



**CONACYT**

Sistema de Centros Públicos  
de Investigación

**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN  
ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**Amelia Ángela Bell Feeley (1907-2008):**

**Una vida entre el baile y la educación física. Guadalajara, 1934-1949.**

Tesis que para obtener el grado de Doctora en  
Ciencias Sociales

Presenta

**Hilda Monraz Delgado**

Directoras de Tesis

**Dra. María Teresa Fernández Aceves**

**Dra. María Guadalupe García Alcaraz**

Guadalajara, Jalisco, 14 de diciembre de 2018.



COMITÉ ACADÉMICO.

---

Dra. María Teresa Fernández Aceves.

---

Dra. María Guadalupe García Alcaraz.

---

Dra. Susan Linda Street Naussed.

---

Dra. Susie Shannon Porter.

## **Agradecimientos.**

Ante todo, gracias a Dios, por quien es posible todo en mi vida.

Gracias al pueblo de México, que a través de la beca CONACyT, hizo factible esta investigación que derivó en la presente tesis. También agradezco al CIESAS, la institución que me cobijó durante 4 años y de la que aprendí muchísimo, incluyendo sus profesores y personal administrativo. Mi gratitud especial para mis dos directoras de tesis; la doctora María Teresa Fernández Aceves, porque me acompañó desde el inicio y gracias a ella pude adentrarme en los maravillosos caminos de la biografía. Sin la rigurosidad y disciplina que me enseñó la doctora Tere, esta tesis no existiría. De igual modo a la doctora Lupita García Alcaraz, ya que fue un apoyo académico y moral imprescindible para mí. Asimismo, agradezco a mis lectoras, pues dieron seguimiento a mis reflexiones desde el examen de candidatura. Las observaciones de la doctora Susie S. Porter incidieron en mi pregunta de investigación y permearon toda la parte documental. La visión antropológica de la doctora Susan Street fue muy rica para mis análisis porque me permitió conocer y aplicar algunos conceptos de manera más clara. Me siento honrada de haber tenido este excelente comité sinodal.

Reconozco que hubo muchas personas en todo el camino de la investigación gracias a las cuales encontré documentación, compartieron mi entusiasmo, me guiaron para tener hallazgos importantes y fueron aliados insustituibles. Gracias a mis amigos y colegas en el doctorado: Carolina Corao, Alfonso Martínez y Humberto Hernández, por tantos momentos de aprendizaje y de acompañamiento, porque siempre andábamos en las mismas. Los meses compartidos con Selene Cruz fueron trascendentales para mi formación en el posgrado, pero también en la vida; gracias por esas charlas, esos consejos y los cuidados que recibimos una de la otra. Jorge Alberto Cruz Barbosa representó una pieza clave en este proceso, porque procuró siempre mi salud mental y estaré eternamente agradecida con él.

A mis queridas amigas feministas, de las cuales aprendo cada día en lo académico, pero también en la batalla diaria: Karla Espinoza Motte, María Narváez, Beatriz Blanco, Ana Serrano, Cecilia Fraga, Lourdes Velasco, Eva Villanueva (las *furbies*), Priscila Macías Carrillo, Rosa Isela Villarreal Hernández, Adriana de la Fuente, Elvira Arroyo Bautista y Stephanie Martínez. Todas ellas me dieron ideas

para abordar la vida de Amelia desde distintas posturas feministas y desde sus propias experiencias, pues algunas son docentes. A mis colegas con quienes compartí en distintos momentos los avances de esta tesis y de quienes recibí comentarios valiosos para la investigación; Joshua Walker, Eben Levey, Brian Sarginger y Saúl Espino Armendáriz. Agradezco al Dr. Luciano Oropeza Sandoval por haberme abierto un espacio en su clase, no sólo como alumna sino también como expositora, y por darme sugerencias relevantes para este trabajo.

Confieso que el apoyo de la mayoría de los empleados de los distintos archivos que consulté fue invaluable para mi investigación. Quiero mencionar especialmente a Gabriela Salazar González del Archivo Histórico del Estado de Jalisco, a Patricia Herron de la biblioteca McKeldin de la Universidad de Maryland, a José Manuel Ramos López del Archivo Histórico Municipal de Guadalajara y a María de los Ángeles Partida Flores que estaba en el Archivo General de Zapopan. Todos ellos y otros más, me ayudaron personalmente con las búsquedas que concluyeron en encontrar documentación de la familia Bell y de Amelia.

Nada de esto sería posible sin el apoyo moral de mi familia. Ellos que, con cada palabra de aliento, con cada reunión, cada mensaje y cada llamada me hicieron más fácil continuar a pesar de todo. Mi papá, mis hermanas, mi hermano, mi cuñado y sobre todo mis sobrinos: todos son la base más importante de mi vida. Pensando en ellos fue que me esforcé más, porque también son el motor que me impulsa para dar lo mejor de mí.

Mención aparte merece Noé Torres Álvarez, mi compañero, con quien compartí momentos de alegría, pero también de frustración al hacer esta tesis, el que siempre fue paciente y amoroso conmigo. Noé me apoyó en la búsqueda de la documentación, en la transcripción de entrevistas, en la interpretación de la información y en el caminar diario. Gracias por ser el soporte cuando más lo necesito. Estoy muy feliz de compartir mi vida con un colega tan brillante que me ayuda a ser mejor cada día.

Esta tesis es para doña Emma;  
porque aunque pase el tiempo, siempre me harás falta.  
“Eres mi único cielo”.

## **Abstract.**

Desde el análisis de género y de la historia de la educación, reconstruyo la biografía de Amelia Ángela Bell Feeley (1907-2008), bailarina y maestra de baile y de educación física. Bell Feeley provenía de familias de origen inglés e irlandés que se dedicaron al circo, al vodevil, al cine, a la música y al baile desde finales del siglo XIX en varios países, especialmente México y Estados Unidos. Me centro en la trayectoria de Amelia durante el periodo que va de 1934 a 1949, cuando inició formalmente su práctica docente en Guadalajara. Sostengo que Amelia Bell configuró su práctica docente a través de la adaptación que hizo con distintos agentes (directores de escuelas, profesores, madres y padres de familia y estudiantes) involucrados en el baile y la educación física. Amelia había heredado una cultura familiar y laboral (circense, vodevil, cine, música) centrada en la disciplina del cuerpo. Para Amelia, este disciplinamiento corporal concordaba con los cánones de comportamiento de las clases medias urbanas. Gracias a ello obtuvo reconocimiento, lo cual le permitió establecer cierta autonomía e individualidad como mujer y profesora.

Recurro al modelo de interseccionalidad propuesto por Mara Viveros Vegoya para desmenuzar cómo se entretajeron clase social, cuerpo, género, nacionalidad y trabajo en las escalas macro y microsociales, ya que Viveros se centra en el análisis de clases medias. En la escala macrosocial incluye la conformación familiar, del trabajo, de las clases medias, la construcción de la infancia y adolescencia, así como las asignaciones de nacionalidad que asumieron los Bell. La escala microsociales permite iluminar la individualidad de Amelia en su práctica docente, las distintas negociaciones que llevó a cabo, así como el uso del cuerpo y la enseñanza que impartió en la educación física y el baile. Propongo cuatro áreas o procesos a partir de los postulados de Francie Chassen-López, que podrían contribuir a nuevas formas de interpretación no sólo de la vida de Amelia y su legado, sino también de la historia de la educación en Guadalajara, la historia de la ciudad, del país e incluso a nivel internacional y a las periodizaciones históricas a partir de la perspectiva de género. Concluyo que la práctica docente de Amelia fue histórica y por lo tanto cambiante y dependiente de varias circunstancias y de los entornos laborales en los que trabajó.

---

Hilda Monraz Delgado  
[hildamonraz@gmail.com](mailto:hildamonraz@gmail.com)

## ÍNDICE GENERAL

PRIMERA PARTE:.....	1
HISTORIOGRAFÍA, TEORÍA Y METODOLOGÍA PARA LA BIOGRAFÍA DE AMELIA BELL. ....	1
INTRODUCCIÓN: LA BIOGRAFÍA DE AMELIA BELL EN EL ENTRAMADO DE LA HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN. ....	2
¿Por qué hacer la biografía de Miss Bell? ¿Cómo llegué al tema? .....	2
Justificación y pregunta de investigación.....	4
Ideas, teorías y conceptos iniciales derivados de la pregunta de investigación. ....	6
El trabajo con las fuentes, algunas metodologías y desarrollo de la investigación. ....	16
Estructura de la tesis.....	19
Las limitaciones de este trabajo de investigación.....	23
La biografía de Amelia Bell en la historia social de la educación. ....	25
La perspectiva de género y las biografías de maestras en la historia social de la educación. ....	36
CAPÍTULO 1. ....	47
PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE AMELIA BELL. ....	47
1.1    La biografía con perspectiva de género y la biografía feminista. ....	48
1.2    Las escuelas o corrientes de biografía. ....	55
1.2.1    La escuela inglesa: narración fluida y detallada documentación.....	57
1.2.2    La escuela francesa: entre lo verídico y lo ficticio. ....	60
1.2.3    La escuela estadounidense: la vida individual ilumina procesos.....	62
1.2.4    La escuela mexicana: relación de la vida individual con el contexto histórico. 68	
1.3    Los conceptos que se derivan del uso de la interseccionalidad para la biografía de Amelia Bell.....	75
1.3.1    La categoría cuerpo. ....	86
1.4    La familia, la infancia y la adolescencia para entender la trayectoria de los Bell y la biografía de Amelia. ....	90
1.4.1    Infancia.....	94
1.4.2    Adolescencia. ....	101
Conclusiones. ....	103
SEGUNDA PARTE: .....	106
LA FAMILIA BELL EN EL ENTRAMADO SOCIAL Y LA VIDA DE AMELIA. ....	106

CAPÍTULO 2.....	107
DE LA BIOGRAFÍA A LA AUTOBIOGRAFÍA: EL LIBRO <i>ELLA. AMELIA ÁNGELA BELL FEELEY</i> . .....	107
2.1 Biografía o autobiografía. El caso del libro <i>ELLA</i> , escrito por Guadalupe Gálvez Mejorada. ....	108
2.2 Autobiografía disfrazada de biografía.....	116
2.3 Los diferentes tiempos pasados en el libro <i>ELLA</i> .....	118
2.4 Los diferentes yo/ella/nosotros/nosotras en el libro <i>ELLA</i> . ....	121
2.5 El libro <i>ELLA</i> como híbrido: La cultura material, visual y oral en el texto. ....	132
Conclusiones. ....	135
CAPÍTULO 3.....	139
ENTRE EL MUNDO FAMILIAR Y EL MUNDO LABORAL: EXPERIENCIAS E IDENTIDADES CLASEMEDIERAS EN DOS FAMILIAS ATÍPICAS. ....	139
3.1 El matrimonio de Francisca Peyres Lajournade y Richard Bell Guest, 1878.....	142
3.2 Los proyectos laborales familiares entre los Bell Peyres. ....	157
3.3 Entre la fama y la realidad: precarización del trabajo familiar. ....	165
3.4 La primera familia nuclear se conforma: los Bell Feeley y sus antecedentes.....	168
3.5 Los viajes por motivos laborales: el vodevil y el cine.....	177
3.6 La familia extensa Bell Peyres en Guadalajara: 1919-1922.....	187
3.7 Las distintas familias nucleares Bell en México y en Estados Unidos: 1922-1934..	192
3.8 El trabajo diferenciado en la proveeduría de la familia Bell Feeley en Guadalajara, 1934-1941. ....	197
Conclusiones. ....	200
TERCERA PARTE:.....	205
LA PRÁCTICA DOCENTE DE AMELIA BELL EN EL BAILE Y LA EDUCACIÓN FÍSICA. ....	205
CAPÍTULO 4.....	206
CUERPO Y FEMINIDAD: LA PRÁCTICA DOCENTE DE AMELIA BELL EN EL BAILE, 1929-1949. ....	206
4.1 El trabajo de Amelia en Estados Unidos: el contexto de la Gran Depresión y el baile, 1929-1933.....	208
4.2 La coyuntura de 1929 en el trabajo de Amelia: la enseñanza del baile y el cine en Estados Unidos. ....	217
4.3 El inicio de la docencia en Guadalajara: <i>Estudio Hermanas Bell</i> : Amelia y Rosita (1934-1942). ....	232
4.4 El <i>Estudio Amelia Bell</i> , 1942-1949. ....	246

4.5 Goce y posesión del cuerpo en el baile de Amelia Bell; reapropiación de la infancia como parte de su práctica docente. ....	255
4.6 Formalización de la enseñanza del baile en Guadalajara: otras academias contemporáneas al <i>Estudio Amelia Bell</i> .....	260
a) Las Palafox: linaje de bailarinas y profesoras de baile. ....	262
b) Helen Hoth y el ballet como primera disciplina en el baile.....	265
c) Lila Barzee y “Las Cabales”.....	267
d) Carolina Echavarrí y las fiestas de octubre en Guadalajara. ....	270
Conclusiones.....	271
CAPÍTULO 5.....	276
CUERPO Y DISCIPLINAMIENTO FEMENINO: LA PRÁCTICA DOCENTE DE AMELIA BELL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA, 1934-1949.....	276
5.1 La construcción diferenciada de cuerpos en las reglamentaciones, ideas y los programas educativos en México, 1896-1934.....	278
5.2 El disciplinamiento del cuerpo en la enseñanza de la educación física de Amelia Bell en Guadalajara, 1934-1949. ....	294
5.3 La formación militarizada de Amelia Bell. ....	311
5.4 Los festejos cívico-deportivo-militares del 20 de noviembre y la construcción de feminidades en la práctica docente de Amelia Bell, 1917-1949. ....	315
5.5 La adaptación de la práctica docente de Amelia Bell en algunos colegios particulares de Guadalajara, 1934-1949. ....	335
Conclusiones.....	342
CONCLUSIONES GENERALES DE LA TESIS.....	346
ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS.....	352
ENTREVISTAS.....	352
BIBLIOGRAFÍA.....	353

ÍNDICE DE ÁRBOL FAMILIAR.

**Árbol Familiar Bell 1** ..... 156

## ÍNDICE DE CUADROS.

<b>Cuadro 1</b> Esquema conceptual que explica el análisis interseccional en esta tesis biográfica con perspectiva de género. Fuente: realizado por la autora.....	76
<b>Cuadro 2.</b> Nombramientos que obtuvo Amelia Bell por parte del Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco.....	239

## ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS.

<b>Fotografía 1.</b> Amelia Bell .....	128
<b>Fotografía 2.</b> Amelia Bell maestra de cultura física 1937.....	129
<b>Fotografía 3.</b> Entusiasta e incansable maestra. ....	131
<b>Fotografía 4.</b> Francisco Lajournade. Anverso y reverso. ....	143
<b>Fotografía 5.</b> Programa Teatro Extraordinaria función de despedida.....	145
<b>Fotografía 6.</b> Francisca Peyres .....	147
<b>Fotografía 7.</b> Francisca Peyres. ....	148
<b>Fotografía 8.</b> Richard Bell .....	151
<b>Fotografía 9.</b> Richard Bell. El hombre que hizo reír a dos generaciones.....	154
<b>Fotografía 10.</b> A Nelly Bell en su debut. Anverso y reverso .....	160
<b>Fotografía 11.</b> Gran Circo Bell. ....	162
<b>Fotografía 12.</b> Gran Circo Bell.....	164
<b>Fotografía 13.</b> Miss Amelia Feeley. ....	169
<b>Fotografía 14.</b> Circo Familia Feeley. ....	171
<b>Fotografía 15.</b> La única sanyeah.....	173
<b>Fotografía 16.</b> O'Brien's Famous 61-Horse Act.....	175
<b>Fotografía 17.</b> Eduardo Bell de ventrílocuo.....	179
<b>Fotografía 18.</b> Dos escenarios en Ben Hur.....	182
<b>Fotografía 19.</b> Zilla o Celia Bell. ....	183
<b>Fotografía 20.</b> El Chalet Bell.....	189
<b>Fotografía 21.</b> Casa de los Bell, Vallarta 1453. ....	190
<b>Fotografía 22.</b> Teatro Peón Contreras .....	193
<b>Fotografía 23.</b> Teatro de los Héroes.....	194
<b>Fotografía 24.</b> “Típica Lerdo de Tejada”.....	215
<b>Fotografía 25.</b> Fotografía de la película La jaula de los leones. ....	221
<b>Fotografía 26.</b> Fotografías de Amelia Bell para la Metro-Goldwyn-Mayer.....	229
<b>Fotografía 27.</b> Una tarde de toros. Domingo 24 de enero de 1937. ....	237
<b>Fotografía 28.</b> Vals de las Flores, representado por alumnas de la Escuela Normal, entre 1943-1944. ....	253
<b>Fotografía 29.</b> Primera Plana del 12 de noviembre de 1942, El Occidental. ....	305
<b>Fotografía 30.</b> Primera Plana del 12 de noviembre de 1942, El Informador.....	306
<b>Fotografía 31.</b> Amelia Bell como profesora de Educación Física, 1937. ....	308
<b>Fotografía 32.</b> Página 6 del Anuario del Colegio Aquiles Serdán. ....	309
<b>Fotografía 33.</b> Amelia Bell y otras 8 mujeres en lo que podría ser el Cuartel Colorado en Guadalajara, entre 1937 y 1940. ....	312
<b>Fotografía 34.</b> Cuartel colorado en 1943.....	312
<b>Fotografía 35.</b> “La influencia de la guerra se refleja hasta en la intimidad del tocador de la mujer” Fuente: Magazine, suplemento de El Occidental, 11/15/1942 1942.....	329

## ÍNDICE DE MAPAS.

<b>Mapa 1.</b> Distribución espacial de algunas escuelas y colegios particulares donde trabajó Amelia Bell entre 1934 y 1970. ....	342
--	-----

**PRIMERA PARTE:**  
**HISTORIOGRAFÍA, TEORÍA Y METODOLOGÍA PARA LA BIOGRAFÍA DE AMELIA BELL.**

## **INTRODUCCIÓN: LA BIOGRAFÍA DE AMELIA BELL EN EL ENTRAMADO DE LA HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN.**

En esta introducción presento el camino por el cual llegué a la biografía de Amelia Ángela Bell Feeley (1907-2008) (en adelante Amelia Bell o Miss Bell), la justificación y pregunta de investigación, así como las ideas que me guiaron durante el proceso de esta tesis. También señalo cómo trabajé, qué fuentes utilicé, explico la estructura que seguí y las limitaciones que tuve. Asimismo, incluyo un balance historiográfico de la historia social de la educación en México durante el siglo XX a partir de tres ejes temáticos: el magisterio, las escuelas privadas y la educación física. Planteo como un punto crucial la perspectiva de género en la historia social de la educación. Considero que es importante esta revisión para explicar por qué se inserta esta biografía en aquel debate historiográfico y cómo conduzco esta tesis a partir de las biografías de maestras que ya han hecho otras historiadoras.

