E. (2016). El Primer Congreso Feminista de Yucatán 1916. El camino a la legislación del sufragio y reconocimiento de ciudadanía a las mujeres. Construcción y tropiezos. *Estudios políticos (México)*, (39), 59-89. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/57316>
- Arce, F. (1985). En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934. En J. Zoraida; D. Tanck; A. Staples; F. Arce, *Ensayos sobre historia de la educación en México*. Colegio de México, 145-188.
- Aristóteles. (1988). *Política*. Gredos.
- Arnes, L., De Leone, L., Punte, M. (2020). *Historia feminista de la literatura argentina*, Eduvim.
- Arteaga, B., Camargo, S. (2009), El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales, *Integra Educativa* 2(3), 121-133.
- Baehr, R. (1973). *Manual de versificación española*. Gredos.
- Barrantes, T. (2013). La enseñanza de los estudios sociales a través de la poesía. *Revista Estudios*, 26, 231-258.
- Barrientos, C. (1999). Claves para una didáctica de la poesía. *Textos de Didáctica de Lengua y Literatura*, 21, 17-34 <https://xdoc.mx/preview/barrientos-claves-poesia-ciie-r10-5e879abb01da7>

- Bazant, M. (1997). Las lecturas del porfiriato, En El Colegio de México, *Historia de la lectura en México*, Colmex, 205-242.
- Béguin, A. (1954). El alma romántica y el sueño. Fondo de Cultura Económica.
- Berrueto, A. (1999). *Diccionario Biográfico de Coahuila*. Gobierno del Estado de Coahuila.
- Blazquez, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales, En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (Coord.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bolívar, A. (2013). La definición del corpus en los estudios del discurso. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 13(1), 3-8.
- Borges, J. (1974). *Obras completas 1923-1972*. Emecé Editores.
- Bousoño, C. (1962). *Teoría de la expresión poética. Hacia una explicación del fenómeno lírico a través de textos españoles*. Editorial Gredos.
- Broudy, H. (1977). *Filosofía de la educación*. Limusa.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?*, Paidós.
- Cabrera, C. (2002). La creación del imaginario del indio en la literatura mexicana del siglo XIX. (Tesis de maestría), Universidad Nacional Autónoma de México.
- Calles, J. (2009). Poesía y silencio. La huella del romanticismo en la poesía moderna. Especulo: Revista de Estudios Literarios, 41.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2949555>
- Calvino, I. (2013). *Punto y aparte*. Editorial Siruela.
- Campos, E.; Escolano, A. (2022). *Flora o la educación de una niña en México y España*. Secretaría de Cultura.
- Cano, G. (1996). El porfiriato y la revolución mexicana: construcciones en torno al feminismo y al nacionalismo. *Revista de estudios de género*, 4, 38-58.
- Carrit, E. (1951). *Introducción a la estética*. Fondo de Cultura Económica.

- Casamadrid, R. (2022). *El ser insuficiente del mexicano en Ánimas Trujano*. Universidad Nacional Autónoma de México / Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia.
- Castañeda, M. (2008). *Metodología de la investigación feminista*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castellanos, R. (1975). *El eterno femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Cirlot, J. (2018). *Diccionario de símbolos*. Siruela.
- Cohen, J. (1983). *El lenguaje de la poesía. Teoría de la poeticidad*. Editorial Gredos.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, (8) 127-171.
- Colomer, T. (2010). La evolución de la enseñanza literaria, *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/>
- Coronado, A. (2018). Rogelio Hernández Rodríguez, Historia mínima del Partido Revolucionario Institucional. *Foro internacional*, 58(2), 381-389,
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-013X2018000200381&lng=es&tlng=es.
- Coronado, A. (2018). Rogelio Hernández Rodríguez, Historia mínima del Partido Revolucionario Institucional. *Foro internacional*, 58(2), 381-389.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-013X2018000200381&lng=es&tlng=es
- Cortés-Nájera, M. (2023). El Romanticismo en México. *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 3*, 10(19), 47-48.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/10445>
- Cortina, A. (1999). *El mundo de los valores. Ética mínima y educación*. Editorial El Búho.
- De Beauvoir, S. (2013). *El segundo sexo*. Debolsillo.

- De Miguel, A. y Romero, R. (2022). Introducción. Flora Tristán, hacia la articulación de feminismo y socialismo en el siglo XIX. En A. De Miguel y R. Romero (Ed.), *Flora Tristán. Feminismo y Socialismo*, Catarata.
- Del Río, J. (2006). El universo animal en la poesía de José Lezama Lima: pez, pájaro, caracol. *Alpha (Osorno)*, (22), 109-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012006000100008>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1975). *Kafka. Por una literatura menor*. Ediciones Era.
- Devlieger, M. (2021). “Con una herida que no mana sangre”: el deseo y la muerte del otro en Nostalgia de la Muerte de Xavier Villaurrutia. *Amoxcalli, Revista De Teoría Y Crítica De La Literatura Hispanoamericana*, 3(6), 46-71. <https://rd.buap.mx/ojs-dm/index.php/amox/article/view/535>
- Domecq, B. (1988). *Acechando al unicornio. La virginidad en la literatura mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Dujovne, L. (1959). *Teoría de los valores y filosofía de la historia*. Biblioteca Filosófica Paidós.
- El Colegio de México. (1997). *Historia de la lectura en México*. Colmex.
- Escandón, C. (1977). Enrique Rébsamen, ideólogo educativo. En Universidad Veracruzana, *Primer Anuario*, 45-71. Centro de Estudios Históricos. Facultad de Humanidades. Universidad Veracruzana.
- Espinosa, C. (1964). *Historia de la Educación en Coahuila*. Escuela Normal de Coahuila.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell Publishing.
- Fermoso, P. (1990). *Teoría de la educación*. Trillas.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Fernández, C. (1962). *Introducción a la poesía*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós.
- Ferrada, R. (2009). El modernismo como proceso literario. *Literatura y lingüística*, (20), 57-71.

- Ferrer, V.; Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1),105-122. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350008.pdf>
- Flores, A., Flores, K. (2002). *Poesía feminista del mundo hispánico. Desde la edad media hasta la actualidad*. Antología Crítica, Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (1993). *Instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su comprensión*, Troquel Educación.
- Fronidizi, R. (1985). *¿Qué son los valores?* Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, V., Morales, A. (1993). *Los grandes educadores mexicanos del siglo XX*, Editorial del Magisterio “Benito Juárez”.
- Fuhrmann, M. (1998). El “Ars poética” de Horacio como poema didáctico, *Retórica y poética*, 31 (2), 455-472. <https://revistas.unav.edu/index.php/anuario-filosofico/article/view/29625>
- Fullat, O. (1999). *Filosofía de la educación*. Editorial Síntesis Educación.
- Fullat, O. (2003). Axiología educativa para occidente. *Educación*, 12 (23), 25-65. <https://doi.org/10.18800/educacion.200302.002>
- Fullat, O. (2005) *Valores y narrativa: Axiología educativa de Occidente*. Universitat de Barcelona.
- Fullat, O. (2011). *El pasmo de ser hombre*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Galeana, P. (2015). De madres y esposas a profesionistas emancipadas. En INHERM, *Las maestras de México*. INHERM.
- Galván, L. (1985). *La educación superior de la mujer en México 1876-1940*. SEP Cultura.
- Galván, L. (2008). Memoria escrita de maestras decimonónicas, En L. Galván y O. López (Corrds.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, Publicaciones de La Casa Chata.
- Galván, L. (2017). Introducción. En *Maestras urbanas y rurales. Sigo XIX y XX*. INHERM.
- Galván, L. y López, O. (2007). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. Publicaciones de La Casa Chata.