### **¿Por qué hacer la biografía de Miss Bell? ¿Cómo llegué al tema?**

Amelia Ángela Bell Feeley nació el 23 de junio de 1907 en la Ciudad de México. Murió el 31 de mayo de 2008, en Guadalajara.<sup>1</sup> A lo largo de su vida tuvo distintos trabajos que le permitieron desarrollar herramientas para llegar a ser profesora. Su empleo como maestra de baile y de educación física fue la ocupación laboral en la que permaneció durante más años; al menos desde 1934 (con un antecedente en 1929) hasta la década de 1990. Por lo tanto, indagar sobre su práctica docente, la cultura escolar que vivió y otros temas insertos en la historia social de la educación, es de

---

<sup>1</sup> Archivo Histórico del Registro Civil de Guadalajara (AHRCG), Acta de defunción de Amelia Ángela Bell Feeley, Libro 27, acta 5,260, Oficialía 1, 2008.

suma importancia. Su labor educativa se despliega en la periodicidad del balance historiográfico que abordaré, con algunas coyunturas importantes que definieron su trabajo.

Por esta razón, la práctica docente de Amelia se puede vincular de diferentes maneras con las adaptaciones que hizo con distintos agentes estatales, la permanencia o los cambios de programas escolares y el desarrollo de las escuelas y colegios donde trabajó, así como la cultura escolar con la que se relacionó y a la que aportó, dependiendo del contexto.

Mi interés por la vida de una mujer es el resultado de un proceso de varios años en la búsqueda de temas afines, que ahora percibo renovado y con resultados más claros. En general tengo tendencias por la historia de las mujeres, la historia de género y no puedo desligarme de mi postura feminista. Hoy me dedico a la biografía con perspectiva de género y este es mi primer trabajo al respecto. En gran medida esta decisión fue gracias a las atinadas sugerencias de la doctora María Teresa Fernández Aceves, quien fue mi profesora y directora de tesis en este camino que ya lleva poco más de cuatro años.

Llegué al tema en el marco del doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en historia cultural y de género en CIESAS Occidente, que inicié en septiembre de 2014. Cuando ingresé presenté un proyecto sobre mujeres y diversiones públicas en Guadalajara a inicios del siglo XX. Fue un escrito incipiente, recién formulado para ese entonces y con diversas fallas. Sin embargo, a punto de iniciar clases hablé con la doctora Fernández sobre el tema y me propuso otro camino: biografiar la vida de Miss Bell. Fernández entrevistó a esta bailarina y profesora en el año 2006 y sabía sobre su trayectoria educativa en Guadalajara. Mi

proyecto anterior se relacionaba de varias maneras con Miss Bell y sirvió de base para el nuevo protocolo.

De ese modo, fue una opción más y después de pensarlo, decidí tomarla. Consideré que era pertinente atender esta sugerencia de estudio biográfico, porque me atrae la historia social, la historia cultural, y como lo mencioné, también la historia de mujeres, pero sobre todo con perspectiva de género. Encontré en esta investigación la relación con la historia de la educación, del cuerpo, de los bailes, de las clases medias urbanas y de mi ciudad natal. Lo que no sabía en ese primer momento era que esos tópicos se enlazarían de manera muy singular con mi propio pasado como mujer y como alumna del colegio católico donde estudié en mi infancia y adolescencia.

### **Justificación y pregunta de investigación.**

Me parece conveniente revisar, analizar e interpretar la práctica docente de Amelia Bell en el baile y la educación física porque permite adentrarse a coyunturas y procesos de la historia social de la educación en Guadalajara, de la historia de género, del cuerpo y del trabajo femenino. Esto puede verse tanto en contextos macrosociales como microsociales. Por ejemplo, en la cuestión macro caben las conformaciones de las clases medias y en lo micro las puestas en marcha de distintos programas educativos en lo local. En ambos casos pude rastrear la participación de Amelia Bell.

Esta tesis es una biografía con perspectiva de género en la que no sólo visibilizo a Miss Bell como sujeto histórico, sino que con su vida ilumino parte de la historia de Guadalajara a través del análisis de su práctica docente. Como lo ha señalado la historiadora Susie S. Porter, buena parte de la historia laboral se ha

escrito gracias al análisis de la clase obrera, aunque ya hay investigaciones que ven otros grupos de trabajo.<sup>2</sup> En esta tesis me esfuerzo en corroborar que las mujeres de clases medias también han formado parte de ese mundo laboral, aunque no hayan sido obreras. Considero que el estudio de la vida de Amelia Bell y sus enseñanzas impartidas en diferentes instituciones pueden dilucidar estos procesos antes mencionados.

Por lo tanto, la pregunta central de la investigación es ¿Cómo, con qué y por qué Amelia Ángela Bell Feeley (Miss Bell) configuró su propia práctica docente en el baile y en la educación física en Guadalajara de 1934 a 1949? Amelia Bell constituyó su práctica docente a través de la adaptación que hizo de su herencia familiar basada en el disciplinamiento del cuerpo a las diferentes necesidades y especificaciones que tuvo en las escuelas e instituciones donde trabajó. Amelia tenía un repertorio más o menos definido en su academia de baile desde 1934, el cual incluía la enseñanza del ballet clásico, el tap y los bailes internacionales como el español y el ruso. Sin embargo, ella preguntaba en los colegios particulares cuáles bailes querían que se impartiera y qué herramientas podía utilizar.

Esa adaptación en la práctica docente implicó que Amelia revisara las capacidades corporales de sus alumnas y alumnos. En la materia de educación física adecuó sus conocimientos corporales, sobre todo de disciplina, a las exigencias de cada institución. Con ello se explica por qué Amelia colaboró con algunos eventos como los desfiles cívico-deportivo-militares del 20 de noviembre, las tablas

---

<sup>2</sup> Susie S. Porter, "De obreras y señoritas. Culturas de trabajo en la Ciudad de México en la Compañía Ericsson, en la década de 1920," en *Género en la encrucijada de la historia social y cultural de México*, ed. Susie S. Porter and María Teresa Fernández Aceves (México: El Colegio de Michoacán-CIESAS, 2015).

gimnásticas, la práctica del voleibol, básquetbol y las diferentes actividades deportivas que enseñó y coordinó. Al hacer uso de la adaptación, corroboró el uso que hizo Miss Bell de su capital familiar, laboral y social que heredó de su familia extensa Bell Peyres y nuclear Bell Feeley.

### **Ideas, teorías y conceptos iniciales derivados de la pregunta de investigación.**

En este apartado puntualizo los conceptos que utilicé en esta tesis, pero señalo que éstos los discutiré con más amplitud y con evidencia empírica en los capítulos 1 y 2. La primera postura teórica que tomé, gracias a las lecturas que tuve en los seminarios con la doctora María Teresa Fernández fue sobre la “nueva biografía”. Reforcé esa posición con el curso sobre biografía que impartió Mary Kay Vaughan en la Universidad de Guadalajara en septiembre de 2014. Los textos de François Dosse, Mílada Bazant y Mary Kay Vaughan me ayudaron a pensar en mi pregunta de investigación, los conceptos teóricos y la problematización del tema.<sup>3</sup> En esta tesis conjugué la biografía y la historia social de la educación con la categoría género como una herramienta que amplía el horizonte histórico, tal como lo señala la historiadora Joan W. Scott.<sup>4</sup> Al utilizar el género se pueden plantear preguntas más complejas de los contextos sociales y se puede hacer una reescritura de la historia a partir de las construcciones femeninas, masculinas y otras que han existido.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> François Dosse, *El arte de la biografía. Entre historia y ficción* (México: Universidad Iberoamericana, 2007). Mílada Bazant, "Introducción: la sublime experiencia histórica de la biografía," en *Biografía. Modelos, metodologías y enfoques*, ed. Mílada Bazant (Toluca: El Colegio Mexiquense, 2013). Mary Kay Vaughan, *Portrait of a Young Painter. Pepe Zuñiga and Mexico City's Rebel Generation* (Durham: Duke University Press, 2015).

<sup>4</sup> Joan W. Scott, "El género: una categoría útil para el análisis histórico," en *Género e historia* (México: Fondo de Cultura Económica, 2008).

<sup>5</sup> *Ibid.*, 50.

Considero que la práctica docente de Amelia Bell puede definirse en dos niveles: primero en lo general y después en la realidad precisa. En el primer nivel la distingo como una práctica histórica, y por lo tanto, cambiante y dependiente de procesos culturales, sociales y familiares. En el segundo nivel corroboro que la práctica docente es “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro”.<sup>6</sup> Esta forma de ver a la práctica docente permite abrir un panorama en el que se comprenda un contexto social e histórico que influye en el trabajo de la profesora Amelia Bell y a la vez, acercarse a ella como persona que también influyó sobre su alrededor. De esa manera, se puede explicar que la práctica docente no se limita a lo que Amelia ejerció como profesora y a las enseñanzas que inculcó en sus clases a sus alumnos, sino también en la interacción de Amelia con las instituciones donde laboró, las técnicas que utilizó y el legado que de ella ha quedado en diversos escenarios.

Planteo que las evidencias para encontrar la práctica docente de Amelia están en tres elementos tangibles. El primero es la documentación oficial en los archivos gubernamentales y escolares que consulté. El segundo es el conjunto de los testimonios de sus exalumnas (entrevisté a algunas), los datos de colegios donde ella trabajó. Esta información recrea un entorno escolar donde ella se desarrolló. El tercero lo conforman los vestigios que quedan tanto en objetos (vestuario y fotografías) como inmuebles: en el Instituto Jalisciense del Adulto Mayor, ubicado

---

<sup>6</sup> Elena Achilli, "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro," *Cuadernos de Antropología Social* 1, no. 2 (1988): 6.

en la avenida Hidalgo número 1375 en la colonia Americana, existe un auditorio con el nombre de Amelia Bell. Ahí fue donde dio clases los últimos años de su vida. Hay una escuela de educación preescolar con el nombre de la profesora Bell. Se ubica en colinas de Atemajac, en Zapopan y pertenece a la Secretaría de Educación Jalisco. Es decir, estos dos últimos recintos son escenarios educativos. Son lugares en los que se puede leer una práctica docente que ella dejó a través de su legado como bailarina, profesora y mujer disciplinada.

En ese sentido, la cultura escolar es el concepto que me permite entender la práctica docente de Amelia en un contexto específico. Dominique Julia fue el primer historiador que utilizó la cultura escolar como objeto histórico.<sup>7</sup> La definió como “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas”.<sup>8</sup> Con esta referencia, Julia sustentó una historia renovada de la educación, en la que implicaba el funcionamiento interno de las escuelas, las disciplinas escolares y las distintas prácticas docentes. Julia también recalcó que es importante señalar a los distintos agentes dentro de esta historia de la cultura escolar como los profesores y la infancia, no solamente las instituciones.

---

<sup>7</sup> Dominique Julia, "La cultura escolar como objeto histórico," en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, ed. Margarita Menegus and Enrique González (México: Centro de estudios sobre la Universidad, UNAM, 1995).

<sup>8</sup> *Ibid.*, 131.

En consonancia con los postulados de Julia, Elsie Rockwell imprime su perspectiva antropológica sobre la historia de la cultura escolar.<sup>9</sup> Más allá de la definición de cultura, que suele ser problemática especialmente para la antropología, su aportación es sobre la valoración de información de archivo para documentar la cultura escolar. El resultado es la construcción de una cultura escolar situada históricamente. Retomo las ocho inferencias que Rockwell desglosa de su trabajo. La primera es “Leer la norma como evidencia de lo contrario”: es decir, que casi siempre alguna prohibición se dictó porque la cotidianidad permitía un comportamiento ajeno a lo ideal. Por mencionar un ejemplo, Rockwell comenta el caso de las multas que se publicaron para evitar el ausentismo en las escuelas. De manera que “la lectura de las disposiciones como indicio de lo contrario proporciona las primeras pistas de la realidad cotidiana”.<sup>10</sup>

La segunda inferencia es “observar la materialidad de los textos escritos”. De acuerdo con los lineamientos de Roger Chartier, la base material de un texto habla de su contexto cultural y en este caso lo aplica Rockwell para descifrar procesos educativos en la posrevolución mexicana. La tercera es “leer el discurso sobre la práctica como práctica de un discurso”, la cuarta es “buscar marcas del uso de los documentos”, la quinta es “reconstruir las prácticas de producción y circulación de la norma”, la sexta es “examinar los registros de la cultura material”, la séptima es “mirar los números y encontrar sus incongruencias” y la octava es “reconstruir tramas a partir de series de documentos”. Todo esto para acercarse a la cultura

---

<sup>9</sup> Elsie Rockwell, "Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar," en *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, ed. Alicia Civera Cerecedo, Carlos Escalante, and Luz Elena Galván Lafarga (Toluca: El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002).

<sup>10</sup> *Ibid.*, 220.

escolar desde adentro de las escuelas, mirando a los agentes que las componían –y componen todavía-, situando sus adecuaciones y encontrando los objetivos de sus prácticas docentes.

Por otro lado, María Guadalupe García Alcaraz arguye que abarcar la cultura escolar “implica atender las prácticas, los objetos y los sentidos con que los sujetos elaboran la vida cotidiana”.<sup>11</sup> La cultura escolar se relaciona de manera particular con la práctica docente, porque ambas son construcciones culturales que se enmarcan en un contexto histórico educativo y se significan con elementos muy similares. Como lo demuestra García Alcaraz, la cultura escolar se integra por un “conjunto de normas y prácticas que se expresan en la vida cotidiana en y desde la escuela”, pero se extiende más allá de las aulas en dos escuelas particulares que ella analizó: el Instituto Colón y el Instituto Luis Silva.<sup>12</sup>

A través del análisis de la cultura escolar que hizo García Alcaraz en su tesis de doctorado, le fue posible “ubicar algunas figuras culturales que se repetían a través del tiempo, en las prácticas de los individuos, en el significado de sus acciones, en la organización y uso de los tiempos y espacios escolares”<sup>13</sup> en el Instituto Colón y en el Instituto Luis Silva. El primero protestante y el segundo católico, pero ambos colegios particulares que premiaron la formación religiosa, aunque la conjugaron con la educación oficial del Estado. Esta forma de ver la cultura escolar, con sus características y contextos en los que se desarrollaron, me es útil para examinar la vida y la práctica docente de Amelia Bell.

---

<sup>11</sup> María Guadalupe García Alcaraz, "Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX" (Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2002), 25.

<sup>12</sup> *Ibid.*, 257.

<sup>13</sup> *Ibid.*, 314.

En otro estudio, García Alcaraz continúa con el estudio de la cultura escolar a través de las andanzas de algunas maestras protestantes en Guadalajara de 1872 a 1920.<sup>14</sup> Las comprende como un colectivo doblemente desdibujado de su contexto social: primero como mujeres y después como miembros de una minoría religiosa que se veía constantemente discriminado por parte de la mayoría católica poblacional. Debido a esto, la cultura escolar depende no sólo del entorno social en el que se desarrollan ciertas políticas educativas y las escuelas, sino también de la manera en que se ponen en práctica gracias a la condición económica, política, social y cultural de las profesoras que imparten las clases. Puede verse como una adaptación en distintos niveles que adquiere significado dependiendo del tiempo histórico en el que se circunscribe.

De la cultura escolar se desprende otro concepto que es necesario para entender el entorno escolarizado en el que se desarrolló Amelia Bell; se trata de la cultura cívica. La entiendo como una construcción social que se relaciona con la identidad política y de participación ciudadana de los individuos en un contexto determinado. Para Gabriel Almond y Sidney Verba la cultura cívica es sobre todo de participación del ciudadano y en ella “la cultura y la estructura políticas son congruentes”.<sup>15</sup> Aunque su postulado se sitúa en la ciencia política, este acercamiento a la cultura cívica sirve para entenderlo en el ambiente escolar.

---

<sup>14</sup> "Maestras protestantes en Guadalajara: sus proyectos, vicisitudes y representaciones de la infancia (1872-1920)," en *Mujeres, niños y niñas en América Latina, siglos XIX y XX*, ed. Anayanci Fregoso Centeno, María Guadalupe García Alcaraz, and Laura Catalina Díaz Robles (Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2016).

<sup>15</sup> Gabriel Almond and Sidney Verba, "La cultura política," en *Diez textos básicos de ciencia política*, ed. Albert Batlle (Barcelona: Ariel, 1992), 194.

Debido a que en la cultura cívica, según Almond y Verba, “los individuos se convierten en participantes del proceso político, pero sin abandonar sus orientaciones de súbdito y parroquiales”.<sup>16</sup> Se puede entender que la participación de los diversos agentes, ciudadanos e instituciones en el ámbito escolar negocien, adapten y construyan identidades.

Es pertinente utilizar esta conceptualización sobre cultura cívica, ya que Amelia Bell se relacionó directamente con la construcción de ciudadanos a partir de la enseñanza de la educación física. Esa materia se impartió en el contexto posrevolucionario mexicano que tenía que ver con la edificación de ciudadanía y de participación política de los ciudadanos. Al preguntarme para quién dio clases y de dónde emanaban sus enseñanzas, puedo dilucidar la cultura cívica en Amelia y cómo repercutió en su entorno social.