- Gamboa, I. (2016). El hombre a la razón y la mujer al corazón: el sexo y el género según Immanuel Kant. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (21), 75-79.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-86712016000200008&lng=es&tlng=es.
- García, J. (1925). Prólogo. En M. Suárez, *Azulejos*, s/e.
- García, M. (2008). Las maestras tapatías: celibato y disciplina (1867-1910), En L. Galván y O. López (Coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, Publicaciones de La Casa Chata.
- García, R. (2015). *Xavier Villaurrutia, cartografía del misterio*. En C. Alemany (Coord.), *Artes poéticas mexicanas: (de los contemporáneos a la actualidad)* 57-75.
- Gargallo, F. (2006). *Ideas feministas latinoamericanas* (3ª. ed.) Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Garza, V. y Siller, J. (1941). *Biografías. Mujeres Ilustres Coahuilenses*. Gobierno del Estado de Coahuila.
- Gervilla, E. (2004). Buscando valores: El análisis de contenido axiológico. *Perfiles educativos*, 26(103), 95-110.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000200006&lng=es&tlng=es
- Gevaert, J. (1995). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Ediciones Sígueme.
- Golubov, N. (2012). *La crítica literaria feminista: una introducción práctica*. Universidad Nacional Autónoma de México / Facultad de Filosofía y Letras.
- Gómez, J. (1996). Los límites en la representación en la lírica costumbrista. *Romanticismo* 6. *Actas del VI Congreso El costumbrismo romántico*, 199-208.
- González, F. (2000). *Crónica de la cultura de Coahuila*. Ayuntamiento de Saltillo / Instituto Municipal.

- González, J. (1987). El buen salvaje de Rousseau. Inflexión de la antropología y de la estética, *Gazeta de Antropología*, 5.
- González, P. (2009). *Historia del normalismo en Coahuila*. Edición de autor.
- González de Gambier, E. (2002). *Diccionario de Terminología Literaria*. Editorial Síntesis.
- Guerra, L. (2007). *Mujer y escritura: fundamentos teóricos de la crítica feminista*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez, A. (2017). El 10 de mayo “Día de la madre” en México o de cómo imponer un modelo de maternidad. *Xihmai*, 12(23), 45-60.
- Gutiérrez, R. (2004). *Una introducción a la teoría literaria feminista*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Gutiérrez, R. (2004). *Una introducción a la teoría literaria feminista*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*, Ediciones Cátedra.
- Hernández, E. (2020). *Mujeres de primera plana. Las primeras reporteras mexicanas*. Elementum.
- Hierro, G. (1985). *Ética y feminismo*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Editorial Torres Asociados.
- Hirsch, E. (2014). *A poet's glossary*. Harcourt.
- INHERM (2017). *Las maestras de México. Maestras urbanas y rurales Siglos XIX y XX. Volumen III*, INHERM.
- INHERM. (2016). *Educadoras y Maestras Volumen II*. INHERM.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaivén, A. (2015). La historia de las mujeres. Una nueva corriente historiográfica. En INEHRM, *Historia de las mujeres en México*, 19-46.

- Janés, C. (2015). *Guardar la casa y cerrar la boca*. Siruela.
- Krauze de Kolteniuk, R. (1986). *Introducción a la investigación filosófica*, UNAM.
- Kristeva, J. (1988). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Fundamentos.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, M. (2023). A guisa de prólogo. En M. Acevedo, *A cien años del 10 de mayo*. Universidad Nacional Autónoma de México, 9-15.
- Lanz, J. y Vara, N. (2017). Introducción. *Pasavento. Revista De Estudios Hispánicos*, 5(2), 181-194. <https://doi.org/10.37536/preh.2017.5.2.823>
- Larroyo, F. (1977). *Sistema de la filosofía de la educación*. Editorial Porrúa.
- Larroyo, F. (1982). *Historia comparada de la educación en México*. Editorial Porrúa.
- Latapí, P. (1998). Reseña de “México: valores nacionales. Visión panorámica sobre las investigaciones de valores nacionales”, de Anna Hirsch Adler. *Perfiles educativos*, (81).
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Lauretis, T. (1994). *The Practice of love: Lesbian Sexuality and Perverse Desire*. Indiana University Press.
- Leonardo, F. (1972). *Digresiones sobre la poesía contemporánea de Coahuila*. Universidad Autónoma de Coahuila.
- Lerner, G. (1993). *The Creation of Feminist Consciousness. From the Middle Ages to Eighteen-seventy*. Oxford University Press.
- Lledó, E. (2013). Sobre el epicureísmo. En Gual, C., Lledó, E. y Hadot, P. *Filosofía para la felicidad. Epicuro*. Errata Nature.
- López, O. (1997). Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27(3), 793-93. <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/1275/1/Las%20mujeres%20y%20la%20conquista%20de.pdf>

- López-Navajas, A. y López, A. (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres. *Quadernos de Filologia. Estudis literaris*,(17), 27-40.
- Loyo, E. (1997). La lectura en México 1920-1940, En El Colegio de México, *Historia de la lectura en México*. Colmex, 243-294.
- Ludmer, J. (1984). Tretas del débil. En P. González y E. Ortega (eds.), *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas*, Ediciones Huracán.
- Luna, L. (1996). *Leer como una mujer la imagen de la Mujer*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Madero, A. (2022). Debates en torno a la educación y al orden de género en las obras de Mary Wollstonecraft y Jean Jacques Rousseau: apuntes sobre la des/igualdad de los niños y las niñas. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(56), 203-232. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362022000200203&lng=es&tlng=es.
- Mancillas, M. (2025). *Elaboración del estado del arte desde la epistemología feminista*. [Curso en línea]. Plataforma Zoom, Tallercitas Feministas.
- Manjón, J. (2009). La axiología y su relación con la educación. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (12), 151-168. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10235>
- Martín, L. (2014). *El valor de la axiología. Crítica a la idea de valor y a las teorías y doctrinas de los valores*. Pentalfa Ediciones.
- Martínez, S., Torres, J. y Morales, R. (2002). *Coahuila Literario*. Gota de Agua.
- Medina, R. (2015). *Las primeras escuelas protestantes en Saltillo: una opción vanguardista para la educación de la mujer*. Consejo Editorial del Estado.
- Medina, R. (2022). *El Instituto Madero de Saltillo. Presencia de la Iglesia Bautista en Coahuila 1884-1936*. Consejo Editorial del Estado.
- Médiz, A. (2002). “Mater Admirabilis”.

- Mendoza, P. (2023). Pablo y las virtudes teologales. *Ecclesia: Revista de cultura católica*. (1), 25-38.
- Meschonnic, H. (1970). *Para la poética*. Editora de Colores S. A.
- Mignolo, W. (1998). Los cánones (y más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos). En E. Sullà (Ed.) *El canon literario* (237-270), Arco Libros.
- Mistral, G. (1924). *Lecturas para mujeres*. México.
- Moi, T. (1988). *Teoría literaria feminista*. Cátedra
- Molas, D., Guerra, S., Huntingford, E., Zaragoza, J. (2006). *La violencia de género en la antigüedad*. Instituto de la Mujer.
- Monsiváis, C. (2012). Prólogo. De cuando los símbolos no dejaban ver el género (Las mujeres y la Revolución mexicana), En G. Cano, M. Vaughan y J. Olcott (Coords.), *Género, Poder y Política en el México Posrevolucionario*, Fondo de Cultura Económica.
- Montes de Oca, E. (2007). La educación en México: Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Perfiles educativos*, 29(117), 111-130.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000300006&lng=es&tlng=es
- Morales, R. y Martínez, S. (1999). *Diccionario Enciclopédico de Coahuila*. Gobierno del Estado de Coahuila.
- Moure, T. (2021). *Lingüística se escribe con A. La perspectiva de género en las ideas sobre el lenguaje*. Libros de la Catarata.
- Muñoz, V. (2013). *Filosofía Mexicana de la Educación (Selección Antológica)*. Editorial Torres Asociados.
- Nieto, C. (2013). El arte de la vida: Wittgenstein en la encrucijada entre ética y estética. *Valenciana*, 6(11), 33-68.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-25382013000100002&lng=es&tlng=es.

- Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencia sociales*. Estrategias de investigación. Universidad Piloto de Colombia.
- Paz, O. (1990). *Los hijos del limo. Del romanticismo a la vanguardia*. Biblioteca de Bolsillo.
- Peidro, S. (2021). La patologización de la homosexualidad en los manuales diagnósticos y clasificaciones psiquiátricas. *Revista de Bioética y Derecho*, (52), 221-235. <https://dx.doi.org/10.1344/rbd2021.52.31202>
- Peniche, P. (2015). *Rita Cetina, La Siempreviva y el Instituto Literario de las Niñas. Una cuna del feminismo mexicano 1846-1908*. INHERM.
- Petisco, P. (Trad.). (1998). *La Santa Biblia: Traducción de la Vulgata Latina*. Océano.
- Pfeiffer, J. (2018). *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, C. (1992). *Género e Historia: la historiografía sobre la mujer*. Antologías Universitarias. Secretaría de Cultura; Secretaría de Educación.
- Ramos, N. (2006). *Aspectos profesionales y laborales de la docencia femenina en los procesos de fundación de la educación pública en Nuevo León* [Tesis de maestría, El Colegio de San Luis]. Repositorio Institucional del Colegio de San Luis. <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1013/498>
- Ramos, S. (2013). Veinte años de educación en México (1941), En V. Muñoz (Coord.) *Filosofía Mexicana de la Educación (Selección Antológica)*. Editorial Torres Asociados, 99-108.
- Redondo, A. (2001). Introducción literaria, En C. Segura, *Feminismo y misoginia en la literatura española. Fuentes literarias para la historia de las mujeres*, Narcea.
- Reynoso, J. (2005). Procesos de gramaticalización por subjetivización: el uso del diminutivo en español. <https://www.lingref.com/cpp/hls/7/paper1088.pdf?iframe=true&width=95%25&height=95%25>
- Rilke, R. (1957). *Cincuenta poesías*. Ágora / Madrid.
- Robinson, L. (1998). Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario. En E. Sullà (Ed.) *El canon literario* (115-138), Arco Libros.

- Robles, M. (1977). *Educación y sociedad en la historia de México*. Fondo de Cultura Económica.
- Robles, M. (2018). *Vocabulario de la vida femenina*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Rockwell, E. (2008). Las maestras en Tlaxcala antes y después de la Revolución, En L. Galván y O. López (Coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, Publicaciones de La Casa Chata.
- Rodríguez, J. (1944). *Bodas de Oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila*. Escuela Normal de Coahuila.
- Rodríguez, M. (1968). *Nieve y azur*. (s/e).
- Romero, L. (2015). Frente al espejo de un canon. Poetisas mexicanas en las antologías del siglo XIX. *Revista Valenciana, estudios de filosofía y letras*, (16), 7-36. <https://doi.org/10.15174/rv.v0i16.109>
- Romero, M. (2014). *Filosofía de la educación, ideología y utopía*. Ediciones Del Lirio.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ta. ed.), Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 134, 449-475. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/05/4-El-M%C3%A9todo-Hist%C3%B3rico-en-la-Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Russ, J. (2018). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Editorial Dos Bigotes.
- Saldarriaga, O. (2017). Historia de la pedagogía como historia de la cultura: ¿entre la historia de las ideas y la historia social? *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 44(1), 101-123. <https://doi.org/10.15446/achsc.v44n1.61218>
- Sánchez C. (2013). “indio come-iguana” discriminación, hostigamiento e insultos etnofóbicos dirigidos a los malecus. *Kañina*, 36(2). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/6477>
- Scheler, M. (2001). *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*, Caparrós Editores.

- Secretaría de Educación Pública. (1968). *Tres conferencias de María Suárez*. Casa de Coahuila.
- Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*, Prometeo Libros.
- SEP. (2015). *Las maestras de México*. México. INHERM.
- Silva, A. (2007). La maestra rural en la posrevolución, *Céfitro: Enlace hispano, cultural y literario*, 7(1-2), 47-60 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2934770>
- Solana, F., Cardiel, R., & Bolaños, R. (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. Fondo de Cultura Económica;
- Sotelo, J. (2011). La educación socialista, En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (Coords), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. Fondo de Cultura Económica, 234-326.
- Staples, A. (1997). La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente, En El Colegio de México, *Historia de la lectura en México*, Colmex, 94-126.
- Stuart Mill, J. (2022). *La esclavitud femenina*, Clave Intelectual.
- Suárez de Alcocer, M. (1944). *Luz y piedras preciosas*, s/e.
- Suárez de Alcocer, M. (1944). *Memorias de la Escuela Normal de Coahuila*. ENC.
- Suarez de Alcocer, M. (1968). *Tres conferencias de María Suárez en homenaje a la Escuela Normal de Coahuila*, Casa de Coahuila.
- Sullà, E. (1998). *El canon literario*, Arco Libros.
- Tank, D. (1997). La enseñanza de la lectura y la escritura en la Nueva España, 1700-1821, En El Colegio de México, *Historia de la lectura en México*. Colmex, 49-93.
- Teissier, L. (1994). *Benemérita Escuela Normal de Coahuila 1894-1994*. Secretaría de Educación Pública de Coahuila.
- Torres, J. (2003). *Pensar con los ojos abiertos. Volumen I*, Universidad Autónoma de Coahuila.
- Torres, J. (2013). Planes educativos, programas de estudios y planes escolares, En V. Muñoz (Coord.) *Filosofía Mexicana de la Educación (Selección Antológica)*. Editorial Torres Asociados, 129-140.

- Torres, V. (1997). La lectura, 1940-1960, En El Colegio de México, *Historia de la Lectura en México*, 295-337, Colegio de México.
- Vignoli, M. (2020). Las escrituras femeninas y el desafío de tomar la palabra en el Tucumán cultural de entresiglos. *Andes*, 31(1).
- Villalpando, J. (1977). *Filosofía de la Educación*, Editorial Porrúa.
- Woolf, V. (2012). *Un cuarto propio*, Colofón.
- Wright, L. (2020). *Mujeres Notables Mexicanas*. Ediciones Corte y Confección.
- Yurén, M. (2008). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. Trillas.
- Zabalgoitia, M., Ritondale, E. (2023). *Pedagogías alternativas. Lecciones y transgresiones de la escritura del género en México (Siglos XX y XXI)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zaid, G. (2005). *Ómnibus de la poesía mexicana*. Siglo XXI Editores.
- Zoraida, J.; Tanck, D.; Staples, A.; Arce, F. (1985). *Ensayos sobre historia de la educación en México*. Colegio de México.

Apéndice

Poemas de María Suárez de Alcocer

Piedras preciosas

Nunca llores, mamá...
cuando llorabas,
en tu cara de nardos y alabastro,
el cielo se licuaba
por las pestañas de los astros.

Tan bella parecías
cuando llorabas,
que al pie de algún calvario
amorosamente nos redimías...

Desde entonces, mamá,
adoro las estrellas, la luz
y las piedras preciosas.

Como llorabas tanto,
llenamos con tu llanto
un joyel, recamado de luceros,
más grande que el del mar...

Qué tesoro de rica pedrería
Valdría lo que una lágrima
De tus ojos de orquídea,
De tus ojos de cielo,
De tus ojos de mar...

Sobre tu faz de seda y nardo
el cielo se licuaba
por las pestañas de los astros...

Nuestra vida es serena
Y está de gemas y de luces llena:
Nunca llores, mamá...

Otra vez, como emblema de fulgores...

Cuando tras el rugiente cataclismo
del humano sentir,
el corazón, en pavorosos gritos
se desgaja en torrentes de pasiones
que como hirviente catarata inundan,
devastando, campos de ensoñaciones;
mi Fe, como la bíblica paloma,
surge del corazón de la tormenta,
y sin la mácula de las hesitaciones,
mece en frondas de olivo, su estoicismo.