En consonancia con los postulados de Almond y Verba, encuentro que es útil mirar la cultura cívica como la plantea María Teresa Fernández Aceves en el análisis de la participación activa de las mujeres en los espacios públicos y políticos. Fernández Aceves se centró en el estudio del viaje escolar “La ruta de la insurgencia” y en los desfiles patrios del Colegio Aquiles Serdán para mostrar esa cultura cívica diversa y a veces antagónica que organizaron algunas maestras.<sup>17</sup> Aunque examinó dos casos muy distintos entre sí, Fernández Aceves demuestra que la construcción de la cultura cívica en el ámbito obrero y en el católico fueron concordantes con el modelo de la maestra al servicio de los demás y en el contexto del México posrevolucionario. De forma similar, Miss Bell fue partícipe activa del proceso

---

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> María Teresa Fernández Aceves, "La cultura cívica y de género de dos maestras de Guadalajara, 1920-1980," *Sinéctica* 28(2006): 55.

político de la construcción de la cultura cívica donde laboró. Amelia coordinó la organización de desfiles cívicos en algunos colegios de Guadalajara y esta participación puede relacionarse con la cultura cívica que indago.

Por otra parte, es necesario comprender las culturas católicas en las que Amelia se educó y con las que convivió toda su vida. Entiendo que no existe una sola cultura católica, ya que puede ser muy diversa, dependiendo del tiempo y el lugar en donde se desarrolle. De manera general sostengo que las culturas católicas parten de una serie de prácticas, rituales, conmemoraciones y actividades cotidianas que están permeadas por la religiosidad emanada del catolicismo. La palabra católico se define como universal o lo que es común a todos, de ello se deriva que el contenido político de su apreciación sea tomado por la jerarquía católica desde hace varios siglos como una bandera ideológica que permite una visión en la teoría y en la práctica tanto para feligreses como para líderes.<sup>18</sup>

Las culturas católicas se han nutrido de distintas civilizaciones, costumbres y tradiciones a lo largo de varios siglos. Encierran en su centro lo que considera la “verdad histórica” y es el Hijo de Dios, Jesucristo.<sup>19</sup> Sin embargo, son diferentes en tanto encuentran formas de adaptarse a cada sociedad y en diferentes momentos. También se acoplan a las etapas de la vida de un individuo y de un colectivo como es la familia. En México las culturas católicas fueron base importante para la

---

<sup>18</sup> La definición de la palabra “católico” que contiene el Diccionario de la Lengua Española es: 1. Adj. Universal: que comprende o es común a todos. La Iglesia Católica, Apostólica y Romana se adjudicó a sí misma ese calificativo.

2. adj. En la doctrina de la Iglesia católica, verdadero, infalible o de fe divina.

<sup>19</sup> Aníbal E. Fosbery, *La cultura católica* (Mar del Plata: Universidad Fasto, 2011), 44.

construcción de diferentes identidades desde la conquista hasta nuestros tiempos, pero el catolicismo encontró rival con el nacimiento del Estado laico.<sup>20</sup>

Sostengo que las culturas católicas pueden verse tanto en los mandatos morales de diversas civilizaciones, como en las actividades cotidianas que construyen identidades de género. Esta permanencia incluye las corporalidades; sus disciplinamientos, las formas de movimientos, cómo vestirse, qué mostrar y qué no, además de las maneras de relajarse. En ese sentido, las culturas católicas en las que se educó Amelia fueron distintas, dependiendo de cada momento de su vida. En primer lugar veo que ella se asoció con una formación familiar religiosa pero no militante, porque por el trabajo y los viajes no podían pertenecer a pastorales o a movimientos católicos. No tengo evidencias de que durante sus estancias en Estados Unidos hayan asumido posturas políticas dentro del catolicismo, aunque hay testimonios de que cuando vivieron en Guadalajara resguardaron sacerdotes católicos en su casa de la calle San Felipe, probablemente a inicios del siglo XX. La misma Amelia contó que al ser estudiante del Colegio Teresiano ayudó a esconder imágenes de santos porque las autoridades escolares no las permitían en los colegios particulares, lo cual desarrollo en el capítulo sobre la educación física (6).<sup>21</sup> Por lo tanto, Amelia se instruyó de culturas católicas diversas y complejas, que no se pueden adjetivar ni enunciar de manera inequívoca, sino que dependieron de varias aristas como el trabajo, los viajes, las estancias en distintos lugares y las maneras en que se relacionaron con su entorno.

---

<sup>20</sup> Roberto Blancarte, "Introducción general," en *Los grandes problemas de México. XVI Culturas e identidades*, ed. Manuel Ordorica and Jean-François Prud'homme (México: El Colegio de México, 2010), 15.

<sup>21</sup> Amelia Ángela Bell Feeley, entrevistada por María Teresa Fernández Aceves, grabada y transcrita, Guadalajara, 27 de marzo de 2006.

En segundo lugar, considero que las culturas católicas tanto de su formación familiar como escolar motivaron a que Amelia trabajara de manera más activa en colegios particulares católicos o con tendencia católica, que en los que no tenían dicha vertiente. Si bien es cierto que dio clases en distintas instituciones, un simple recuento de ellas nos permite adentrarnos en una elección evidente. Probablemente tenía que ver también con su entorno de clases medias urbanas y las amistades que logró en Guadalajara.<sup>22</sup> También colaboró con proyectos del arzobispado como la bienvenida que se le hizo a José Garibi Rivera (1889-1972) como primer cardenal de México (1958), lo cual desarrollo en el capítulo 6.

Tercero, me inclino a pensar que las culturas católicas con las que se formó Amelia fueron las que le hicieron llevar una vida alejada de ciertos temas y situaciones que otras profesoras de baile tuvieron o mujeres contemporáneas a ella. En ninguna fuente pude corroborar si tuvo pareja sentimental o sexual, ni que tuviera alguna adicción a sustancias ilegales, ni siquiera puedo asegurar que tomara alcohol o derivados. El único “vicio” que decía tener era por los chocolates.<sup>23</sup> No quiero dejar como sustento que las culturas católicas o el catolicismo sea un régimen en el que no se permitan algunos comportamientos como los que enuncié, pero sí que es un modelo de conducta moral que tiende a ser recatada y ordenada, con sus matices.

---

<sup>22</sup> Recientemente supe que tal vez dio clases en el Instituto Cabañas, aunque no lo pude corroborar, el cual es de fundación católica y para la infancia pobre.

<sup>23</sup> Amelia Ángela Bell Feeley, entrevistada por María Teresa Fernández Aceves, *Ibid.*

## **El trabajo con las fuentes, algunas metodologías y desarrollo de la investigación.**

Para la biografía de Amelia Bell recurrí a diferentes fuentes primarias localizadas en distintos repositorios, que a continuación detallo. El único libro biográfico que obtuve hasta hoy sobre Amelia Bell se titula *Ella. Amelia Ángela Bell Feeley*<sup>24</sup> y fue escrito por una de sus alumnas; la acaecida profesora Guadalupe Gálvez Mejorada. La doctora Fernández me facilitó este libro digitalizado en el primer cuatrimestre del doctorado.<sup>25</sup> Dicho libro lo analizaré en el capítulo 2 porque encuentro que es un híbrido entre biografía y autobiografía.

El mes de mayo de 2015 hice una estancia académica en la Universidad de Maryland en College Park, cuyo resultado fue muy beneficioso para mi investigación. Me recibió la doctora Karin Roseblatt quien me guió en la vinculación con otros académicos de la misma institución, principalmente con la bibliotecaria Patricia J. Herron, la doctora Laurie A. Frederik Meer y el maestro Eben Levey, todos ellos del Centro de Estudios de América Latina (*Latin American Studies Center*) de la Universidad de Maryland. Fue Herron quien me apoyó muchísimo en las búsquedas bibliográficas y de fuentes documentales fuera y dentro de la Biblioteca McKeldin, ella descubrió que había un fondo de la familia Bell en la Universidad Cristiana de Texas con sede en Fort Worth, el cual consulté en junio de ese mismo año. Durante ese tiempo en Maryland encontré las publicaciones periódicas que hablaban del trabajo de la familia Bell en Estados Unidos de 1910 a 1919, consulté libros que me

---

<sup>24</sup> Guadalupe Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*(Guadalajara: se, 1992).

<sup>25</sup> Enrique Cárdenas, ex alumno de Miss Bell y a quien entrevisté, me regaló un ejemplar físico del libro *Ella*. Está firmado por Amelia, puesto que ella dejó firmados varios libros, sin nombre a quién dirigir.

permitieron entender el contexto de aquel país, así como descubrí el vodevil y el tipo de espectáculos que hacían los Bell. Esto se reforzó con la documentación que analicé en Fort Worth.

Revisé los fondos de migración en los archivos nacionales (*NARA*) en Washington, D. C., así como el fondo hispano (*Hispanic Reading Room*) en la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos. Ahí me atendió la especialista Barbara A. Tenenbaum, quien me mostró el catálogo y gracias a su ayuda encontré más datos sobre la familia Bell. También estuve en la ciudad de Nueva York, donde desgraciadamente no me dieron acceso al archivo del Colegio del Sagrado Corazón en el que estudió Amelia entre 1910 y 1911. Sin embargo, encontré el libro de la historia de dicho colegio en la biblioteca de la Sociedad Histórica de Nueva York y otros libros sobre la historia de la ciudad y del circo en aquella urbe. Las semanas que estuve en Estados Unidos fueron muy gratificantes porque me permitieron tener más claros los temas sobre la familia Bell, sus trayectorias, las identidades que manejaron y cómo se desplazaron por diversas ciudades en aquel país.

Examiné cuatro entrevistas que le hicieron a Miss Bell en vida: la primera fue que le realizó Julia Tuñón en 1977 y que se encuentra en el Archivo de la Palabra del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) Jalisco, la cual está transcrita en su totalidad. La segunda puede verse en el documental *Pasión por la danza* cuyo director fue el cineasta Boris Goldenblank y la producción estuvo a cargo del Departamento de Imagen y Sonido del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD) de la Universidad de Guadalajara en 2002, en donde me facilitaron una copia del mismo. La tercera fue la que le efectuó Teresa Fernández en casa de

Amelia en 2006, que la doctora grabó y yo transcribí. La cuarta fue la semblanza que publicó Maya Navarro de Lemus en su libro sobre mujeres destacadas en Jalisco.<sup>26</sup>

Realicé 16 entrevistas a personas entre exalumnas, ex compañeras de trabajo de Amelia y colaboradores, así como a su sobrina Rosa Cristina de La Torre Bell. Esto representó un reto metodológico al triangular la información de las entrevistas con los hallazgos documentales y las evidencias fotográficas y de vestigios de la familia Bell o de la misma Amelia.

En 2016 mi asesora, la doctora Fernández, me sugirió invitar a la doctora María Guadalupe García Alcaraz para que fuera mi lectora en los coloquios finales. No sólo me leyó de manera detallada y crítica, sino que me proveyó de lecturas convenientes tanto para el tratamiento teórico como para el desarrollo de mis argumentos en esta tesis. Después, la doctora Fernández promovió que la doctora García fuera mi codirectora, gracias a ese apoyo que me dio y el trabajo que implicó sus observaciones y comentarios durante más de un año. Algunos conceptos básicos como la cultura escolar y la historia de la educación los desarrollé gracias a las sugerencias de lecturas, los textos, las correcciones y las pláticas con la doctora García Alcaraz, de quien he aprendido bastante.

En ese rubro, revisé el Archivo Escolar del Estado de Jalisco, el archivo del Colegio Enrique de Ossó y el Fondo Saúl Rodiles Piña, de la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco en distintos momentos de la investigación. Otros repositorios que consulté fueron el Archivo General de la Nación, el Archivo Histórico del Arzobispado de Guadalajara, el Archivo Histórico del Estado de Jalisco, el Archivo

---

<sup>26</sup> Maya Navarro de Lemus, *Mujeres que dejan huella*(Guadalajara: Promo medios radio - Fundación Sarquis A.C., 2007), 267-68.

Histórico Municipal de Guadalajara, el Archivo de la Colección Independencia y Revolución en la Memoria Ciudadana, la Hemeroteca *El Informador* Acervo Histórico Digital y la Hemeroteca Histórica de la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco.

A inicios de 2017 reflexionamos sobre el comité de sinodales que, según la opinión de la doctora Fernández, era conveniente ser el mismo tanto para la defensa del borrador como para la defensa final de grado. Invitamos a la doctora Susie S. Porter de la Universidad de Utah y a la doctora Susan Street de esta misma institución (CIESAS Occidente). Así, el 01 de septiembre de 2017 defendí el borrador de tesis con un total de 4 capítulos en diferentes niveles de desarrollo con la introducción. Mis lectoras me hicieron comentarios significativos en torno a la conveniencia de mi pregunta de investigación, los hallazgos en archivos, mi tipo de narración, las discusiones sobre clases medias, trabajo, cuerpo, familia, y otros conceptos que estaban desarrollados de manera muy general. Gracias a eso, el último año estuve trabajando de manera incesante y en conjunto con mis directoras. Resolvimos el asunto de la pregunta de investigación gracias a las discusiones que tuvimos y a la lectura cuidadosa que ellas hicieron de mis avances.

### **Estructura de la tesis.**

Para responder la pregunta de investigación que planteé, dividí esta tesis en tres grandes partes que a su vez contienen capítulos. En total son 6 capítulos, una introducción, conclusiones generales y las fuentes utilizadas. Dividí esas tres secciones en orden temático y cronológico. La primera parte contiene los fundamentos historiográficos, teóricos y metodológicos de toda la tesis.

Específicamente me refiero a la introducción y a los dos primeros capítulos. En el primer capítulo me posiciono con la biografía con perspectiva de género, hago una revisión de las escuelas o corrientes de biografía que son útiles para mi análisis y de los conceptos teóricos que rigen la investigación como interseccionalidad y cuerpo.

En el capítulo 2, titulado “De la biografía a la autobiografía: el libro *Ella*” analizo detenidamente el único libro existente sobre la vida de Amelia Bell, que fue escrito por una de sus alumnas, Guadalupe Gálvez Mejorada. Corroboro que se trata de una colaboración entre Gálvez Mejorada y Bell Feeley. El libro *Ella* puede ser tomado como autobiografía en algunos sentidos y en algunas secciones, en este segundo capítulo describo por qué. Para lograrlo, utilizo teóricos de la autobiografía, de la biografía, de las distintas formas del pasado y del yo, así como de la cultura material, visual y oral en el texto.

La segunda parte de la tesis se basa en el estudio de las trayectorias de la familia Bell y la relación con su entramado social y el desarrollo de la vida de Amelia Bell. El capítulo 3, que lleva como título “Entre el mundo familiar y el mundo laboral: la familia extensa Bell Peyres. 1878-1922” contiene datos sobre el origen de la familia Bell Peyres desde Inglaterra, España, Francia y Chile y cómo llegaron a México. Presento documentación inédita sobre la familia Bell Peyres y la complemento con información que ya es muy conocida sobre ellos. Planteo que a partir de la actividad circense, de vodevil, del cine y sobre todo del baile, es que Amelia se conformó como bailarina y que esa educación repercutió en su práctica docente al ser maestra de baile y de educación cívica. Discuto lo que considero útil sobre la familia, la infancia y el trabajo familiar a partir de los proyectos en conjunto y develo la construcción de

identidades de género al interior de la familia extensa Bell como coadyuvantes en la formación de Miss Bell.

En el capítulo 4, que se llama “De la familia extensa Bell Peyres a la familia nuclear Bell Feeley” arguyo que el proceso de nuclearización de la familia Bell obedece a procesos comunes en la historia de México, desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Para este análisis me nutro de los aportes sobre familias nucleares que hizo Rosario Esteinou. Presento la relación de trabajo que había en la familia Bell Feeley y cómo se fueron intercalando los roles de proveeduría dependiendo del momento histórico de la familia en Guadalajara. Argumento que Amelia Bell se convirtió en proveedora de su familia nuclear. Entretejo la labor social de Amelia con su legado familiar ya que colaboró con el Estado y con la Iglesia Católica de distintas formas desde su profesión.

En la tercera parte me avoco a la práctica docente de Amelia Bell como profesora de baile y de educación física. Seguí el orden cronológico, ya que ella fue primero profesora de baile. Así, en el capítulo cinco, que se llama “Cuerpo y feminidad: la práctica docente de Amelia Bell en el baile” inicio con el recuento del trabajo de Amelia en Estados Unidos durante la Gran Depresión y cómo la coyuntura de 1929 explica su primera experiencia como profesora de baile. Hago un recuento histórico no sólo de la academia de baile de Miss Bell, sino de otras contemporáneas. Incluyo algunas de esas academias que son antecesoras a la de las hermanas Bell, pero que considero que no tuvieron la misma fama y explico por qué. También documento la participación de Amelia como profesora de la Escuela de Bellas Artes en Guadalajara en la década de 1940, que es una intervención muy poco nombrada en distintas fuentes. Entretejo los conceptos de cuerpo, feminidad, goce y placer al

describir el baile como actividad laboral pero también como decisión personal de Amelia en su vida. Existe una relación muy cercana entre el placer y el baile a través del trabajo, que discuto en distintas partes de la tesis, pero con más énfasis en el capítulo del baile. Planteo la categoría de la infancia como parte de la posesión del cuerpo. De esa manera, puedo ver y lo presento, la institucionalización de la enseñanza del baile en Guadalajara a través del legado de Amelia Bell.

En el sexto y último capítulo recreo algunas ideas entorno a la construcción diferenciada del cuerpo en distintos programas educativos y manuales fisiológicos y pedagógicos en México desde finales del siglo XIX. Me baso en el contexto de la educación socialista, la educación sexual y sobre todo de la educación física como promotores de cambios en las escuelas y en la construcción de feminidades en Guadalajara desde 1934. Hago un recuento de los desfiles cívico-deportivos-militares desde 1917 hasta 1949 en la capital de Jalisco para entender las variaciones de aquellas feminidades, específicamente a través de la intervención de colegios particulares donde trabajó Amelia. Sospecho que ella no fue organizadora central sino que participó en dichos desfiles como parte de su labor docente. Termino con el desglose de la práctica docente de Amelia en algunos colegios particulares a través de la adaptación que llevó a cabo a través de su práctica docente entre 1934 y 1949. También añado una reflexión sobre posibles nuevas vetas que propongo para posteriores análisis relacionados con la vida de Amelia Bell, la biografía, la interseccionalidad y con el cuerpo como objeto de moldeamiento y construcción en los espacios escolares.

### **Las limitaciones de este trabajo de investigación.**

La falta de tiempo es usual en las investigaciones de posgrado y mi caso no fue la excepción. No me alcanzaron los meses de trabajo de campo para visitar todos los colegios que quería, además de que tenía que considerar los horarios escolares y las diversas ocupaciones de sus directoras, profesoras y personal del área administrativa. No pude revisar a fondo algunos acervos e incluso quedaron pendientes hasta hoy algunos archivos como el del Teatro Degollado. Probablemente eran necesarias más entrevistas a algunas ex alumnas de Miss Bell que recientemente me han contactado y regresar a algunas entrevistadas para detallar más sus experiencias.

La subjetividad de la investigadora podría tomarse como una limitante más. Sin embargo, en mi caso lo veo como una fortaleza. Yo estudié en un colegio católico particular que se parece mucho a los que tuvieron a Miss Bell como profesora. Si bien ella no dio clases en el Colegio Independencia, de religiosas salesianas, las estructuras de los colegios estudiados y del que yo soy egresada se parecen de muchas maneras. Me siento identificada y particularmente unida a algunas reflexiones que me han compartido las personas entrevistadas. Estas afinidades me han permitido comprender y explicar de una manera más cercana la trayectoria de Amelia en la educación privada católica de Guadalajara.

Otras limitaciones, aunque en menor medida, han sido las restricciones que he tenido en algunas instituciones. Me refiero por ejemplo al Colegio del Sagrado Corazón en Nueva York, donde me negaron el acceso al archivo diciéndome que no existe un acervo “tan antiguo” pero después me dijeron que “iban a buscar” y ya tuve noticia a pesar de mi insistencia por teléfono y por correo electrónico. No encontré

el archivo personal de Amelia Bell, y parece que ya no existe. Se puede explicar esa ausencia de distintas maneras. Ella donó parte de su legado al Museo de la Ciudad de Guadalajara, otras cosas personales las fue regalando a distintas personas e incluso vendió parte de su acervo cuando tuvo un momento de necesidad económica. Por un lado, los materiales donados al Museo de la Ciudad, están en pésimas condiciones. Parece ser que nunca los exhibieron como se lo habían prometido y su arrumbamiento en una bodega los deterioró. Sólo se puede salvar un vestido, un par de zapatos de baile y dos o tres prendas sueltas. Estos artículos ilustran la biografía de Amelia Bell y hablan de su cuerpo, de los bailes que ejecutó, de las representaciones, de la importancia que le deba a la presentación de su persona, pero son muy pocos en comparación con lo que pudo haber existido. Sé que hizo más donaciones a lo largo de su vida, pero todavía no lo puedo documentar con seguridad.

Por otro lado, según algunos de mis entrevistados, Amelia se fue deshaciendo de su acervo personal por necesidad económica.<sup>27</sup> Contaba con algunos materiales de gran valor monetario para coleccionistas –sobre todo de historia del circo en Estados Unidos- y los vendió. Cuando sufrió un cáncer muy agresivo a los ochenta años de edad, tuvo que pagar su tratamiento de radioterapia, ya que no contaba con seguridad médica y al parecer recurrió a la venta de algunas piezas heredadas de la familia Bell para cubrir esos gastos. También sé que dio en herencia algunas cosas personales por medio de un testamento que no he localizado. Su sobrina Rosa me

---

<sup>27</sup> Enrique Cárdenas, entrevistado por Hilda Monraz, grabada y transcrita, en Guadalajara, el 20 de julio de 2017.

enseñó algunas de esas pertenencias, no las mencionaré porque forman parte de una disputa familiar que sigue hoy en día.

Lo que he planteado hasta aquí me lleva a la cuestión sobre Amelia Bell en el entramado de la historia social de la educación en México en el siglo XX. Porque, aunque Miss Bell no fue maestra normalista, su práctica docente se asemejó y adecuó a las necesidades escolares de cada institución donde trabajó. Incluso puede verse su trabajo como una profesionalización basada en su cultivación de una feminidad disciplinada. Ejerció su labor de maestra y convivió con otras maestras normalistas y obtuvo reconocimiento profesional debido a su experiencia como bailarina y el prestigio familiar que le precedía.

### **La biografía de Amelia Bell en la historia social de la educación.**

Amelia Bell constituyó su práctica docente en el marco de algunos cambios educativos que se dieron en su contexto, pero también mantuvo una continuidad de disciplinamiento escolar a través de la enseñanza del baile y de la educación física. Por ello es necesario hacer un recuento historiográfico de la historia social de la educación en México a través de tres ejes: el magisterio, las escuelas particulares y la educación física. Estos tres escenarios fueron en los que ella se desarrolló como maestra y con los cuales adecuó su práctica docente en las instituciones donde trabajó.

El análisis de la educación en México se ha tratado desde distintas ópticas y con diferentes fines a lo largo del tiempo. Justo después de la Revolución Mexicana la historia de la educación quedó en manos de “eruditos, políticos, pedagogos y

pensadores en general, poco versados en métodos y técnicas de investigación”.<sup>28</sup> Dicho tratamiento produjo un acercamiento político y encauzado a la enseñanza patriótica.

Junto con el desarrollo de otras visiones historiográficas, la educación fue tratada de maneras más diversas en la segunda mitad del siglo XX. La influencia del historicismo, la historia de las ideas, la historia intelectual, la vida de las instituciones, entre otras, marcaron una nueva tendencia que visibilizaba distintos agentes dentro de la educación.<sup>29</sup> De esa manera, algunos trabajos abrieron la pauta para categorizar y repensar algunos conceptos que hoy son muy útiles a la hora de historiar las diversas aristas de la educación en México.

Las maestras y maestros han sido temas de indagación en la historia de la educación a partir de la década de 1980 que el magisterio se conformó como un nuevo objeto de estudio, en la búsqueda del conocimiento de la vida cotidiana en el mundo escolar. <sup>30</sup> Una década después, ya existían trabajos que distinguían al maestro con un papel protagonista en los procesos educativos, no solo como un simple transmisor de conocimientos.<sup>31</sup>

El siguiente cambio que se distingue en la historiografía del magisterio fue la visibilización de los procesos de feminización. Aunque los primeros trabajos adolecieron de complejas construcciones teóricas y metodológicas, lo cierto es que

---

<sup>28</sup> María Esther Aguirre Lora and Jesús Márquez Carrillo, "Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011: vicisitudes de un territorio abierto," en *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*, ed. María Esther Aguirre Lora (México: ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., 2016), 35-36.

<sup>29</sup> *Ibid.*, 36.

<sup>30</sup> Alicia Civera Cerecedo, "La historiografía del magisterio en México, 1911-1970," en *Historiografía de la educación en México*, ed. Luz Elena Galván Lafarga, Susana Quintanilla Osorio, and Clara Inés Ramírez González (México: COMIE, 2003), 231.

<sup>31</sup> *Ibid.*, 232.

abonaron a un campo en el que sigue siendo útil preguntarse por qué desde el siglo XIX las mujeres son mayoría entre el profesorado y cómo se llegó a tal situación.<sup>32</sup>

De manera general pueden verse tres elementos en la historiografía del magisterio que son importantes de resaltar; tanto porque respondieron a necesidades de su contexto, como porque engloban los temas y categorías que se han utilizado. El primero es la transición de la historia política a la historia social en la década de los años ochenta del siglo XX, que tuvo como repercusión que en la siguiente década (1990) se agregara la historia cultural para enriquecer los planteamientos políticos, sociales y económicos que ya se trataban.<sup>33</sup> El segundo, es la mirada al maestro de una forma amplia y compleja desde su vida privada hasta su labor sindical y política en los espacios públicos. El tercero se desprende del anterior y se trata de observar el lugar de trabajo del maestro: la escuela, pero en conexión con el sistema educativo, las condiciones físicas, económicas, sociales y otros factores que ayudan a comprender el contexto histórico.<sup>34</sup>

Sin embargo, el campo del magisterio como objeto de estudio y como categoría de análisis está aún en construcción. Los trabajos que se han hecho hasta hoy “cuestionan la forma en que se concretan las instituciones educativas, entre las directrices políticas y pedagógicas provenientes del gobierno y los espacios de autonomía relativa que mantienen los sujetos que participan dentro de ellas”.<sup>35</sup> Algunos trabajos sobre el magisterio fueron escritos por Oresta López, María Gracia

---

<sup>32</sup> Véase *ibid.*, 233.

<sup>33</sup> Por ejemplo los autores que analiza Civera: Alberto Arnaut y María Eugenia Vargas, *ibid.*, 250.

<sup>34</sup> El libro que encierra los conceptos de negociación y hegemonía para comprender el diálogo entre Estado, sociedad, escuelas, maestros y campesinado en la posrevolución es: Mary Kay Vaughan, *La política cultural de la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940* (México: Fondo de Cultura Económica, 2001).

<sup>35</sup> Véase Civera Cerecedo, "La historiografía del magisterio en México, 1911-1970," 241.

Castillo, Patricia Hurtado, María Guadalupe García Alcaraz, María Teresa Fernández Aceves, Elvia Montes de Oca, Mary Kay Vaughan, Elsie Rockwell, entre otras. Esos estudios se sostienen de la historia oral, las historias de vida y “ponen hincapié en la importancia de la subjetividad y del imaginario social como factores que intervienen en la formación de identidades y culturas colectivas que sustentan las posibilidades y límites de la actuación cultural y política del maestro”.<sup>36</sup>

Además del eje temático sobre el magisterio, el segundo eje que cruza la biografía de Amelia es el de las escuelas particulares en el siglo XX. Es uno de los temas menos considerados en la historiografía de la educación, sin embargo puede arrojar luces sobre aspectos que no contienen los estudios de las escuelas públicas u oficiales.

En ese sentido, existen dos tipos de estudios sobre colegios o escuelas particulares. El primero es por parte de los mismos planteles y desde los actores mismos. Entonces hay un sinnúmero de compilaciones sobre las historias de las instituciones privadas, sus profesores, sus alumnos, las etapas que han vivido, entre otros tópicos. El segundo es desde los espacios académicos, con un seguimiento de fuentes y un análisis estricto. Dentro de esos últimos tenemos algunas instituciones educativas que han favorecido este tipo de textos, como el ITESO, la UIA, la Universidad de Guadalajara y el ISIDM<sup>37</sup>. Los principales periodos que se han retomado oscilan entre finales del siglo XIX y el siglo XX, temporalidad que corre en

---

<sup>36</sup> Ibid., 245.

<sup>37</sup> Por ejemplo los trabajos de Valentina Torres Septién, *La educación privada en México (1903-1976)*(México: El Colegio de México, 1997)., También los de García Alcaraz, "Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX."; "Escuelas particulares. Niveles básico y normal," en *Historiografía de la educación en México*, ed. Luz Elena Galván Lafarga, Susana Quintanilla Osorio, and Clara Inés Ramírez González(México: COMIE, 2003).

paralelo a la construcción del Estado y del sistema educativo nacional. Sin embargo, se han priorizado los análisis de escuelas católicas particulares, tal vez porque son mayoría frente a sus contrapartes.

No obstante, las escuelas particulares aún no se han consolidado como un objeto de estudio por sí mismo, sino como estudios de caso. Las regiones que más se han estudiado son la Ciudad de México y Jalisco. Al estudiar colegios o escuelas particulares se aportan nuevos temas, preguntas y perspectivas a la historiografía de la educación, pues se ayuda a “comprender cómo el pasado de la educación privada, de sus instituciones, es una realidad que da forma a su vida actual y sentido a sus formas de existencia”.<sup>38</sup>

El tercer eje temático que cruza esta tesis es la historia de la educación física en México durante el siglo XX. A partir de los estudios de Mary Kay Vaughan y Mónica Lizbeth Chávez González se puede historiar la práctica deportiva en las escuelas desde finales del siglo XIX y con más fuerza en la época posrevolucionaria.

Mary Kay Vaughan estudió la construcción del festival patriótico en Tecamachalco, Puebla, entre 1900 y 1946.<sup>39</sup> A través de su análisis, Vaughan examina las negociaciones entre comunidades locales y agentes gubernamentales (los maestros y autoridades agrarias) que resultaron en la celebración de fiestas. Para ello, utiliza las herramientas teóricas de Antonio Gramsci y Derek Sayer. Encuentra que la inserción del deporte en las escuelas rurales de Puebla –específicamente en Tecamachalco- proporcionó un espacio para exhibiciones masculinas de agresión y

---

<sup>38</sup> "Escuelas particulares. Niveles básico y normal," 157.

<sup>39</sup> Mary Kay Vaughan, "The Construction of the Patriotic Festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946," en *Rituals of Rule, Rituals of Resistance*, ed. William H. Beezley, Cheryl English Martin, and William E. French (Wilmington: Scholarly Resources, Inc., 1994).

destreza física.<sup>40</sup> Vaughan demuestra la vitalidad de comunidades en Puebla y su habilidad para construir un sistema educativo que los benefició, a través de las distintas negociaciones que llevaron a cabo.

La autora menciona que a partir de los estudios más recientes sobre festividades cívicas se plantean preguntas en torno a la comunidad y la construcción cívica del estado. Por ejemplo: ¿Las fiestas patrióticas eran simplemente imposiciones estatales sobre comunidades resistentes, un ritual alienado cayendo en oídos sordos, una conspiración entre representantes del Estado (maestros y políticos locales y regionales) para confirmar el poder y la dominación estatal? ¿O era la fiesta patriótica en la revolución una construcción negociada entre las comunidades como entidades sociales, movimientos populares y los que se alían o se incorporan al estado emergente? <sup>41</sup> Para lo cual, están en juego los papeles de las identidades, los roles de poder, los cambios de mentalidades y movilizaciones en esas fiestas.

Vaughan encuentra continuidades entre las fiestas patrióticas del siglo XIX con las de las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, uno de los factores innovadores en las fiestas cívicas posrevolucionarias, a diferencia de las decimonónicas o religiosas, fue la inclusión de deportes de competencia en equipos. Principalmente el básquetbol y el béisbol, con la participación de hombres.<sup>42</sup> La introducción de los deportes de competencia en las escuelas representó una nueva apertura para la niñez, la adolescencia y la juventud, de igual manera importante tanto para hombres como para mujeres.

---

<sup>40</sup> Ibid., 213.

<sup>41</sup> Ibid., 215.

<sup>42</sup> Ibid., 224.

De la actividad física en el deporte, se derivó la práctica del baile. Esto porque formaba parte también de la fiesta patriótica. A través de los bailes regionales y su enseñanza, se demostraba la heterogeneidad de las culturas folclóricas en la República. Por ejemplo, “el jarabe tapatío” de Guadalajara, los bailes yaquis de Sonora y el “huapango” de la Huasteca hidalguense.<sup>43</sup> Al mismo tiempo, el teatro se convirtió en un escenario público donde se representaron los dramas que tenían que ver con la historia nacional. De ese modo, a través de las artes escénicas, se conformaron identidades nacionales que se relacionaban con valores como la higiene y en contra de enfermedades como el alcoholismo. Por ejemplo, la mención que hace Mary Kay Vaughan sobre el baile de “La Princesa Agua y el Rey Jabón” en el que se recalca la importancia de usar jabón y se luchaba contra el alcohol, aludiendo a los borrachos en las familias.<sup>44</sup>

Vaughan encontró que las fiestas patrióticas simbolizaron una nueva forma de penetración del Estado en la vida del pueblo, pero no necesariamente fue una imposición de estado.<sup>45</sup> En esa interacción, los maestros se encargaron de negociar la forma en que se organizaban, se llevaban a cabo e incluso cómo se recordaban para continuar con esos rituales que se convirtieron en “tradiciones”. Fueron cómplices de la hegemonía estatal, pero vista no como una imposición sin contrapesos, sino como una serie de acuerdos desde distintos lugares y con diferentes agentes.

Mónica Lizbeth Chávez González estudió cómo se construyeron cuerpos en torno al género gracias a la puesta en marcha de la educación física antes y después

---

<sup>43</sup> Ibid., 227.

<sup>44</sup> Ibid.

<sup>45</sup> Ibid., 230.

de la Revolución Mexicana.<sup>46</sup> Cuestiona si hubo algún tipo de cambio en el ideal femenino de lo que en su momento algunos políticos llamaron “el rosario y la aguja” –haciendo alusión al espacio doméstico y católico- y si de alguna manera las sacó de su casa para instruir las en lo elemental.<sup>47</sup> De modo tal, que el engranaje en el desarrollo del análisis histórico de género que maneja Chávez es a partir de las ideas “modernizadoras” de la reconstrucción del Estado mexicano en 1921 que conllevaba la educación para niñas y niños. Esto me permite retomar aspectos sobre educación física y cuerpo.

Es importante mencionar que su revisión histórica incluye la visión eugenésica e higiénica que permeaba los programas educativos desde la década de 1920 en adelante. Coincide con algunos puntos con Mary Kay Vaughan, ya que señala que la introducción de la práctica de deportes en conjunto “aglutinaba a varios sujetos en pos de la realización de un trabajo en equipo y resaltaba actitudes de unidad, solidaridad y disciplina entre los participantes”.<sup>48</sup> Lo cual otorgó valores en la educación “moderna” del México posrevolucionario. Me pregunto ¿qué tanto de esa modernidad alcanzó a verse en la práctica docente de Amelia Bell?

La práctica deportiva de México de finales del siglo XIX e inicios del XX se puede vincular con los proyectos nacionales en un engranaje más amplio con respecto a otros países en Europa Occidental, sobre todo después de la Primera Guerra Mundial. La herramienta principal en los deportes fue el cuerpo. “Exhibir los

---

<sup>46</sup> Mónica Lizbeth Chávez González, "La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928" (El Colegio de San Luis, 2006). (Tesis de maestría).

<sup>47</sup> "Construcción de la nación y el género desde el cuerpo: la educación física en el México posrevolucionario," *Desacatos*, no. 30 (2009): 44.

<sup>48</sup> *Ibid.*

cuerpos en desfiles públicos fue sinónimo de bienestar social y supremacía nacional”.<sup>49</sup> Así ocurrió en Italia, Alemania, Francia e incluso Estados Unidos. De hecho, Chávez alude a los festejos patrios en los que se incluían desfiles como “rituales” lo cual coincide con el estudio de Vaughan. Menciona que estaban acompañados de ideas de regeneración racial y disciplina moral. Se enfoca en estudiar las exhibiciones gimnásticas y rítmicas en 1925 a partir de su propagación gracias a una comisión especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Una de las grandes aportaciones que hace Chávez a través de sus reflexiones es la mirada al cuerpo como un “objeto de análisis pertinente para acercarnos al entramado cultural y político de las sociedades pasadas y presentes”.<sup>50</sup> Esa es precisamente la forma en que retomo al cuerpo en esta investigación; como un objeto histórico que es cambiante y depende del contexto en el que se desarrolla o emplea para conformarse. El cuerpo se construye y es a la vez representación del género, moldea las identidades femeninas y/o masculinas. En este caso, Chávez plantea que la disciplina escolar se puso de manifiesto en la implementación de los deportes y la educación física en las escuelas del México posrevolucionario y tuvo distintas expresiones culturales y políticas.