Cuando batido por los vientos
del humano dolor, el pensamiento
igual que banderola
al desgaire despliega sus girones,
mi corazón engendra la Esperanza;
y desde el fondo de mis devastaciones
la insignia del amor en la alta cumbre
que no domina la salobre ola
sobre el azul de la verdad, tremola
otra vez como emblema de fulgores

Cuando las densas alas de la umbría
cubren la tarde quieta y dolorosa
ese instante letal que dentro el alma
filtra el veneno de la Melancolía,
y que mi alma, favor ultra divino
jamás ha devastado su carcoma,
eterna luz de Caridad me inflama
y el propio corazón nutre la llama
dulce, misericorde y compasiva
por toda frente lívida y sombría
huérfana de la luz de la Alegría...

Y siendo éste, mi vital secreto.
es flor de sencillez, y ni el rocío
que es irisado ensueña en su corola,
ni la verdad, perfume de su cáliz
son fruto de mi ser duro y escueto;
son obra de una mano prepotente
creadora de colores y espejismos;

Mano, que aun a la vela de una barca
transforma en haz de luces y fulgores;
de un volcán hecho lumbre
arranca flores,
de las tinieblas, astros tembladores,
música, de mi lívido esqueleto...

Las sirenas

Esta composición y las dos siguientes fueron preparadas por la Sra. María Suárez de Alcocer, para ser recitadas en la Velada del 1º de Mayo.

De las ondas del tiempo que forman la vida,
mar violeta bordado de oro y azul pedrería,
surgen rocas cubiertas de algas oscuras
—las penas— magnolias de espuma, temblor que se irisa,
—ilusiones— cual rosas fosfóricas, llenas
de rútiles gemas...

Nada hay propio en el mar proceloso
del humano vivir, donde todo es reflejo
impreciso de cambio celeste...

Bajo el sol oro y gualda,
el deseo flexible se enrosca
convertido en sirena escarlata...

Los ensueños, sirenas de plata
en su alcázar de fúlgidas gemas,
violetas marinas y perlas violáceas,
retuercen sus manos y enroscan sus ansias
alzando en oleajes de espuma la onda esmeralda.

Menos cabe en el mar adormecido
que en el inmenso océano del alma:
Un mundo de belleza indescrutable
y mil tesoros de color, dormidos;
sirenas, música y color que duermen,
mientras el mar en latitud distante
canta en tumbos de graves expresiones....

Duermen mientras los peces de colores
sólo proyectan lívidos fulgores;
más cuando el sol en su apolíneo carro
que preceden las glorias de la Aurora
y acompañan con música las Horas,

ilumina del orto los confines,
los deseos, anhelos y ambiciones,
—sirenas de oro fúlgido escamadas—
tocadas por homéricos delfines,
extendiendo las rubias cabelleras,
se ciñen con marinas rosas gualda...

Todo el fondo del mar es un concierto
de policroma, audaz mitología;
mientras la vida humana, océano inmenso,
es un pagano oleaje en desacierto...

Monstruos divinizados, las sirenas
entran en una barca hecha de algas
de violetas, de perlas y zafiros
en temblador oleaje, florecidos...

Y a la medida que el sol ascienda y brilla,
el navío de perlas y de rosas
va saliendo del agua lentamente
desde el fondo del mar iridiscente...

Los mástiles, agujas diamantinas,
brillan entre la luz tornasolada
que en abanicos bulle y se desgaja...

En macizos de rosas, recostadas,
Las sirenas, con dedos de marfiles,
ya son diosas de clásicos perfiles,
medio cuerpo de ondinas, escamadas,
ya son monstruos maléficos que cantan...

Y juntan, a coro, con lenguas de oro
dan al sol —gloria y luz— la divina
inflexión de su voz diamantina...

Las colas de monstruos marinos, bordadas de estrellas,
ansiosas sacuden con furia en el agua;
se rompe el cristal en encajes de plata,
en lirios gigantes de luz y de espuma,
y manos crispadas las rosas deshacen...
La helénica barca de áureos corajes
rodean tritones en gran cabalgata
con un chapoteo de blancas estrellas
y espumas de plata.

La lírica barca de extraño prodigio,
ya vibra entre voces de raro ardimiento;
ya dulces semejan del mar el lamento,
ya suaves plegarias musitan, ya ríen, ya trinan,
ya arrullan y halagan, ya tiemblan, ya besan y lloran...

La barca hecha un torrente de armonía
mayor encanto ante los ojos presta
bajo el beso de luz y de alegría
que el sol divino con su gloria, apresta...
El mar se viste de azul intenso
como el humano pensar
inundando de ensueño...
las rocas van perdiéndose lejos,
en el último término;
y las nubes, como alas vaporosas
van huyendo...

Todavía

Toda soy para ti,

alma, carne y amor;
mi alma hecha verso,
lumbre mi corazón.

Fundo este ritmo mío
con tu íntimo vibrar,
vierte en mí lumbre delirante
de cálida ansiedad,
tu amor,
y vive la armonía
de mi ferviente corazón
y besándome
déjame besarte
más,
mucho más, más todavía,
hasta hacer agonía
todo lo que hoy es música,
verso, alegría;
bésame hasta dejar
temblando
de dolor
la cuerda donde vibra la poesía.

Nocturno I

En la seda de tus manos que han juntado
los diamantes de mis lágrimas,
y el arrullo de mis besos en delirio,
va mi ardiente corazón aprisionado:
si lo arrullas, gime y canta,
canta y llora si lo oprimes;

si lo besas, en un hálito de ensueño
tiende el vuelo hacia la gloria;
si lo olvidas, tiembla y llora,
sueña y besa y aletea en tu recuerdo
como un ruiseñor herido...

Así va mi pensamiento dolorido
por la senda misteriosa de la vida:
Si te miro, es el sol fuente de luz
y de alegría, si no vienes,
es la noche de la vida
el negror de sus pupilas adoradas
que se beben en un sorbo,
por los labios de mi herida,
todo ensueño, amor, delirio,
ansiedad, pasión y vida...

Así va mi corazón encombrecido...
y en las noches misteriosas
en que me hiere tu olvido,
mi alma sueña ver tu sombra
bajo la florida fronda;
y mis labios van besando
en las flores, una a una,
tu sombra leda que pasa
como un beso azul de luna
sobre el prado florecido.

Poemas de Victoria Garza Villarreal

Lo que la madre es

A mi Madre la Sra. Doña Ma. del Refugio Villarreal de Garza Treviño.

El amor junto a la cuna,
en la cuna, el primer beso,
La ternura que se aduna
con el místico embeleso,

El arrullo cadencioso
que con íntima emoción,
nos da, sereno reposo
sobre el tibio corazón.

El semblante que sonriente
vemos siempre al despertar
musitando tiernamente
su salmónico cantar,

La mano que enjuga el llanto
que se resbala en la faz,
la voz que ahuyenta el quebranto
y nos inunda de paz.

La inquebrantable firmeza
que ante el lecho del dolor,
es bálsamo, es terneza,
es plegaria y es amor.

La lágrima silenciosa
que rueda en la tumba fría
la frente que allí se posa
con sudorosa agonía.

¡Más que estrellas en el cielo!

hay en la madre virtudes,
alma que en divino vuelo
toca las excelsitudes.

Me decías...

A la venerada memoria de la Sra. Dña. Francisca Treviño de Garza Cantú.

Abuelita:

Me decías,
que era yo una princesita
de otros días.

Me decías,
que era yo una virgencita
de esas castas, de esas pías.

Abuelita...

¡Qué decías!

Princesita de otros días?

Virgencita de esas pías?

Solo en tu pecho amoroso
pudo albergarse ese don
que aún vibra generoso
dentro de mi corazón.

¡Abuelita!