La autora entiende a la educación física no como una práctica escolar “arbitraria o inconsciente, sino como aprendida deliberada y selectivamente a partir de ciertas representaciones culturales sobre el cuerpo y el género”.<sup>51</sup> Habla de la práctica de deportes desde el Porfiriato como parte de una sociabilidad de las clases

---

<sup>49</sup> Ibid., 45.

<sup>50</sup> Ibid., 55.

<sup>51</sup> *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*(San Luis Potosí: BECENE, RIESLP, UNAM, 2015), 8.

altas y medias del país, después como medidas higienistas de las que las mujeres eran parte importante y posteriormente como parte del currículum escolar que integró a la educación física –principalmente la gimnasia- en la década de los años veinte del siglo XX. Tenía que ver con la institucionalización de la educación física y de los profesores que la impartían en esa década.

Chávez también trata el tema de la danza en la educación pública desde finales del siglo XIX en México. Cita el manual de un autor de apellido Landa, de finales del siglo XIX, en el que se recomendaba a la danza como el ejercicio que “indudablemente fue creado para las mujeres”<sup>52</sup> ya que tenía que ver con las condiciones higiénicas y además se trataba de desarrollar la belleza femenina que estaba relacionada con las formas estéticas. Aunque no profundiza en la enseñanza de la danza durante los años veinte del siglo XX, Mónica Chávez menciona que el discurso de la construcción de los cuerpos femeninos en la educación física tenía que ver con el culto al cuerpo artístico. A las mujeres se les seguía asociando –igual que en el Porfiriato- con lo delicado y lo bello. Se trataba de estilizar los cuerpos en las posiciones que se adoptaban, haciendo énfasis en los brazos y en las piernas. Estos postulados se relacionan con la danza como un método de enseñanza de esa feminidad y tiene sentido con la construcción de los cuerpos estéticos femeninos que Miss Bell pudo moldear tanto en su academia de baile como en las escuelas donde dio clases. Mi propósito es llegar a conocer la práctica docente que Miss Bell construyó con base en la experiencia familiar y escolar en distintas instituciones. A partir de esta búsqueda y según lo que Chávez aporta a la historia de la educación

---

<sup>52</sup> Ibid., 39.

física, intuyo que Amelia Bell pudo ser parte de esta construcción de cuerpos femeninos que menciona en este libro.

De manera complementaria a esta construcción corporal, resultó crucial la conformación del desfile deportivo del 20 de noviembre rememorando el inicio de la Revolución Mexicana, a partir de la formación del Partido Nacional Revolucionario (PNR) en 1929. En dicho desfile se incluían tablas gimnásticas que moldearon cuerpos e identidades de género. Al tratarse de las mujeres, “el afán estético de sus movimientos corporales y sus atuendos deportivos contrastaba con las lecciones de fuerza y vigor que presentaban los varones”.<sup>53</sup> En cuanto a los deportes que se exhibían en equipo, Chávez menciona al voleibol, el basquetbol y el *playground*. La participación era por parte de niños de primarias, secundarias y escuelas técnicas, en menor medida mujeres que hombres. De ahí que en esta biografía retome el papel de esos desfiles en la construcción de la feminidad en Guadalajara durante el tiempo de la práctica docente de Amelia Bell.

En un texto muy reciente, algunas autoras reflexionan sobre la práctica deportiva de las mujeres en varios países de América Latina.<sup>54</sup> Concretamente se enfocan en estudios de caso en: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, México y algunos otros. Estas discusiones comparativas corroboran las distintas inserciones de los deportes para mujeres con fines eugenésicos y de ensalzamiento de la maternidad. En los casos específicos de Chile, Argentina y Brasil se procuró una educación deportiva a inicios del siglo XX para las mujeres en tanto que su masa

---

<sup>53</sup> "Construcción de la nación y el género desde el cuerpo: la educación física en el México posrevolucionario," 46.

<sup>54</sup> Brenda Elsey and Joshua Nadel, *Futbolera. A History of Women and Sports in Latin America*(Austin: University of Texas Press, 2019).

muscular no se viera masculinizada, es decir, que se buscara la belleza de los cuerpos sólo para alinearlos, pero no para crecer sus músculos. Utilizan la perspectiva de género para analizar estas construcciones que obedecieron a necesidades políticas y culturales de su tiempo. Esta visión coincide con las puestas en marcha de la educación física en México, que de la misma manera buscaron la conformación de cuerpos femeninos disciplinados, pero diferenciándose de los masculinos.

En el libro *Futbolera* la periodicidad llega hasta finales del siglo XX, con el aumento de la práctica deportiva femenina en momentos cruciales de los países de América Latina. Sin embargo, los postulados que mencionan sobre las primeras décadas del siglo XX coinciden con los argumentos tanto de Mary Kay Vaughan como de Mónica Chávez y podrían explicar el éxito y reconocimiento de la práctica docente de Amelia Bell en los colegios donde impartió clases de educación física. Ella se adecuó a las necesidades de la enseñanza deportiva que circunscribía ciertos deportes y ciertas actividades que fortalecían el ideal femenino de clase media urbana.

### **La perspectiva de género y las biografías de maestras en la historia social de la educación.**

En esta biografía empleo la categoría género para hacer preguntas a la construcción de la práctica docente de Amelia Bell. La utilización de la perspectiva de género en la historiografía de la educación en México, en los estudios para el siglo XX, es relativamente nueva. Uno de los primeros textos que explora la categoría género en la educación es el de Mary Kay Vaughan, original de 1994, el cual analiza la relación

entre la escolarización de las niñas en el campo mexicano durante la Revolución Mexicana con el patriarcado del entorno.<sup>55</sup>

A decir de la investigadora Oresta López, quien ha utilizado el género como herramienta de análisis, se ha hecho más común ver tesis, artículos, libros y productos académicos en general con la perspectiva de género en todo el país desde la década de 1990 gracias al reconocimiento legal de los derechos humanos de las mujeres en la Declaración de Viena (1993) y otros escenarios similares.<sup>56</sup>

Algunos de esos primeros trabajos buscaron la visibilización de las mujeres en el sistema educativo, en el que se encontraban presentes pero olvidadas. Así, se escribió sobre colegios virreinales para niñas, biografías de mujeres que de alguna manera destacaron en el mundo intelectual y en el mundo político-público. Carmen Ramos fue una de las primeras historiadoras mexicanas en utilizar esta clase de investigación.<sup>57</sup>

Conforme avanzaron los años y se incrementaron las miradas hacia las mujeres y el género en la historia de la educación, también se empezaron a formular más preguntas. Algunas de ellas fueron ¿Por qué las mujeres son mayoría en el

---

<sup>55</sup> El libro original se titula *Women of the Mexican Countryside, 1850-1990: creating spaces, shaping transitions*, de la University of Arizona Press, pero se tradujo cuyo producto fue Mary Kay Vaughan, "El alfabetismo y la educación de las mujeres del campo durante la Revolución Mexicana: ¿la subversión de un acontecimiento patriarcal?," en *Mujeres del campo mexicano, 1850-1990*, ed. Heather Fowler-Salamini and Mary Kay Vaughan (Zamora: El Colegio de Michoacán, 2003).

<sup>56</sup> Oresta López Pérez, "Reflexiones sobre los aportes y retos de la perspectiva de género a la historiografía de la educación en México," en *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*, ed. María Esther Aguirre Lora (México: ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., 2016), 232.

<sup>57</sup> Véanse algunos de los trabajos de Carmen Ramos Escandón: Carmen Ramos Escandón, "Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910," *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México* (1987)., Carmen Ramos Escandón, "Quinientos años de olvido: historiografía e historia de la mujer en México," *Secuencia*, no. 36 (1996). "Historiografía, apuntes para una definición en femenino," *Debate feminista* 20(1999). Sólo por mencionar algunos de los primeros trabajos de Ramos en torno a la historia e historiografía de las mujeres en México.

profesorado? ¿Cómo se dio este proceso en la historia del país? ¿Desde cuándo es así?, entre otras. De ese modo, se llevó a cabo el Primer Congreso sobre procesos de feminización del magisterio en 2001 en San Luis Potosí, con ayuda del Colegio de San Luis, el CIESAS y la Universidad Autónoma de Madrid. En ese encuentro se llegó a la certeza de que las mujeres formaron parte del sistema educativo en México como maestras en el último tercio del siglo XIX y desde entonces son mayoría en el rubro.<sup>58</sup>

Una contribución importante de la perspectiva de género a los estudios históricos de la educación ha sido la dimensión temporal de la diferencia sexual. Es decir, reflexionar que por el hecho de ser mujer o de ser hombre, había distinción de rangos en la jerarquización, desigualdades políticas, económicas y sociales, así como laborales de acuerdo con un contexto específico. Así como visibilizar las diferenciaciones de currículums de acuerdo a la asignación femenina o masculina.<sup>59</sup>

Al analizar la participación femenina en la historia de la educación, diversas autoras se han dedicado a las biografías de maestras. Esto se explica porque dichas investigadoras trabajaban historia de la educación y eso les atrajo a la vida particular de alguna o algunas maestras. En 1992 Mary Kay Vaughan escribió un artículo sobre tres maestras rurales en Puebla, el cual hace énfasis en las semejanzas y diferencias que tienen esas tres trayectorias de vida y laborales.<sup>60</sup> Se trata de tres mujeres que se

---

<sup>58</sup> López Pérez, "Reflexiones sobre los aportes y retos de la perspectiva de género a la historiografía de la educación en México," 234. Otros trabajos que resaltan el estudio de maestras son: *Luz Elena Galván Lafarga, La educación superior de la mujer en México: 1887-1940*(México: CIESAS, 1985)., Susan Street, "Ser maestra: historia, identidad y género," *Sinéctica*, no. 28 (2006). Luz Elena Galván and Oresta López, *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*(México: CIESAS, 2008).

<sup>59</sup> López Pérez, "Reflexiones sobre los aportes y retos de la perspectiva de género a la historiografía de la educación en México."

<sup>60</sup> Mary Kay Vaughan, "Women School Teachers in the Mexican Revolution: The Story of Reyna's Braids," en *Expanding the Boundaries of Women's History*, ed. Cheryl Johnson-Odim and Strobel Margaret(Bloomington: Indiana University Press, 1992).

dedicaron a dar clases en contextos rurales de Puebla entre 1920 y 1940. Sus nombres son: Reyna Manzano Carmona, Socorro Rivera Rodríguez e Isaura Martínez Guzmán. Vaughan demuestra con los tres ejemplos que presenta, que algunas profesoras formaron parte el proceso revolucionario en México, aunque no fuera de manera bélica, sino desde las aulas y en distintas maneras negociaron con el Estado.

Vaughan se apoya en el amplio conocimiento que tiene del contexto histórico de la época posrevolucionaria en Puebla. Esto le permite enlazar las circunstancias económicas, sociales, políticas y culturales con las vidas de las tres mujeres que biografía. De tal manera que su narrativa se va entretrejiendo con las interpretaciones de las distintas políticas educativas que imperaron, como la educación socialista y las lecturas que de ellas hicieron tanto en la Secretaría de Educación como en las instituciones públicas. Pero sobre todo, de las negociaciones que llevaron a cabo las maestras en las comunidades campesinas donde laboraron con los diferentes agentes sociales que convivieron.

La autora relaciona cambios y constantes en el entorno social que vivieron las tres maestras. Dos de ellos fueron muy importantes para el desarrollo educativo de la posrevolución. El primero es la vacunación que permitió disminuir la mortalidad infantil y el segundo fue el modelo higiénico que les obligaba a mudar su tecuile o cocineta del interior de la casa a afuera. En ambos casos, aunque no fueron promovidos directamente por la Secretaría de Educación, se nota la influencia de las maestras para que se llevaran a la práctica en sus comunidades rurales. Tuvieron en general buenas consecuencias y la vida tanto de otras mujeres como de los niños pudo mejorar.

Las semblanzas y biografías que hicieron en distintos momentos de sus investigaciones Luz Elena Galván y Sonia Ibarra también son ejemplos de estos trabajos que rescataron del olvido a varias maestras en el país y en algunas regiones específicas.<sup>61</sup> Esos textos dan cuenta de un colectivo de profesoras que tenían varias cosas en común al trabajar en la enseñanza, pero también ayudan a entender momentos y circunstancias específicas de cambios en materia escolar así como coyunturas históricas.

Luciano Oropeza muestra el desarrollo curricular de la escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara a través de la biografía de una de sus fundadoras: Irene Robledo.<sup>62</sup> En su estudio menciona los antecedentes de la escuela de Trabajo Social, las distintas instituciones que intervinieron, la huella educativa de Robledo y finalmente del diseño de la propuesta curricular inicial de Trabajo Social. Robledo fue la primera jalisciense en entrar en la que era llamada “la Rotonda de los Hombres Ilustres”, que después de su ingreso se llamó de “los jaliscienses”.

La vida de Irene Robledo se concatena con algunos procesos de la formación de la Escuela de Trabajo Social, sus antecedentes y su legado. Oropeza considera que Robledo fue una de las artífices de los caminos que se trazaron para la institucionalización de organismos que dieron forma a la beneficencia pública moderna. De hecho, la Escuela de Trabajo Social se conformó en Guadalajara gracias a la fundamentación de la filantropía (de tradición cristiana) en conocimiento

---

<sup>61</sup> Véase Luz Elena Galván, *Los maestros de ayer (un estudio histórico sobre el magisterio 1887-1940)*(México: Cuadernos de la Casa Chata, 1981); *Los maestros y la educación pública en México*(México: CIESAS, 1985); Galván and López, *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. Sonia Ibarra Ibarra and Oscar García Carmona, *Ochenta años de educación pública federal en Jalisco*, Tomo I, 2 vols.(México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2000).

<sup>62</sup> Luciano Oropeza Sandoval, "Entre lo imaginario y lo real: Irene Robledo García y el currículo de la Escuela de Trabajo Social," en *Siete historias de vida: mujeres jaliscienses del siglo XX*, ed. Anayanci Fregoso Centeno(Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2006).

científicamente situado y como práctica en los trabajadores sociales en la búsqueda del bienestar social. Ese pensamiento de inquirir en el desarrollo social lo plasmó Irene Robledo al coordinar la fundación de la carrera de Trabajo Social y sobre todo en su currículo. Conjugó áreas de conocimiento general, jurisprudencia, medicina y algunas nociones de orden doméstico para conformar la estructura curricular inicial de Trabajo Social en la Universidad de Guadalajara.

Por su parte, Mílada Bazant se dedicó muchos años a la historia de la educación en el Porfiriato en México. Esa travesía le llevó a conocer a una profesora cuyos textos encontraba en distintos archivos y le llamaban poderosamente la atención. Escribió la biografía de Laura Méndez, una prolífera profesora mexicana.<sup>63</sup> Bazant describe a su biografiada como “una mujer pasional y atormentada, con excepcionales talentos literarios, periodísticos y pedagógicos que se sumaron a la construcción del México que anhelaba la modernidad, durante las últimas décadas del siglo XIX y los albores del siglo XX”.<sup>64</sup> Es una biografía muy detallada y contiene datos de su genealogía desde los abuelos de Méndez.

Bazant arguye que su trabajo biográfico está combinado con relatos de ficción que rellenan los espacios o huecos en los que las fuentes no dejaron huellas. Se adhiere a la posición de la escuela francesa de biografía, comandada por François Dosse. Así, al agregar algunas invenciones a la biografía de Laura Méndez, Bazant pretende “lograr una historia más fluida, vívida y rica”.<sup>65</sup> Puede decirse que debido a la forma en que está escrita, la narración biográfica de Laura Méndez, hecha por

---

<sup>63</sup> Mílada Bazant, *Laura Méndez de Cuenca : mujer indómita y moderna (1853-1928): vida cotidiana y entorno* (Toluca: Gobierno del Estado de México, Colegio Mexiquense, 2009).

<sup>64</sup> *Ibid.*, 21.

<sup>65</sup> *Ibid.*, 17.

Mílada Bazant, es distinta a los otros trabajos que aquí esbozo. Aunque está cimentada en un arduo trabajo de investigación histórica, su presentación es más apegada al tipo literario y su relato es casi novelesco. Es diferente también en el sentido de que es una obra monumental de la vida completa de la biografiada, detallando pormenores y ubicándola en distintos contextos nacionales, internacionales y con las relaciones que llevó a cabo a lo largo de toda su vida. Las otras biografías se enfocan en uno o algunos aspectos que destacan de la mujer en cuestión, pero Mílada Bazant presenta un producto global que abarca escenarios, procesos, escalas y tiempos concretos.

María Teresa Fernández Aceves recreó la vida de cinco mujeres insertas en distintos cambios sociales de México en el siglo XX.<sup>66</sup> Su objetivo general es examinar las trayectorias políticas y de vida de esas cinco mujeres, así como su intervención en la esfera pública.<sup>67</sup> Los casos de estas biografías se relacionan de manera directa con el Estado, aunque desde distintas posiciones y con diferentes experiencias subjetivas. Tienen en común que construyeron una cultura moderna inserta en la época posrevolucionaria, fueron activistas por una sociedad más justa –algunas feministas-, sus vidas muestran cambios sociales y ellas mismas transformaron algunas estructuras en torno al género; feminidades, masculinidades, etc. Se trata de: Belén de Sárraga (1872-1950), Atala Apodaca (1884-1977), María Arcelia Díaz (1896-1939), Guadalupe Martínez Villanueva (1906-2002) y Guadalupe Urzúa Flores (1912-2004).<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> María Teresa Fernández Aceves, *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano* (México: CIESAS-Editorial Siglo XXI, 2014).

<sup>67</sup> *Ibid.*, 11.

<sup>68</sup> *Ibid.*

A partir de la revisión de las posturas políticas de esas mujeres, la autora combina las “propuestas de la nueva historia cultural; la historia de género; la nueva biografía; los estudios posrevisionistas y de género en la Revolución mexicana y el proceso revolucionario de formación de un nuevo Estado”.<sup>69</sup> A través de la mirada biográfica, Fernández muestra una revisión cultural y de género de las distintas trayectorias de estas mujeres para “escudriñar los discursos y representaciones de las mujeres en la historia de México”.<sup>70</sup> Esto lo encuadra y debate con las posturas de Jean Franco, Joan Scott, Kathleen Canning y Mary Kay Vaughan. Desde este enfoque, aporta a la historiografía de la educación en tanto que dentro de ésta no se ha considerado de manera singular la participación política de las mujeres. Fernández Aceves arguye que se debe tomar en cuenta dicha intervención femenina, ya que “la educación se feminizó de manera significativa”<sup>71</sup> y es un argumento que contribuye a esta revisión historiográfica. Aunque algunas de estas mujeres nacieron en el siglo XIX, su influencia puede verse a partir del siglo XX y su presencia se rastrea a partir de la Revolución Mexicana. Dos de ellas fueron maestras: Atala Apodaca Anaya y María Guadalupe Martínez Villanueva cuyas trayectorias laborales hablan de una participación política y social en su contexto.

Este tipo de biografías que resaltan la participación política de las mujeres son útiles para diversificar el panorama histórico de lo que se ha estudiado anteriormente. Gracias a esta perspectiva, se pueden visibilizar las experiencias de las mujeres que lograron algunas negociaciones, acuerdos e incluso objetivos de participación femenina en la política. Pero no sólo eso, sino que complejizan la

---

<sup>69</sup> Ibid., 15.

<sup>70</sup> Ibid., 17.

<sup>71</sup> Ibid., 21.

historiografía mexicana y dan ejemplo de casos que contradicen otras visiones centradas sólo en las actuaciones masculinas.

En el libro titulado *Las maestras de México*, editado por Lucrecia Infante Vargas, se encuentran cuatro biografías de profesoras mexicanas que se relacionaron con distintos procesos históricos y sociales de su tiempo.<sup>72</sup> Esas cuatro mujeres son: Rita Cetina Gutiérrez, Dolores Correa, Laura Méndez (de quien hizo su biografía Mílada Bazant) y Rosaura Zapata. En general, fueron vidas que contribuyeron a la educación de las mujeres en el país. Estas maestras lucharon por que otras congéneres tuvieran acceso a la educación y aportaron desde sus particularidades al sistema educativo mexicano. Tuvieron dificultades para lograrlo, dependiendo de sus contextos, pero no se rindieron y dejaron legados que aún siguen vivos. Al leer sus vidas se pueden conocer procesos de la historia de la educación en este país. La historiadora Patricia Galeana sitúa la participación de las mujeres como maestras en México a partir del siglo XIX. Plantea que los antecedentes se remontan a la postura de los liberales y la presión que algunas mujeres ejercieron para la creación de la escuela nacional secundaria, que se convirtió en la Normal para Señoritas y las hizo profesoras. De esa manera, abrió espacios “inéditos” para el trabajo y la profesionalización de las mujeres en el campo laboral y docente.<sup>73</sup> A partir de ese pensamiento, algunas mujeres lucharon por tener educación y plantearon propuestas pedagógicas para lograrlo.

---

<sup>72</sup> Lucrecia Infante Vargas, ed. *Las maestras de México: Rita Cetina, Dolores Correa, Laura Méndez y Rosaura Zapata*, 2 vols., vol. 1(México: SEP, INERHM, 2015).

<sup>73</sup> Patricia Galeana, "De madres y esposas a profesionistas emancipadas. Las maestras mexicanas," en *Las maestras de México: Rita Cetina, Dolores Correa, Laura Méndez y Rosaura Zapata*, ed. Lucrecia Infante Vargas(México: SEP, INEHRM, 2015), 14.

Es importante señalar que las biografías de maestras que cito aquí son distintas puesto que cada mujer tuvo diferentes desempeños en varios niveles con relación a la cultura escolar, las políticas educativas, la práctica docente y la propia trayectoria laboral. Además, cada análisis biográfico receta distintos aspectos de sus trabajos y negociaciones con el Estado.

Cierro este estado de conocimiento con dos ejes: las tendencias que reconozco en las biografías de maestras y la ubicación de mi estudio que apunta para la biografía de Amelia Bell. De esa manera, encuentro similitudes de vida entre las biografiadas que incluí antes y la trayectoria de Amelia Bell. Reyna y sus compañeras maestras, cuyas biografías hizo Mary Kay Vaughan se dedicaron a la práctica docente de algunas materias que también impartió Amelia, como el deporte. Todas fueron profesoras; no siempre egresadas de la Normal y eso me permite pensar en las posibilidades que tenía una mujer para ser maestra en el siglo XX. Amelia Bell no obtuvo título ni estudió para ser profesora. Sin embargo, se dedicó a esa labor gran parte de su vida. Esto me lleva a preguntarme en qué contextos se daban estos casos y las trayectorias laborales que dibuja Vaughan me iluminan para darme respuestas al respecto. Irene Robledo fundó la Escuela de Trabajo Social en Guadalajara y eso la colocó como pionera en muchas arenas, pero sobre todo la educativa.

Sin embargo, la gran diferencia entre Apodaca y Martínez con respecto a Bell es que las primeras dos se involucraron con la puesta en marcha de políticas educativas e incluso su diseño. Amelia aparentemente no negoció con el Estado –al menos en el plano de política pública- por la cuestión educativa. Hasta hoy esa es mi percepción de acuerdo al material que tengo. Esto me hace reflexionar en torno a la continuidad que Amelia dio de la reproducción del orden de género entre sus

alumnas. En ese sentido, la estrategia analítica que propongo es la observación de la práctica docente como una forma de adaptación de Amelia en su entorno escolar pero también en su vida cotidiana como mujer, hija, proveedora y parte de una familia cuya herencia estuvo encaminada al trabajo y a la disciplina.

## CAPÍTULO 1.

### PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE AMELIA BELL.

La pregunta central de este capítulo es ¿cuál es la postura que sostengo con respecto a la biografía y qué herramientas teórico-metodológicas utilizo para reconstruir la vida de Amelia Bell? Para responderla me posiciono con la biografía con perspectiva de género y hago un recuento de las escuelas o corrientes biográficas de las que me nutro. Planteo que al biografiar la vida de una mujer se pueden utilizar distintos enfoques que permiten una complejidad teórica y metodológica para iluminar su contexto tanto individual como colectivo.<sup>74</sup> Dentro de esa perspectiva de género, utilizo la categoría de la interseccionalidad para visibilizar aspectos como la clase social, educación, nacionalidad, entre otras. Esto me lleva a un análisis de índole tanto macro como microsocioal.

Por lo que afirmo que la biografía es una forma compleja de hacer historia.<sup>75</sup> En ella se encuentran teorías, metodologías y herramientas que permiten interpretar y reconstruir sucesos, procesos, vidas y contextos simultáneos para comprender el pasado y el presente. De manera que el objetivo de este capítulo es posicionarme como biógrafa que retoma algunas perspectivas teórico-metodológicas para hilvanar

---

<sup>74</sup> Véanse los postulados de las biógrafas: Bazant, *Laura Méndez de Cuenca : mujer indómita y moderna (1853-1928): vida cotidiana y entorno*. Alice Kessler-Harris, *A Difficult Woman: The Challenging Life and Times of Lillian Hellman*(New York: Bloomsbury Publishing, 2012). Mary Kay Vaughan, "La labor creativa en la construcción biográfica: el equilibrio entre el sujeto y su contexto histórico," en *Biografía. Métodos, metodologías y enfoques*, ed. Milada Bazant(México: El Colegio Mexiquense, 2013).

<sup>75</sup> David Nasaw, "Introduction," *American Historical Review* 114, no. 3 (2009).

una biografía con perspectiva de género utilizando las herramientas de la nueva biografía, la biografía francesa, inglesa, estadounidense y mexicana.

En las últimas tres décadas los estudios biográficos han aumentado gracias al debate y la renovación de sus postulados teóricos y metodológicos.<sup>76</sup> Aunque también se puede ver una relación, en algunos casos, entre la literatura y la biografía, lo cual ha incidido en las características de su redacción, difusión, divulgación e influencias sobre otros tipos de historia.<sup>77</sup>

Presento el contenido de este capítulo organizando la exposición en dos niveles. El primero es descriptivo, en el que hago alusión a mi postura con la perspectiva de género y hago el recuento de las escuelas biográficas. El segundo es una conjunción de conceptos e ideas que nutren mi posicionamiento a través de la interseccionalidad. Defino y discuto en torno al cuerpo, la performatividad, la familia, la infancia y la adolescencia como los términos que me permiten comprender la biografía de Amelia Bell.

### **1.1 La biografía con perspectiva de género y la biografía feminista.**

Biografiar con perspectiva de género no necesariamente es hacer biografía feminista, aunque en mi caso me posiciono con la primera y retomo algunos conceptos de la segunda. Ambas formas de biografiar pueden parecerse mucho porque develan las trayectorias de las mujeres en lo individual y en lo colectivo. Sin embargo, considero que la biografía con perspectiva de género abre la discusión sobre las distintas identidades de género en sus contextos. Por eso es útil en mi caso; ya que devela la

---

<sup>76</sup> Ibid., 573.

<sup>77</sup> Véase Dosse, *El arte de la biografía. Entre historia y ficción*. Francie Chassen-López, "Biografiando mujeres: ¿qué es la diferencia?," *Secuencia*, no. 10 (2018).

función no sólo de Amelia sino de sus familiares en tanto su constitución de ser mujeres o ser hombres. En cambio, la biografía feminista se enfoca en las mujeres y los procesos que develan con sus vidas.

Antes de la perspectiva de género, se hicieron semblanzas y biografías de mujeres en distintos lugares. Ese repunte se sitúa en el desarrollo de la historia de mujeres y de género que tuvo su origen en la década de 1960 en Estados Unidos y posteriormente en Europa y América Latina. La mirada de algunas especialistas sobre las vidas de las mujeres a partir de una postura política del feminismo de la llamada “segunda ola” dio paso a cuestionamientos sobre las diferencias entre ser hombre y ser mujer en la historia. Durante esas primeras dos décadas, de 1960 a finales de 1970, se dieron los primeros avances para la historia de mujeres a partir de su visibilización en los procesos y las coyunturas históricas, lo cual abría las interpretaciones al respecto y planteaba más preguntas y complejidades al campo histórico.

Para la década de 1980 se cristalizó la categoría género en la historia, sobre todo con el texto de Joan Scott en el que ella aplicó el género como una herramienta de análisis en la historia social.<sup>78</sup> La implicación del análisis de género conllevó otro nivel en las biografías de mujeres, pues no sólo se trataba de visibilizarlas, sino de insertarlas como parte importante en la historia. Esto explica el trabajo de biografías de mujeres de algunas destacadas historiadoras como Natalie Zemon Davis, Hermione Lee y Alice Kessler-Harris.

---

<sup>78</sup> Joan W Scott, "Is Gender a Useful Category of Historical Analysis?," *The American Historical Review* 91, no. 5 (1986).

La misma Joan W. Scott reconoce que el concepto “género” se ha degradado debido al uso que se le ha hecho con el paso del tiempo, porque se ha usado como sinónimo de estudios sobre mujeres y no con la intención crítica que tenía en un inicio.<sup>79</sup> Sin embargo, Scott menciona que sigue siendo útil como categoría de análisis. Siempre y cuando se pregunta sobre las construcciones de género en una sociedad y periodo determinado. Esa utilidad no depende de la palabra, sino de la forma en que se usa. Así, en este caso considero que género es una herramienta que me permite ver la construcción de la identidad de Amelia Bell y al mismo tiempo una “invitación a pensar de manera crítica sobre cómo los significados de los cuerpos sexuados se producen en relación el uno con el otro, y cómo estos significados se despliegan y cambian”.<sup>80</sup> De esa manera, me pregunto cómo el género desde su característica de categoría, puede plantear una mirada crítica sobre los cuerpos, para vislumbrar la construcción de los significados de la identidad de Amelia Bell como profesora, como mujer, como hija, como hermana y las distintas facetas de su vida.

Entiendo que la biografía con perspectiva de género es la que además de visibilizar la vida de una mujer o ponerla como sujeto histórico, permite una complejización amplia que abarca los procesos por los cuales se constituyeron feminidades y masculinidades, entre otras identidades de género. También es útil para mirar cómo el poder está presente en el desarrollo de esas construcciones. De igual forma ayuda a dilucidar qué papel tiene la corporalidad en la construcción de la identidad individual y colectiva. Esos son los puntos estratégicos que aquí

---

<sup>79</sup> Joan W. Scott, "Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?," *Revista La manzana de la discordia* 6, no. 1 (2011).

<sup>80</sup> *Ibid.*, 98.

desarrollo y que gracias a la biografía con perspectiva de género se pueden iluminar a través de la historia.

Considero que hay un diálogo entre la biografía con perspectiva de género y la biografía feminista en esta tesis. Sostengo esto porque retomo algunos postulados de Francie Chassen-López, quien ha hecho biografía feminista y sus aportaciones son útiles para mi postura teórica y las aportaciones que esbozo en esta biografía. Chassen-López menciona que “la verdadera vida de Juana Cata Romero ilumina cuatro áreas que son fundamentales para entender el desarrollo de la sociedad mexicana a finales del siglo XX”.<sup>81</sup>

Dichas áreas son: 1.- La modernización de la infraestructura, del comercio y de la agricultura; 2.- La integración política de la nación mexicana y la construcción de la identidad nacional, incluida la relación conflictiva con la población indígena; 3.- El proyecto porfiriano de ingeniería social de crear una sociedad y una ciudadanía modernas y 4.- El cambio del papel de las mujeres y de las relaciones de género en el marco de las transformaciones principales que se desarrollaban durante su vida.<sup>82</sup> Estos entornos permitieron ajustes y desajustes en la vida de Juana Cata, pero al mismo tiempo los cambios y continuidades en la trayectoria de la cacica pueden explicarlos. Esto lo interpreto como procesos sociales que se pueden utilizar con adecuaciones a otros casos de biografías de mujeres.

Las biografías feministas tienen el fin de establecer a las mujeres como sujetos históricos y de esa manera cambiar la escritura de la historia en general.<sup>83</sup> A partir

---

<sup>81</sup> Francie Chassen-López, "Mitos, mentiras y estereotipos: el reto de la biografía feminista," en *Biografía. Modelos, métodos y enfoques*, ed. Milada Bazant (Toluca: El Colegio Mexiquense, 2013), 154.

<sup>82</sup> *Ibid.*, 155.

<sup>83</sup> "Biografiando mujeres: ¿qué es la diferencia?," 133.

de este argumento central, sigo a Francie Chassen-López en su recuento a los postulados de diversos biógrafos desde el siglo XIX, los cuales consideraron que “no había más historia que las vidas de los hombres”.<sup>84</sup> Comenta que después del rechazo al fascismo y con el fin de la Segunda Guerra Mundial se anularon también las historias individuales para darle cabida a las grandes masas. Esto explica por qué, a la vuelta de unas décadas, se regresó al individuo en un intento de comprender los discursos, los significados de signos y símbolos a partir del posmodernismo y posestructuralismo entre 1960 y 1970.<sup>85</sup> En México las biografías sobre mujeres reconstruyen condiciones de vida de las mujeres, las cuales fueron muy distintas a las de los hombres en su mismo entorno. Estas investigaciones abren un panorama más amplio de la interpretación de la historia.

Es muy importante destacar que las fuentes para las biografías de mujeres son diversas, aunque en la experiencia de varias biógrafas encontrarlas fue un verdadero problema. Como dice Chassen-López, “La gran mayoría de historias, así como las mismas fuentes documentales, fueron escritas por hombres y enfocaban la actividad pública”.<sup>86</sup> Es decir, no sólo fueron invisibilizadas del material histórico, sino también del relato y en ocasiones recordadas a través de la memoria masculina, como el caso de Elena Arizmendi en su papel de “Adriana”, la amante de la que escribió José Vasconcelos. Gabriela Cano hizo una biografía sobre Arizmendi en la que subrayó su nombre y su trayectoria como enfermera y militante revolucionaria, más allá de sus relaciones sentimentales. Chassen-López habla del trabajo de Cano, del suyo y también del de María Teresa Fernández Aceves sobre las dificultades para

---

<sup>84</sup> Ibid., 135.

<sup>85</sup> Ibid.

<sup>86</sup> Ibid., 139.

rescatar archivos del olvido y objetos materiales que le permitieron “solventar una de las muchas incógnitas que aquejaban a la biógrafa”.<sup>87</sup>

En esa serie de problemáticas se inserta mi búsqueda de fuentes para la biografía de Amelia; no encontré su archivo personal y tuve que triangular información de archivos institucionales, públicos y privados, así como fuentes orales y hemerográficas. Incluso recurrí a material audiovisual y fotográfico, que fue muy útil para entender la trayectoria laboral y artística de Miss Bell.

Precisar sobre las fuentes y el abordaje metodológico es una característica más de las biografías feministas, que se llevan a cabo con un nivel de dificultad distinto al de las biografías sin perspectiva de género. Chassen-López sugiere que frente a la escasez de fuentes documentales y la aparición de huecos en la información, la biógrafa feminista puede utilizar la imaginación, pero con base en el conocimiento histórico.<sup>88</sup> El ejemplo es el uso de algunas expresiones que en esta biografía utilicé, como “parece”, “acaso”, “tal vez”, “posible o probablemente”.<sup>89</sup> No se trata de inventar algo sino de rellenar espacios que sean lógicos gracias al análisis cuidadoso del entorno y de la vida de la mujer que estoy biografiando. Aunque puedo decir que no tuve mucho campo de acción en esa imaginación, porque casi todo lo que compruebo está triangulado con los datos empíricos, de todos modos, en algunas ocasiones uso las probabilidades para preguntar y a veces explicar por qué Miss Bell tomó ciertas decisiones y cómo fue llevando su práctica docente.

Cuando se tienen fuentes necesarias para esbozar el carácter de la persona es relativamente fácil cuadrar la subjetividad y definirla al interior del individuo y al

---

<sup>87</sup> Ibid., 141.

<sup>88</sup> Ibid., 142.