Revestías de hermosuras,
mis futuras,
no lejanas...
amarguras

¡Abuelita!

Presentías...

La madre del soldado

Con todo respeto a las madres de los héroes anónimos

En la puerta de la choza
y cuidado el fuego que arde
en humilde chimenea,
tarde a tarde... tarde a tarde...
la viejecita allí espera
la vuelta del hijo amado
que en defensa de la patria
dejó el campo y fue soldado.

Ella le miró partir,
altiva, ufana y orgullosa,
bendiciendo la bandera
que más fulgente y hermosa
que la naciente alborada
en las manos de su hijo
gloriosa al viento flameaba

Tarde a tarde... tarde a tarde...
espera la madre amante;
pero el hijo... no retorna,
y el llanto por su semblante,
lacerante se resbala.

Pero se yergue orgullosa
pensado que el hijo amado

que es un bravo entre los bravos,
que con valor denodado
sabrá siempre defender
a la patria venerada,
contra todos los traidores,
hasta morir o vencer.

En la puerta de la choza
donde siempre el fuego arde,
espera la madre heroica,
tarde a tarde... tarde a tarde...
Suelos los blancos cabellos,
semidesnudo su pecho,
fijos los ojos bellos
en el camino desierto
donde el sol va desangrándose
como un soldado muerto.

Ya le parece que escucha
la voz del ausente
que le dice: ¡Madrecita!
y que le besa la frente
y sigue el sol desangrándose
en las cimas montañosas,
luego, envuélvelas la noche
con su sombra misteriosa.

Y así un día... y otro día...
Y así un año y otro año...
espera la madre heroica
sin rendirse al desengaño

desde que suelta la aurora
sus rosas por la mañana
hasta que extiende el crepúsculo
su manto de oro y de grana
Espera... espera y espera
la vuelta del hijo amado.

¡Un negro presentimiento
su corazón ha clavado!
¿Si hará muerto abandonado
en el campo de batalla,
hecho trizas... hecho trizas
por la bárbara metralla?
¡Horrible presentimiento
que le tritura la mente!
Cae entonces de rodillas
besa el suelo con su frente...
¿Llora? ¿reza? ¿quién lo sabe!...
El sol del siguiente día
la encontrará nuevamente
viendo el árido camino
con expresión reverente.

Tarde a tarde... tarde a tarde
Siempre se le ve en la puerta
en el rincón el fuego arde.
¿Cómo ha de apagarse el fuego
si su hijo ha de llegar?
tiene fuego y alimento
tiene todo preparado
pues si llega su hijo amado

no ha de faltarse el sustento.

Antes que en la choza expire
el fuego a él consagrado
ha de extinguirse la vida
de la madre del soldado.

Romance de los rehiletes de colores

Bajo el ala del jacal,
amplio el campo y cielo abierto,
horizonte luminoso
y aire que corre ligero;
el abuelo octogenario
y el nieto moreno y bello,
van forjando rehiletes,
que aunque tendidos al suelo,
ya se agitan temblorosos
jugueteando con el viento.

Bajo el ala del jacal,
amplio el campo y cielo abierto,
el abuelo que vacila
en su cuerpo y en su aliento,
y en sus manos y en sus ojos
y en su alma que va temiendo
ante la muerte cercana,
y ante el porvenir incierto
que se cierne pavoroso
en la inocencia del nieto.

Y el niño, de nueve abriles,
capullo recién abierto
que está mirando a la vida,
que está mirando y sonriendo;
y la brillante sonrisa,
ilumina el llanto negro;
y se entrelazan las manos
del abuelito y el nieto,
las manos que van forjando
astros que giran al viento.

En un chorro fulgurante
más irisado que el cielo
se agitan los rehiletes
que van desafiando al viento,
y que giran alocados
en su vara prisioneros.

El niño los lleva el alto
corriendo, feliz, corriendo,
y con éxtasis mirando
su cascada de luceros.

En su celeste inocencia,
ha olvidado que el abuelo
está esperando su venta
para lograr alimento;
y más inquieto que el ave
que canta entre los renuevos
“Rehiletes de colores”
canta y sigue corriendo

ostentándolos en lo alto
cual victoriosos trofeos.

Caminante: si lo encuentra
así... gozoso corriendo,
no te olvides que en la choza
faltan fuego y alimento
y compra esos rehiletes,
que alegres giran al viento.

Me dicen

La razón
me dice
que eres polvo,
polvo quieto,
entre los maderos
de un cajón.
Y el corazón
musita
que tu alientas,
que palpitas,
en su suave
pulsación.

Poema “Campanas de Saltillo” de Margarita Rodríguez

¡Cómo fingen las nobles campanas!
a los rayos del sol matinal,
misteriosas corolas galanas
de oro, mecidas al viento estival.

¡Melodiosas sus lenguas de acero
en los ámbitos se oyen sonar...!
¡Y ya Urdiñola vieron altanero,
ornado de encajes, bizarro, cruzar!

¡En la loma, en el valle, en los montes,
de sus himnos haciendo merced,
resonaron por los horizontes,
llamando, piadosas, al indio a la Fe!

¡Majestuosas y nobles campanas...
Cuántas veces os oigo contar,
tantas viejas leyendas lejanas
algunas tan tristes que me hacen llorar!

Es cual arca de zándalo antigua
esta quieta ciudad colonial,
asomándose en ella amortigua
el alma sus ansias de arcaicidad...

Ya en el manto de seda escarlata,
que luciera la abuela al pasear
ya en el manto de encaje de plata,
que tenue decora la paz del altar

Ya en el arco que cubre la hiedra,
y es adorno de templo ojival,
ya en manto de encaje de piedra
que cubre el sagrario de la catedral

Tiene calles torcidas y quietas
con ambiente de tal santidad
do transitan sus hombres ascetas
¡Fingen un remanso en la humanidad!

Do aún se miran parejas
bajo un cielo, divino, estelar,
conservar a través de las rejas
que antaño ya fueron barroco ejemplar

¡Melodiosas y dulces campanas,
Cuántas veces os siento evocar
en mi alma memorias lejanas...
algunas tan dulces... que me hacen soñar!

Santamente sonaron un día
viendo el regio cortejo pasar,
de la abuela y en dulce alegría,
nimbaba su frente con el blanco azahar!

¡Cómo vibran y anuncian victorias!
Cómo cantan el himno triunfal
al guerrero cubierto de gloria
¡las campanas de la libertad!

Y otras veces, cual queja doliente
cuando el alma estallaba en dolor,
el espacio cruzaron silente
sus voces solemnes como una oración.

Más si suenan dulces y argentinas

en la paz de la tarde estival,
siente el alma nostalgias divinas
de Patrias que lejos... ¡Muy lejos están!

¡Majestuosas y nobles campanas...!
¡Cuántas veces os siento evocar
en mi mente épocas lejanas,
¡Tan lejanas... Que no han de tornar!

LA INDITA.

De las altas serranías
donde tiene su morada,
viene y va todos los días
la indita, quieta y callada.

Con su cesta de colores
que un iris bien imita,
va la linda muchachita
vendiendo alegre sus flores.

Su mercancía pregonando
con una dulce canción,
mas por dentro va llorando
la flor de su corazón.

Y mientras se va alejando
a su quieta serranía,
el eco nos va dejando
de una ancestral melodía.

.....
Es Nochebuena, los pinos,

se estremecen de placer,
y las piedras del camino
blancas de luna se ven.

Por la empinada vereda
la niña sube callada,
y hay unadulce expresión
en la paz de su mirada.

La indita por los caminos
ha sonreído al dolor...
¡Señor...de los indios buenos
nadie tendrá compasión?

En la paz de los senderos
se oye esta dulce oración:
¡ Haz llegar amis hermanos
la luz y la redención¡ (sic)

¡ QUIERO TU PAZ.....