<sup>89</sup> Ibid.

exterior; cómo vivió y con qué elementos se constituyó su trayectoria. Pero si no tenemos materiales personales o íntimos, hay que empezar por reconocer que la documentación que adquirimos tiene muchas formas de interpretación y que con eso hay que apostarle a la subjetividad.<sup>90</sup> Chassen-López, al hacer la biografía de Juana Cata, no obtuvo fuentes que le dieran acceso al pensamiento o a los sentimientos de su mujer estudiada, pero reconoce que, al tratar de corroborar la información de una de sus entrevistadas, se dio cuenta que esos datos no eran ciertos. Arguye que el tratamiento de las fuentes orales debe ser acucioso y se deben triangular con otras fuentes, pero también que pueden develar ciertas posturas políticas de la biografiada y explicarían aspectos centrales de sus comportamientos, decisiones y estilos de vida. En mi caso, al enfrentar algunas aseveraciones de ex alumnas de Miss Bell con lo que me dijo su sobrina y las fuentes documentales, me encontré con diversas interpretaciones de por qué eligió una vida de soltera, siempre al cuidado de sus padres y a la muerte de éstos, prosiguió con su soltería en un entorno que ya había afianzado con su trabajo y su estatus.

No cuento con las fuentes que me develen los sentimientos y pensamientos personales de Amelia Bell. Aunque algunos me declararon que ella escribía los cuentos que ponía en representación en el Teatro Degollado, no pude encontrar sus manuscritos y tampoco los registros de las clases que daba. Sin embargo, en el tema de la representación sí tengo bastante documentación que me permite encontrar las formas, normas, convenciones sociales y las restricciones que afectaron su vida y cómo fue negociando con ellas.

---

<sup>90</sup> Véase *ibid.*, 152.

Chassen-López retoma a Joan Scott con su análisis del lenguaje en el género y cómo operan los estereotipos en conjunto con las tensiones de poder. Así, reconoce que la representación, “sobre todo a través de estereotipos y dicotomías, es un arma fundamental de la dominación y allí se descubre cómo se construyen las relaciones desiguales de poder”.<sup>91</sup>

En las distintas fuentes que consulté, encontré representaciones de Miss Bell que la recordaban como maestra disciplinada y disciplinaria. Sin embargo, en las entrevistas pude percatarme de que había matices muy concretos sobre esa disciplina que llevaba en su vida y que dictaba en su práctica docente. Las distintas imágenes y definiciones que tenían sus exalumnas eran más o menos homogéneas, pero sus voces me permitieron descubrir y repensar sobre la personalidad de Miss Bell como maestra, como mujer y como trabajadora. Su misma auto-representación de mujer “apolítica” es un posicionamiento político que le permitió negociar su estatus y le introdujo en distintos estratos sociales. Esto se corrobora con el libro *ELLA*, escrito por Guadalupe Gálvez Mejorada, donde se puede encontrar la autopercepción de Amelia. Estas también son tensiones de poder que permitieron una forma de vida a la profesora de baile y educación física, con la que reprodujo ciertos estereotipos de género y de clases sociales.

## **1.2 Las escuelas o corrientes de biografía.**

Así como no hay una forma única de hacer historia y tampoco al interior de cada corriente histórica hay consensos específicos, de la misma manera se pueden

---

<sup>91</sup> Ibid., 154.

reconocer distintas y complejas corrientes de biografía. Esas diferencias pueden distinguirse en diversos momentos de la escritura de la historia y en variados niveles de complejidad. De manera que los textos biográficos van desde las primeras relatorías sobre personajes míticos en la antigüedad hasta las recientes biografías políticas, pasando por las hagiografías o vidas de santos que fueron muy útiles para la evangelización europea y americana, así como las vidas de mujeres en distintos escenarios sociales.

Es importante mencionar que la biografía también ha permeado otras disciplinas además de la historia. En la sociología algunos especialistas han retomado en las últimas décadas el llamado “enfoque biográfico” como una postura teórico-metodológica que permite un análisis y observación como técnica en epistemologías concretas; las historias de vida y los escenarios sociales. Aunque ya existía lo que llamaron “historias de vida”, es una corriente distinta a la biografía, ya que tienen diferentes técnicas y resultados de investigación. De modo que para algunos sociólogos “lo que estaría en juego no sería sólo la adopción de una técnica, sino también la construcción paulatina de un nuevo proceso sociológico, un nuevo enfoque que en otras características permitiría conciliar la observación y la reflexión”.<sup>92</sup> Este enfoque daría luz sobre varias dimensiones de lo simbólico a nivel personal que podrían explicar fenómenos sociológicos más amplios. Aunque es un aporte con diferentes objetivos al de la biografía como la entiendo y pongo en práctica, comparto que el enfoque biográfico desde la sociología evidencia la experiencia humana, capaz de dar cuenta no sólo de “las relaciones sociales

---

<sup>92</sup> Daniel Bertaux, "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades," *Proposiciones*, no. 29 (1999): 3-4.

(socioestructurales y sociosimbólicas), sino también su dinámica, o mejor, su dialéctica”.<sup>93</sup> Me interesa resaltar esta tendencia socio-histórica hacia la biografía como método porque refleja la preocupación de los científicos sociales hacia la “vuelta biográfica” que se empata con la que también tienen historiadores cada vez con más frecuencia.

### **1.2.1 La escuela inglesa: narración fluida y detallada documentación.**

La corriente biográfica inglesa tiene una larga tradición y se identifica por su narración fluida y su detallada documentación e investigación detrás de cada biografía. Los biógrafos ingleses se cuentan como los mejores narradores y al mismo tiempo como lo estudiosos disciplinados que conjugan la sencillez de un relato claro con el trasfondo académico riguroso. Aunque hay muchos autores dentro de la corriente inglesa, para efectos de este análisis sólo discuto a dos que considero representativos por sus recientes trabajos: Nigel Hamilton y Hermione Lee.

El biógrafo Nigel Hamilton tiene diversos textos sobre teoría y metodología de la biografía. Distingo dos de ellos que son relevantes para esta tesis. El primero se titula *Biography. A Brief History*<sup>94</sup> de 2007 y el segundo tiene por nombre *How to Do Biography*, de 2008.<sup>95</sup> En ambos presenta discusiones sobre cómo hacer biografías desde su motivación personal llevando consigo la subjetividad y los componentes propios de la narrativa individual. En el primer libro, de 2007, se pueden encontrar trece apartados breves pero concisos sobre distintos tipos de biografía y sus diversos acercamientos metodológicos, como la biografía evolutiva, la hagiografía, el

---

<sup>93</sup> Ibid., 19.

<sup>94</sup> Nigel Hamilton, *Biography: A Brief History*(Cambridge: Harvard University Press, 2007).

<sup>95</sup> *How to Do Biography. A Primer*(Cambridge: Harvard University Press, 2008).

renacimiento de la biografía, la biografía victoriana, entre otras. Se trata de un recuento muy amplio de cómo se ha hecho biografía desde tiempos muy remotos hasta la actualidad.

En *How to Do a Biography*, Hamilton también hace una revisión general de las biografías a lo largo de la historia de occidente.<sup>96</sup> Sin embargo, su objetivo en este libro es mostrar formas en que se puede hacer biografía hoy en día. El mismo menciona que es una especie de manual que seguiría del libro anterior (*Biography: A Brief History...*) como complemento metodológico.<sup>97</sup> A lo largo de tres grandes apartados que incluyen pequeños capítulos, el autor presenta pasos a seguir para elaborar una biografía. El inicio comprende la discusión teórica sobre qué es biografía, cuál es el propósito de hacerla, definir la audiencia que una espera tener, la investigación del sujeto a biografiar y pensar en la forma en que presentaremos esa vida. Puede tomarse como un compendio metodológico y casi pedagógico para hacer una biografía dentro de la escuela inglesa.

Hamilton plantea el uso de la pasión como componente a la hora de escribir biografías, lo cual me parece pertinente en el marco de la intersubjetividad. Cita a diversas biógrafas como Virginia Woolf tanto en sus libros de cómo hacer biografías y en las biografías que escribió. Coincido con su discusión sobre la emotividad al hacer una biografía, ya que personalmente me identifiqué de muchas maneras con la mujer cuya vida estoy biografando. Esa emotividad explicada desde la relación entre biógrafa y biografada puede ser productiva para entender algunos procesos históricos que escapan a quien es ajeno a una intersubjetividad definida.

---

<sup>96</sup> Ibid.

<sup>97</sup> Ibid., 2.

Por otro lado, la perspectiva de Hermione Lee como biógrafa es un tanto distinta a la de Hamilton. Esto se debe a que Lee es una estudiosa de la literatura y al tiempo que escribe sobre biografías y las crea, también sustenta sus textos en conceptos, comparaciones y análisis literarios. Puede ser que Lee se posicione entre la escuela británica y la francesa debido a su acercamiento a la literatura, pero el detallado examen y conceptualización que realiza para hacer una biografía, la regresan a la disciplina inglesa. Aquí retomo por ahora sólo uno de sus libros, cuyo título es *Biography: A Very Short Introduction*.<sup>98</sup> En él, la autora propone dos metáforas para el uso de la biografía. La primera es que la biografía puede verse como una autopsia.<sup>99</sup> Lee describe al acto de biografíar en comparación con el procedimiento quirúrgico que se le hace a un cuerpo humano muerto. Un experto en anatomía investiga, entiende, describe y explica lo que puede parecer oscuro, extraño o inexplicable.<sup>100</sup> La autora menciona que este tipo de enfoque científico puede ayudar a explicar la vida de una persona que ha muerto, basándose en la evidencia corporal y el análisis exhaustivo que tiene de por medio un método y conocimientos específicos sobre anatomía. “El cuerpo no miente”. No hay que perder de vista que se refiere a una metáfora y que en este caso no será un análisis de un cuerpo que de hecho ya no existe.

La otra forma metafórica que presenta Hermione Lee es la del retrato. En términos de la autora, tiene que ver con la representación de la “chispa vital” que se captura a través de la imagen.<sup>101</sup> Puede ser muy minuciosa como la autopsia y

---

<sup>98</sup>Hermione Lee, *Biography. A Very Short Introduction*(New York: Oxford University Press, 2009).

<sup>99</sup> *Ibid.*, 1.

<sup>100</sup> *Ibid.*

<sup>101</sup> *Ibid.*, 3.

presentarnos a la biografiada de forma amena e incluso artística. Sin embargo, la desventaja de la metáfora de la pintura que maneja Hermione Lee radica en que se puede caer en la idealización.<sup>102</sup> La distorsión es un peligro latente pero común cuando se hace un retrato, ya que se queda plasmado algo del autor y muchas veces puede ser más que del retratado. Considero que este peligro es hasta cierto punto útil porque refleja las intenciones de hacer una biografía y puede leerse como una explicación del momento histórico en que se hizo.

Esta rigurosidad de la biografía inglesa se puede leer tanto en Hamilton al hacer recuento de las biografías en la historia, como a través de los postulados y metáforas de Lee. Esas características develan las aportaciones de la escuela británica a las formas de hacer biografías.

### **1.2.2 La escuela francesa: entre lo verídico y lo ficticio.**

Por su parte, la escuela francesa de biografía tiene una larga trayectoria y muchos exponentes. Se caracteriza por la incorporación de lo ficticio o novelesco en el planteamiento biográfico. A diferencia de los ingleses, los biógrafos franceses no tienen problemas en aceptar que parte de sus relatos tienen alguna parte (o varias) de ficción que se entretajan con el relato verídico o verdadero. De hecho, hay especialistas –no necesariamente franceses– que han analizado biografías francesas medievales en las que se puede notar lo extravagante en sus relatos de vidas, sobre

---

<sup>102</sup> Ibid.

todo desde el punto de vista religioso-cristiano.<sup>103</sup> De manera que la antigüedad de esta corriente o escuela gala puede remontarse a esos siglos cristianos.

Esta escuela biográfica francesa la encabeza Françoise Dosse. Dicho autor plantea que la biografía es una “novela verdadera”.<sup>104</sup> En su libro *El arte de la biografía*, publicado en español en 2007, plantea una tensión entre lo ficticio y lo real al que se enfrentan los biógrafos. Para Dosse, es importante integrar ambos planos de manera que haya una reconstrucción histórica verídica, pero al mismo tiempo con una narrativa fluida. El autor también argumenta que “ceder a esos dos exclusivismos inexorablemente conduce al biógrafo a perder en ambos planos. Con la condición de permanecer consciente de hacer un buen trabajo de artesano, el biógrafo puede convertirse en artista”.<sup>105</sup> Me nutro de esta argumentación que equilibra la narración con la exhaustividad académica, pues ofrece una manera singular y matizada de hacer biografía; de manera amena y con rigurosidad.

El biógrafo francés insiste en esta relación que termina en lo artístico de la biografía. Sostiene que “entre historia y ficción, entre periodismo e historia, el hecho de buscar los mil y un ángulos de la existencia humana es el alimento del biógrafo que disfruta de todas las huellas de las que pueda disponer para responder el enigma que plantea el sentido de la vida”.<sup>106</sup> Precisamente en esa búsqueda histórica puede encontrarse el valor de la biografía, al menos desde la perspectiva francesa.

---

<sup>103</sup> Véase Rafael Beltrán, "Biografías caballerescas francesas en las letras hispánicas del siglo XV: entre historias y ficciones" (ponencia presentada en la Actas del XIII Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval (Valladolid, 15 al 19 de septiembre de 2009)).

<sup>104</sup> Dosse, *El arte de la biografía. Entre historia y ficción*.

<sup>105</sup> *Ibid.*, 34.

<sup>106</sup> *Ibid.*, 102.

Es importante aclarar que, aunque sea una narrativa fluida y esté cercana en varios momentos a la literatura, la biografía francesa no se aleja del relato histórico académico y riguroso. Incluso la pasión que puede contener, que se relaciona con la subjetividad de cualquier investigador, hace que las biografías en la corriente francesa sean ricas y nutran la complejidad de la historia.

### **1.2.3 La escuela estadounidense: la vida individual ilumina procesos.**

La escuela estadounidense de biografía retoma algunos elementos de la escuela inglesa y de la escuela francesa. De la primera sustrae la rigurosidad académica y de la segunda su narrativa literaria. Los biógrafos estadounidenses mezclan características de ambas y presentan un tipo de biografía complejo que destaca por su meticulosidad en la metodología y el análisis exhaustivo de las fuentes, así como el interés literario en su escritura. Esbozo algunos autores de esta escuela que nutren mi búsqueda de biografías de mujeres o con perspectiva de género para dar forma al entramado teórico y metodológico que aquí planteo.

La historiadora Natalie Zemon Davis publicó su libro *Women on the Margins. Three Seventeenth Century Lives* en 1995. Se tradujo al español en 1999 como *Mujeres de los márgenes. Tres vidas del siglo XVIII*.<sup>107</sup> Se trata de una obra que conjuga la vida de tres mujeres de distinta denominación religiosa. En él, indaga qué era ser una mujer judía, una mujer católica y una mujer protestante. Aunque dedica un capítulo a cada una, en su argumentación hilvana las vidas en conjunto para presentar un panorama complejo sobre la construcción de sus feminidades y la

---

<sup>107</sup> Natalie Zemon Davis, *Mujeres de los márgenes. Tres vidas del siglo XVII* (Madrid: Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer, 1999).

relación con su entorno masculino y la vida pública, económica y social de su tiempo, el siglo XVII. El trabajo biográfico de Zemon Davis es necesario para reflexionar en torno a la disparidad de vidas de mujeres, pero también para encontrar similitudes y procesos parecidos que se entrelazan.

En el número 114 de la *American Historical Review*, la revista más importante de historia en Estados Unidos, se publicó un debate sobre la llamada “nueva biografía” en el que están las discusiones de algunos biógrafos de aquel país como David Nasaw, Lois Banner, Alice Kessler-Harris, entre otros. Cada uno da sus definiciones sobre la que llaman nueva biografía y cómo la han desarrollado en su campo de estudio. Así, para David Nasaw “la nueva biografía está menos interesada en una persona por su única contribución a la historia o el arte y más interesada en cómo una vida individual refleja e ilumina procesos históricos”.<sup>108</sup> Es decir, al mismo tiempo que se analiza la trayectoria personal, política, educativa o de otra índole de una persona, también se desentrañan las transformaciones o permanencias de su contexto. De hecho, Nasaw retoma a Oscar Handlin, quien destaca que el biógrafo, además de usar fuentes del pasado, del mismo modo responde preguntas sobre la personalidad y el carácter, que un historiador usualmente no se pregunta.<sup>109</sup> Por lo que para hacer este tipo de biografía, se despliegan complejidades en las historias de vida de los individuos que nutren el estudio del mundo fuera de ellos, para comprender cómo lo personal dilucida lo colectivo y al revés.<sup>110</sup>

Según Lois W. Banner, en las biografías “también [se] enfatiza el poder de la cultura en la formación del yo, de acuerdo con la creencia de que la cultura, no la

---

<sup>108</sup> Nasaw, "Introduction," 573-78.

<sup>109</sup> Ibid., 574.

<sup>110</sup> Ibid.

naturaleza, es la principal fuerza que moldea la personalidad individual”.<sup>111</sup> De manera que, no menos que cualquier historiador, el biógrafo se convierte en detective e intérprete que ilumina el pasado. Banner insiste en la indagación particular de las vidas de las mujeres, incluso en fuentes antes no tomadas en cuenta. Así, encuentra piezas únicas en las trayectorias personales que permiten comprender escenarios más complejos no sólo en la biografía de la mujer en cuestión, sino de su contexto. Un ejemplo muy reciente es la biografía que Banner hizo de la famosa actriz y modelo Marilyn Monroe, en la que explora algunos de sus aspectos íntimos trascendentales (como los abusos sexuales que sufrió), mismos que explican su personalidad, sus decisiones laborales, sentimentales y personales que a la vez se relacionan con las ideas de familia, trabajo, sexualidad y vejez en las que ella se formó y con las que negoció.<sup>112</sup> Incluso el título de ese libro puede ser revelador para entender la pluralidad que se desprende de hacer una biografía de una mujer: *Marilyn: la pasión y la paradoja*.