Tú en la soledad de la huesa,
y yo en la casa vacía...
somos dos soledades...
dos almas que se buscan,
madre mía...¡

Dos almas que se juntan y se estrechan
cual una suave unión de lirios blancos,
suspiros que se buscan y se unen
y confundidos ascienden a lo alto.

¡Suavidad de oraciones que se esfuman...
blancuras de Hostia... cuentas de rosario,

lágrimas solitarias que deshacen
blancuras de sudario.

Y un deseo dulce de estar junto de ti...
cabe tu mismo cuerpo,
dentro de tu misma caja..
¡y con ternura infinita confundir
mi alma con tu alma...!
¡Madre mía, dame tu paz,
esa paz que te guió en la vida...
esa paz celestial;
esa paz que inundaba tu semblante
y llenaba tu faz de santidad;

La paz que hoy gozas
en comunión ideal
con las fuerzas más altas
de los cielos...
Esz paz...

que hace del alma, paloma,
que en místico vuelo extraterrenal,
atraviesa los cielos infinitos
y retorna inundada de bondad.

¡Dame esa paz que calme ,
mis ganas de llorar! (sic)

¡F L O R E C I T A !

Flor de tumba , flor marchita,
delicada florecita,
si es tu misión perfumar
tus hojas que nieve imitan

acaso,dime, se agitan
por llorar...

Cada pétalo fragante
se marchitó a la punzante
lágrima de un corazón...?
¡Dime , bella florecita,
fuiste la amada reinita
del panteón...?

Tú que viviste en los yertos
campos donde están los muertos
me dirás,
si la luna diamantina
les baña con luz divina
la cadavérica faz?

O si a través de las lozas
dentro de las frías fosas
se les oye sollozar,
cuando el viento los tañidos
nos trae, cual hondos gemidos,
de la vieja catedral.

Tú lo sabes, florecita,
por eso estás hoy marchita
Tus pétalos sin color...
¡Naciste por negra suerte
do sólo imperan la muerte
y el dolor...

¡ CANTA.....

“Tañe tu cítara en la nueva luna”, canta a los de loto ojos divinios... y si en tu alma albergas el dolor, con temblorosa mano haz que broten de tu cítara las lágrimas ... mientras en el cielo azul. la luna pálida, llora también con lágrimas de oro.....

Y si esperas que pase la noche, mídela por las gotas de rocío que besan la tierna hierba y en los - gemidos de tu arpa...

Y cuando la Aurora despliegue su albo velo y - cascada de trinos se agite en la fronda, desgrane - tu mano sonido de perlas...tu risa...

Mas si tu arpa no sabe reír, estréllala contra las rocas más altas, y haz, que hecha pedazos, broten al cielo, al mar, al viento, los dulces sonos... allí adormidos.....

Y tú, retírate con tu dolor, a buscar la noche que te albergue... mientras los trozos de tu lira – rota peregrinen en busca del ensueño... balanceados suavemente por las odas de cristal.....

Poema de Enriqueta Montes

Recuerdos

Aunque de tristeza fue mi destino;
recogí muchas flores en mi camino
¡Flores divinas que me ofrendaron
las almas puras de tantos niños!

De la nítida albura de las almas
de esos ángeles bellos,
llegó la nieve, profusamente
ostentando hace tiempo mis cabellos.

Maestrilla rural, por vez primera
muy lejos de mis lares

muchacha ingenua,
exenta de pesares,
y con el alma llena
de ilusiones sinceras
con mis dieciocho abriles
y en plena primavera;
vi llegar la bandada
de alegres mariposas,
bellas y bulliciosas,
que inundó los pensiles,
para librar las rosas
que ostentaban nectarios,
rebosantes de mieles.

¡Las primeras alumnas!
Qué lejanas están
Concha, Pepa, Lupe, Inés,
Luisa, Elena, Margarita,
Y cien más. ¿Y después?
Después, las más queridas,
las de mi tierra amada,
las que hoy son madres ya
y ayer viera de niñas:
las que a sus hijos dicen:
“Mi maestra es tu abuela”
(Y los nietecitos aprenden a quererla)
las que me brindan su cariño puro,
las que nunca me olvidan!

Merceditas, María Consuelo,
Carmen, Juventina y Leonila

y otra que no recuerdo
que llamaré Lucila,
Adela, Irene o Margarita
las que no dieron penas,
y sufrieron las mías
ora se llamen Lauras,
Herminas o Lucías,
las que en el cielo están
porque dejaron esta triste vida:
La pequeña Julia, tan querida;
y Leonor, la bella y dulce sensitiva.

¡Cómo agrandan el tiempo y la distancia,
¡Todas las dichas idas!
¡Oh mi escuela querida, cómo añoro
tus aulas hoy vacías.
¡Cómo anhelo volver a oír las risas
de las chiquillas locas
que fueron mi alegría!


Apéndice imágenes

1. Foto de Victoria Garza Villarreal, mostrada por Aldegundo Garza (sobrino) en Círculo de Oro del *Periódico Vanguardia* de Saltillo, el 2 de agosto de 2020. En esa ocasión la maestra recibió la Presea Saltillo en la categoría Postmortem.



2. Victoria Garza Villarreal en la revista cultural *El Ateneo*, 1921, resguardada en el Archivo Municipal de Saltillo.

EL ATENEO 15



Victoria Garza Villarreal.
Da la Academia de Pintura. que colaborará en nuestra Revista.

LA BARQUILLA "ILUSION"

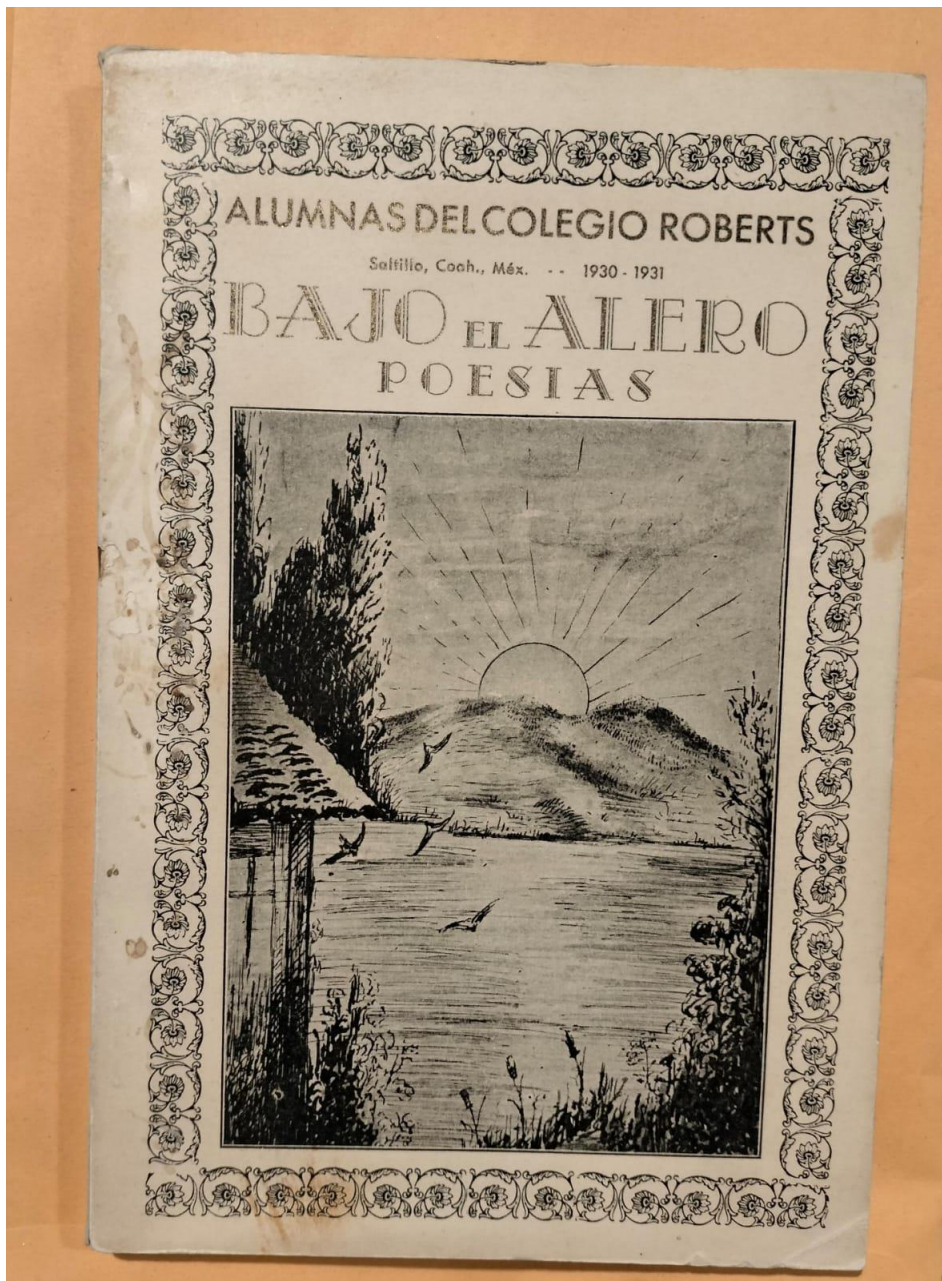
Especial para "El Ateneo"

Con voz sonora, impregnada de esa suave melancolía tan peculiar de nuestra raza, entonaba Pablo esa canción, a la vez que con sus robustos brazos empujaba el arado con el que iba abriendo el surco; en torno suyo los gorriones parecían acompañarlo con sus alegres trinos y entre tanto, las lejanías del oriente se doraban con los primeros rayos del sol.

... Qué bonitas mañanitas,
 Como que quiere llover;
 Así estaba la mañana
 Cuando te empecé a querer

Muy cerca de Pablo, su padre iba arrojando las semillas en el abierto surco y con templaba con satisfacción al hermoso muchacho, robusto y fuerte con un roble, que trabajaba y cantaba sin cesar y contemplándolo pensaba: "Bien se ve, Pablo, que estás enamorado y que eres feliz; navegas por primera vez en esa dorada barquilla que llamamos ilusión y que a to-

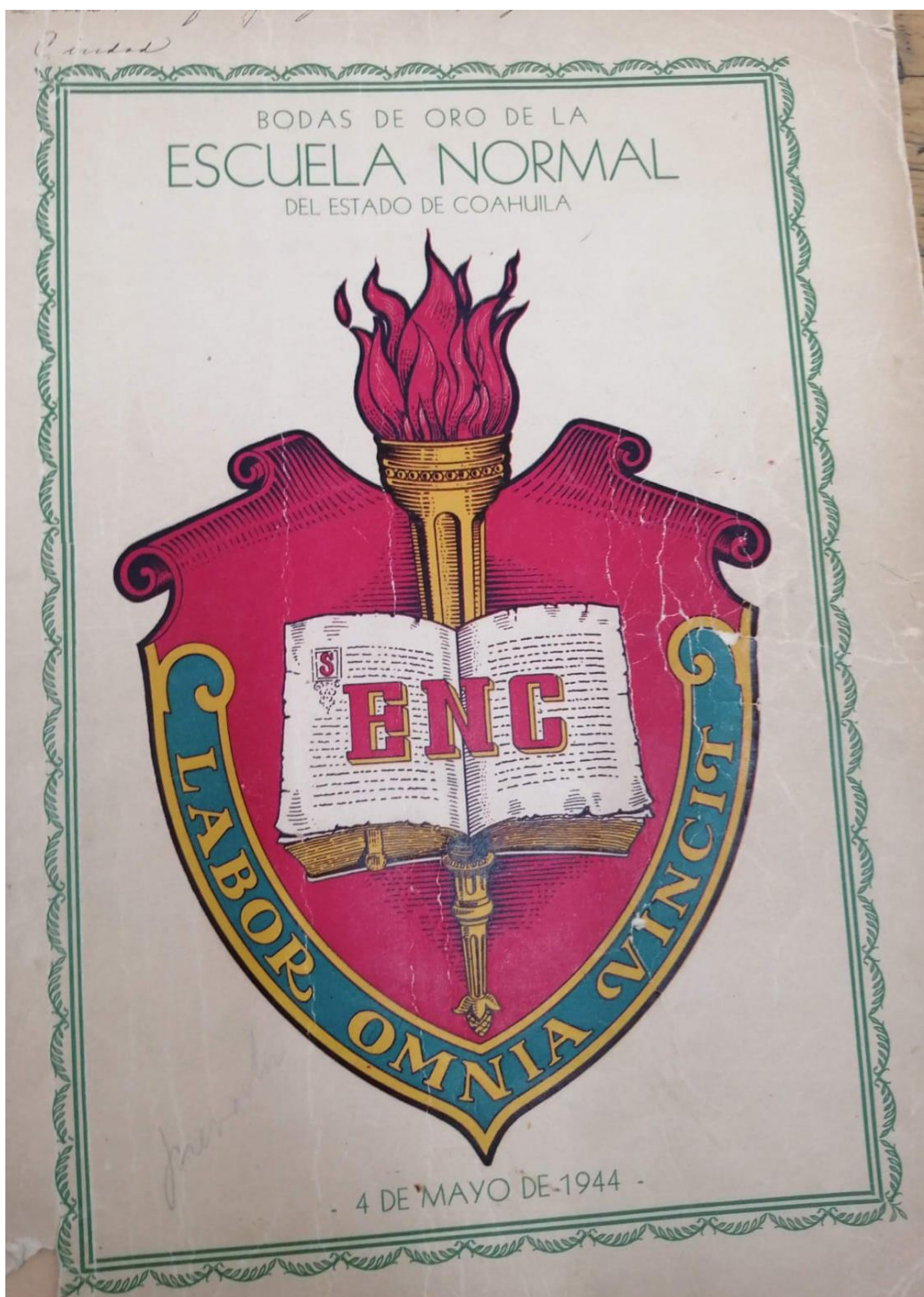
3. Libro *Bajo el alero* (1931). Antología de poemas escritos por alumnas del Colegio Roberts. Las obras se trabajaron bajo la tutela de la maestra Victoria Garza Villarreal. El libro se encuentra en la biblioteca del Centro Cultural Vito Alessio Robles



4. Alumnas poetas de *Bajo el alero* (1931)



5. Escudo y lema de la Escuela Normal de Coahuila, diseñados por Victoria Garza Villarreal. Siguen vigentes en la ahora Benemérita Escuela Normal de Coahuila.



6. Foto de María Suárez de Alcocer en el libro *Azulejos* (1925).



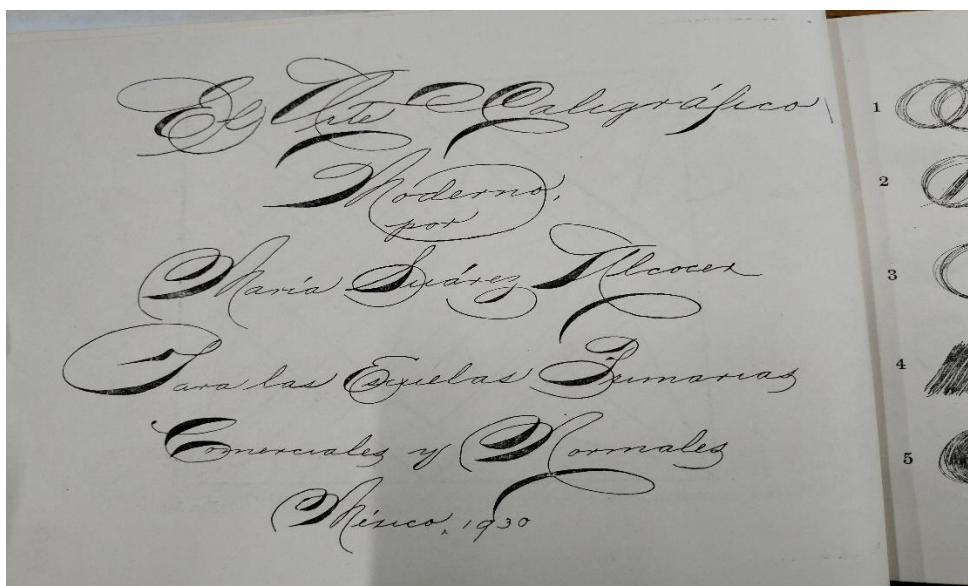
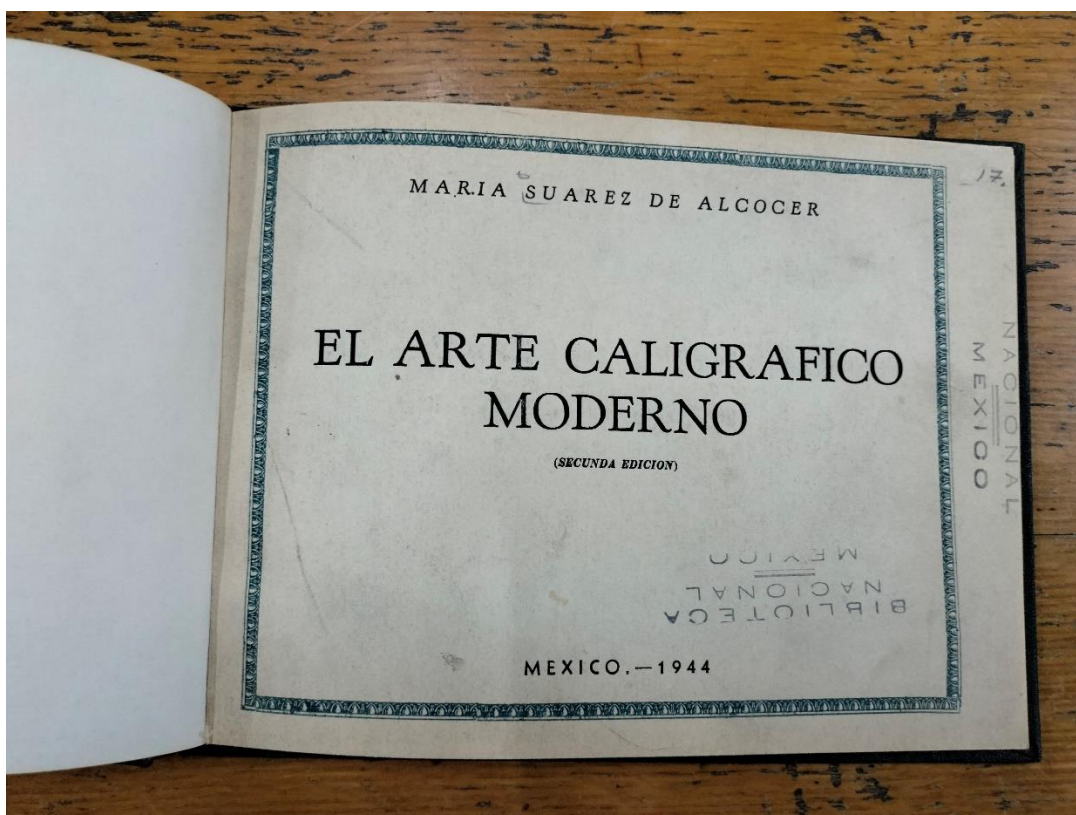
7. Foto de María Suárez de Alcocer en su libro *Luz y piedras preciosas* (1944).



8. Foto de la dedicatoria que María Suárez hizo para Victoria Garza Villarreal en su libro *Azulejos*, 1926. El ejemplar se encuentra en el "Fondo Victoria Garza Villarreal" del Centro Cultural Vito Alessio Robles, Saltillo, Coahuila.

Toda mi genial
amiga
Victoria Garza Villarreal
que sabe pulir en la atica
tercera de su prosa las rimas
tan bonitas de su ingenio y es
gusto comunicando su subli-
me belleza al pasar
sus espiritos al pasar
y de los altos de la vida
afectuosamente
María Suárez
1926

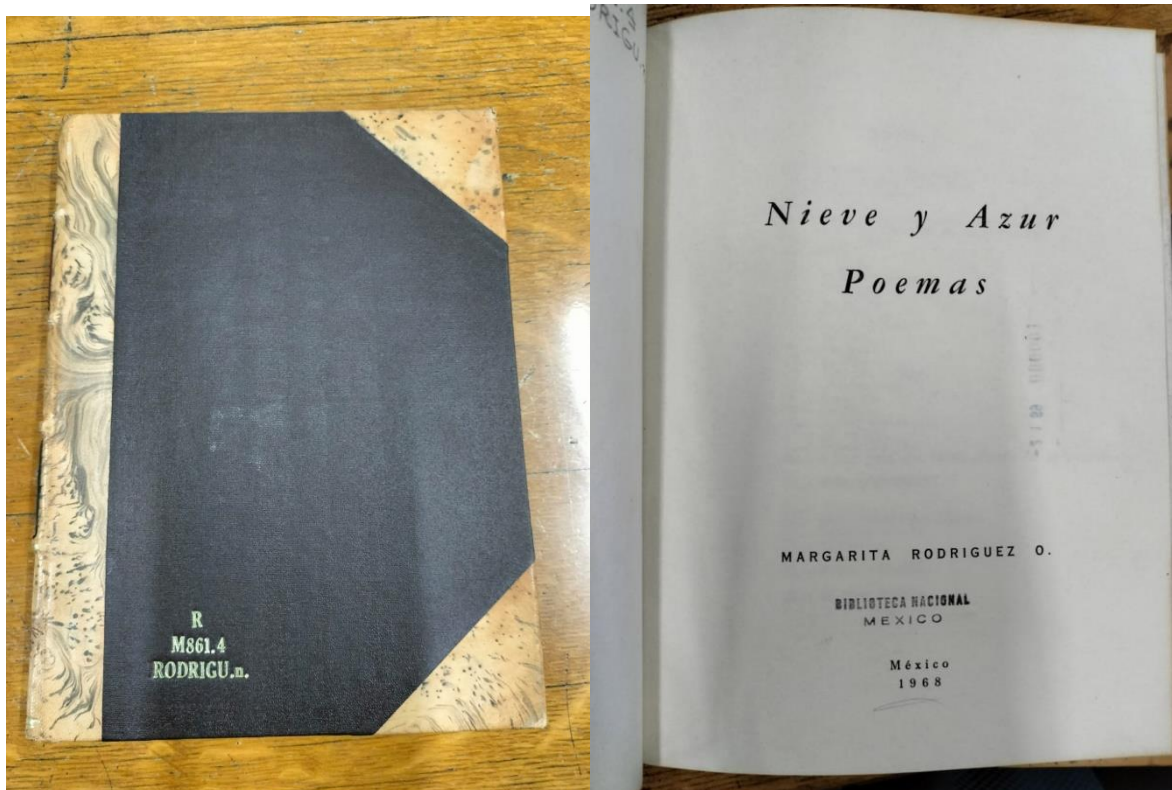
9. Libro *El arte caligráfico moderno* (1944) de María Suárez de Alcocer, localizado en el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México.



10. Foto de Margarita Rodríguez en el álbum *Biografías. Mujeres ilustres coahuilenses* (1941).



11. Libro *Nieve y azur*, de Margarita Rodríguez, encontrado en el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México, en el catálogo “Libros raros y curiosos”.



12. Página del libro *Nieve y azur* (1968), de Margarita Rodríguez, mecanografiada y con correcciones manuscritas.