Al igual que Banner, la historiadora Alice Kessler-Harris plantea que a partir de la vida de un individuo es que puede hablarse también de un contexto histórico específico. Considera que “preguntar cómo la vida de un individuo nos ayuda a dar sentido a una pieza del proceso histórico”.<sup>113</sup> Para ejemplificar esto, relata la vida de su biografiada ya que no sólo ilumina un proceso personal, sino también social, cultural, político e incluso de cuestiones de género en la historia de Estados Unidos. Ella analizó la vida de Lillian Hellman (1905-1984) una mujer estadounidense, escritora de guiones para películas cuya existencia y decisiones trasgredieron de

---

<sup>111</sup> Lois W. Banner, "Biography as History," *ibid.*

<sup>112</sup> *Marilyn: The Passion and The Paradox* (New York: Bloomsbury, 2012).

<sup>113</sup> Alice Kessler-Harris, "Why biography?," *American Historical Review* 114, no. 3 (2009).

muchas maneras el espacio donde habitó. Se casó a los 20 años de edad y cinco años después abandonó a su marido. Inició una relación complicada y larga con el escritor Dashiell Hammet, sin embargo, no fue su única pareja sentimental y sexual en su vida. Tuvo éxito escribiendo guiones para películas y fue capaz de solventar sus propios gastos, mantenerse ella sola sin necesidad de un proveedor. En muchos sentidos rompió con los estereotipos de su época, principalmente en el aspecto sexual, pues cuestionó las relaciones monógamas a partir de su propia experiencia.

Alice Kessler-Harris tiene una parte metodológica en su análisis biográfico en la que usa fotografías no como ornamentación biográfica, sino como fuente para explicar la trayectoria de vida, lo cual es muy provechoso para la comprensión de algunos aspectos sociales. Kessler-Harris inicia su libro con la fotografía de su biografiada, Lillian Hellman, cuando ésta tenía 71 años y la siguiente imagen es de cuando tenía menos de 2 años de edad. Kessler-Harris comprueba con algunas imágenes que Hellman resignificó su cuerpo haciendo críticas a los conceptos de belleza y fealdad de su tiempo.

Entre la escuela estadounidense y la mexicana, concibo dos autoras: Mary Kay Vaughan y Francie Chassen-López, ambas historiadoras especializadas en México y sus análisis pueden verse como un puente entre la corriente biográfica de Estados Unidos y la de México. Para Vaughan, la nueva biografía está ligada a iluminar procesos históricos a través de la vida de un personaje, y a través de la vida de una persona se pueden ver dichos procesos.<sup>114</sup> De acuerdo con Vaughan, la nueva biografía “permite penetrar en unos procesos históricos débilmente percibidos,

---

<sup>114</sup> Véase su trabajo biográfico más reciente, sobre un pintor y la relación con su contexto, Vaughan, *Portrait of a Young Painter. Pepe Zuñiga and Mexico City's Rebel Generation*.

marginalmente examinados o descartados por el microanálisis”.<sup>115</sup> De ahí que se deban narrar procesos históricos generales alineados a los individuales de la persona biografiada.

Vaughan escribió la biografía del pintor mexicano Pepe Zúñiga.<sup>116</sup> Considero dicho texto un modelo a seguir y por ello le dedico más espacio a su análisis e interpretación. La biografía de Pepe que hizo Mary Kay no sólo reconstruye una vida a partir de las entrevistas que le hizo a su biografiado, sino que también se pregunta por la construcción de su masculinidad y su entorno. Vaughan dibuja la vida de Pepe y la relaciona con los acontecimientos históricos de su tiempo y con procesos de larga duración. La subjetividad de la autora está plasmada en este libro, porque desde el inicio aclara que ella misma había visto muchas de las películas que le platicaba Pepe y con las que logró reconstruir un contexto social en el que fueron vistas y cómo fueron interpretadas. La ventaja de tener a su biografiado vivo se nota al leerla con una cálida y cercana voz a la historia que cuenta.

Un texto más reciente de Mary Kay Vaughan se titula “Pensar la biografía” y en él parte de los postulados de David Nasaw y de Alice Kessler-Harris para alimentar la discusión sobre la relación entre el individuo y el contexto.<sup>117</sup> Examina la perspectiva biográfica de Eric Van Young, Daniela Spenser y Aurelia Valero para hablar sobre las nociones autoconstruidas del individuo que “se modifican al tiempo que cambian los paradigmas de lo que es y debe ser un individuo”.<sup>118</sup> Es decir, hay una relación estrecha entre lo individual y las nociones propias del individuo; lo que refuerza la

---

<sup>115</sup> "La labor creativa en la construcción biográfica: el equilibrio entre el sujeto y su contexto histórico."

<sup>116</sup> *Portrait of a Young Painter. Pepe Zuñiga and Mexico City's Rebel Generation.*

<sup>117</sup> "Pensar la biografía," *Desacatos*, no. 50 (2016). 88-99.

<sup>118</sup> *Ibid.*, 89.

idea de la escuela estadounidense de biografía con respecto a destacar las trayectorias personales en un contexto global. Para Vaughan, “Lo que revela la vida de un individuo acerca de los procesos históricos y sus relaciones puede profundizar o cambiar nuestro entendimiento de un segmento del tiempo y el espacio”.<sup>119</sup>

En ese mismo sentido, la historiadora feminista Francie Chassen-López es especialista en historia de Oaxaca a finales del siglo XX y durante el periodo revolucionario y posrevolucionario. Biografió a Juana Catarina Romero y documentó las negociaciones entre la llamada “cacica” (apodada Juana Cata) con la élite porfirista en un contexto de capitalismo mexicano incipiente, lo cual demostró las tensiones de género, etnicidad y clase social en su entorno. De esa manera, visibilizó las participaciones políticas de algunas mujeres en un periodo que solía ser visto como inactivo para las mujeres en la historia de México.<sup>120</sup>

El reto que plantea la biografía feminista, según Francie Chassen-López, “es analizar las representaciones de mujeres (y de los hombres) que han sido permeadas por esos estribillos, esas mentiras, mitos y estereotipos porque son fundamentales para mantener en pie la hegemonía masculina”.<sup>121</sup> Parte de la idea de develar las relaciones de poder que se crean y se mantienen a partir de la implementación de ciertos roles de género en la sociedad. Chassen-López arguye que hay que prestar mucha atención a los estribillos y la forma de narrar una vida para detectar esa complejidad de la construcción social del género. “¿Qué implica, en términos historiográficos, que comprendamos la vida de una persona en relación con su

---

<sup>119</sup> Ibid., 98.

<sup>120</sup> Francie Chassen-López, "A Patron of Progress: Juana Catarina Romero, the Nineteenth-Century Cacica of Tehuantepec," *Hispanic American Historical Review* 88, no. 3 (2008).

<sup>121</sup> "Mitos, mentiras y estereotipos: el reto de la biografía feminista," 153.

identidad de género o los roles que llevó a cabo en su trayectoria?” Que hablemos no sólo en singular sino en plural de un momento histórico y que lo podamos documentar con los ejemplos más cercanos a la historia social y cultural.

Me nutro de estas ideas para considerarme una biógrafa que utiliza el análisis de género para recrear la vida de Amelia Bell en un contexto específico y en un tiempo determinado. Abono a la discusión de las biografías feministas desde la historia social de la educación y la relación con la vida de una mujer bailarina, profesora, coadyuvante de un orden social o tal vez también crítica del mismo.

#### **1.2.4 La escuela mexicana: relación de la vida individual con el contexto histórico.**

Planteo que hay una escuela mexicana de biografía que hereda algunos elementos de las tradiciones que ya mencioné pero que también tiene sus propias herramientas y aportaciones en las que se destaca la búsqueda de un entramado biográfico en el que la vida individual se relaciona con el contexto histórico. Además del uso de teorías y metodologías rigurosas a la usanza inglesa, del empleo de herramientas literarias y el juego con la ficción al modo francés, la escuela mexicana de biografía se apropia de lo que su homóloga estadounidense le aporta. Las vidas individuales pueden relacionarse con su contexto histórico nacional en México, según lo que los biógrafos mexicanos han presentado en sus distintos trabajos. Entre ellos, destacan Enrique Krauze y Mílada Bazant. El primero ha hecho biografías de caudillos varones, explicadas en los entramados políticos y sociales de sus periodos de vida. Krauze alude a la invitación que él mismo hizo hace varias décadas para unirse a lo que llama “el club de los biógrafos” en aras de rescatar el género biográfico que se había

olvidado mucho tiempo en México gracias a la exaltación de la Corona, la Iglesia, el Estado en distintos periodos de su historia.<sup>122</sup>

Enrique Krauze confiesa que en un inicio se perdió en la teoría sociológica y después, gracias a la guía de sus distintos profesores, se interesó en los detalles de la vida cotidiana de las familias de sus biografiados. Krauze se delata enfermo de la biografía y al leerlo me siento identificada: “Entré en el género biográfico, nunca salí de él, y sé que no me curaré ya de esa bendita miopía que consiste en ver la vida como un teatro muy serio en el que no hay colectivos sino individuos, vidas, personas”. De ese modo, también revela su tendencia para explicar las trayectorias personales en el entramado social a través del análisis exhaustivo de archivos privados y de disminución de la teoría para aventurarse más en lo que llama “inspiración biográfica”.<sup>123</sup> Estas sugerencias del historiador pueden tomarse como bases de la escuela mexicana de biografía que se nutren de otras aportaciones que aquí señalo.

Por su parte, Mílada Bazant es especialista en historia de la educación y gracias a su acercamiento a los profesores incursionó en las biografías de los mismos, aunque posteriormente en las maestras. Bazant tiene trabajos que aportan considerablemente a la biografía en México y coordinó el primer libro sobre teoría y metodología biográfica en este país.<sup>124</sup> De ese libro y de los autores que ahí contribuyen, retomo algunas herramientas que son útiles para mi análisis. Tal como lo propone Bazant, es preciso observar la relación entre el contexto histórico y la vida individual de la persona biografiada, de tal manera que se debe llevar un “equilibrio

---

<sup>122</sup> Enrique Krauze, "El club de los biógrafos," *ibid.*(Zinacantepec), 11.

<sup>123</sup> *Ibid.*, 14.

<sup>124</sup> Mílada Bazant, ed. *Biografía. Modelos, métodos y enfoques*(México: El Colegio Mexiquense, 2013).

entre ambos, que el protagonista interactúe en su escenario, que está inscrito a sus movimientos de corto, mediano y largo alcances”.<sup>125</sup> Esta relación entre lo macro y lo micro crea un entretejido complejo que muestra una realidad histórica en diversos niveles que permite ver un pasaje amplio y más completo que una simple cronología.

Mílada Bazant arguye que una ilusión de la biografía es relatar la vida entera, lo que se relaciona a algunos de los planteamientos de Hermione Lee que presenté algunas líneas atrás. Sin embargo, se diferencian de ésta última, ya que Bazant explica que “aunque nuestra intención debe ser totalizadora, sabemos que es imposible abordar los muchos mundos de un individuo, las muchas complejidades de su personalidad, es posible lograr un retrato completo. Es posible los transmitir los pedazos de una vida y tener la percepción de una totalidad”.<sup>126</sup> La misma autora lo compara con un rompecabezas o un cubo mágico que vamos armando y del cual visualizamos su totalidad a partir de sus partes. De esta manera, la autora comprueba sus primeras propuestas en torno a que la historia se puede iluminar a través de la vida de una persona.

Dentro de la escuela mexicana de biografía existe un término que es útil para marcar los puntos importantes en la trayectoria de vida de una persona. Me refiero a los puntos coyunturales que menciona Carlos Herrejón Peredo, los “goznes”. Él lo hace desde el contexto de la biografía que hizo sobre Miguel Hidalgo y su amplia experiencia en ese tema. Sin embargo, lo aplica como modelo metodológico a la hora de periodizar una vida. Es decir, define gozne como todas esas “decisiones más trascendentes, las que orientan los principales periodos de la vida, las que redefinen

---

<sup>125</sup> "Introducción: la sublime experiencia histórica de la biografía," 23.

<sup>126</sup> "Conferencia ¿Hacia un paradigma biográfico?," ed. YouTube(2015).

las relaciones familiares, amorosas, laborales, profesionales, morales, religiosas, etcétera, de tal manera que las acciones posteriores de la persona generalmente son consecuencia de la resolución primordial”.<sup>127</sup> El concepto de gozne que usa Carlos Herrejón Peredo es útil para ver cómo las decisiones de los individuos que repercuten en sus trayectorias de vida.<sup>128</sup>

Por otro lado, Rodrigo Terrazas Valdés hizo una biografía sobre Francisco Modesto de Olaguíbel y en ella planteó que la investigación exhaustiva a las fuentes que hablaran del biografiado, así como la metodología que le delimitaba ciertos obstáculos, de modo que “le había permitido contemplarla [a la biografía] como una herramienta extraordinaria para entender un por qué en las decisiones y en los actos de individuos y grupos”.<sup>129</sup> Estos postulados sirven para pensar las distintas decisiones que tomaron como familia los Bell Peyres y los Bell Feeley y cómo eso habla no sólo del contexto histórico en el que estaban viviendo, sino también de la trayectoria laboral de Amelia en Guadalajara de 1934 a 1960.

María Teresa Fernández Aceves, quien ha hecho biografías políticas de mujeres en un contexto revolucionario y posrevolucionario, es otra autora, aunada a Vaughan y Chassen-López, que me sirve como puente para relacionar la corriente mexicana de la biografía con mi postura teórica: la biografía con perspectiva de género aunada a la feminista. Es revelador el trato metodológico que Fernández desarrolla en su texto “Voces y silencios de mujeres en política”, pues da luces sobre cómo abordar la vida de las mujeres que se dedicaron a la vida pública y de qué manera hablaron o

---

<sup>127</sup> Carlos Herrejón Peredo, "Buscando los goznes en la biografía de Hidalgo," en *Biografía. Modelos, métodos y enfoques*, ed. Milada Bazant (Toluca: El Colegio Mexiquense, 2013).

<sup>128</sup> *Ibid.*, 44.

<sup>129</sup> Rodrigo Terrazas Valdez, "La biografía un enfoque diferente para entender el contexto," *ibid.*

callaron en algunos temas personales o privados.<sup>130</sup> Ahí retoma los postulados de dos historiadoras que han hecho biografías de mujeres; las inglesas Hermione Lee y Carolyn Steedman. De ambas destaca sus análisis biográficos les mostraron que aún es muy complicado hablar de la vida íntima de algunas mujeres que tuvieron cargos en la política, pues asumen que su legado es público. De ahí que Fernández sostenga que “las mujeres que se desempeñaron en la arena pública fueron menos proclives a revelar aspectos de su vida privada y subjetiva”.<sup>131</sup>

Coincido con Fernández Aceves en sus indagaciones archivísticas en fondos públicos y privados, pero también con las entrevistas y el manejo cauteloso que se debe tomar en cuenta al tratar con familiares o amigos de las biografiadas.<sup>132</sup> Amelia Bell, al igual que Guadalupe Martínez y María Guadalupe Urzúa Flores, silenció varios aspectos de su vida íntima. No sé si tuvo alguna pareja sentimental, embarazos, o vida más allá de su familia o su trabajo.

Fernández Aceves biografió la vida de dos profesoras en su libro *Mujeres en el cambio social*, arguyendo que sus trayectorias políticas provocaron cambios en términos de ciudadanía, derechos humanos, derechos de las mujeres y sus legados son visibles aún. Una de ellas fue Atala Apodaca Anaya (1884-1977), profesora normalista con postura anticlerical y constitucionalista, quien además contribuyó a la difusión del ideal de la “mujer moderna” y a la discusión pedagógica de la enseñanza a los niños en las escuelas. Me interesa el enfoque que le da Fernández a la biografía de Apodaca en varios sentidos. Uno de ellos es que la relaciona con los procesos sociales que se vivían en el México de tiempos de la Revolución, como el

---

<sup>130</sup> María Teresa Fernández Aceves, "Voces y silencios de mujeres en política," *ibid.*(Zinacatepec).

<sup>131</sup> *Ibid.*, 181.

<sup>132</sup> *Ibid.*, 181-83.

carrancismo, el constitucionalismo e incluso el feminismo de los primeros congresos feministas organizados en el país. Pero el más importante es la visibilidad de los logros de Apodaca en materia educativa y cívica secular. Según Fernández, Atala Apodaca, al ser una mujer anticlerical y declarada atea, los hombres de su tiempo la consideraron “excepcional”, con lo que se “dejó de lado su lucha por la promoción de una cultura cívica secular y moderna basada en la educación así como su proyecto de formar una *nueva mujer moderna*”.<sup>133</sup>

La autora cierra ese capítulo argumentando que “la perspectiva de género ha permitido realizar un análisis más equilibrado de los actores involucrados en el proceso revolucionario y refutar la visión de que fueron sólo los revolucionarios caudillos los creadores de las políticas sociales y educativas”.<sup>134</sup> Lo cual me es bastante útil para pensar mi postura frente a la biografía feminista. El manejo de la perspectiva de género permite una visión más compleja y matizada del quehacer histórico de diversos personajes, y sobre todo, visibiliza lo que anteriormente se había borrado casi sistemáticamente por motivos políticos, de poder y de las distintas relaciones de género.

Reconozco el trabajo de la historiadora Celia del Palacio como parte importante de la actual escuela o corriente mexicana de la biografía. En sus análisis conjuga la rigurosidad histórica con la narrativa literaria y algunos elementos de ficción que potencializan sus relatos. Su formación ha estado muy ligada al periodismo, la literatura, la sociología y el estudio de la prensa, por ello reflexiona en torno a la

---

<sup>133</sup> *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano*, 182.

<sup>134</sup> *Ibid.*

hibridación, interdisciplinariedad y multidisciplinariedad.<sup>135</sup> Este acercamiento entre la historia y la literatura que es característico de las obras de Celia del Palacio, lo retoma de Alfonso Reyes y comenta que “la literatura viene a complementar lagunas o vacíos de información o de interpretación por falta de un documento concreto”.<sup>136</sup> Estas aseveraciones la acercan a la metodología utilizada por los franceses cuya escuela ya esbocé, pero tienen su peculiaridad al unir dicha ficción literaria con la tendencia de la historia cultural en México a través de los estudios de la vida cotidiana y otros espacios que antes no se habían analizado.<sup>137</sup>

La primera novela histórica de Celia del Palacio fue *No me alcanzará la vida*, en la que relata la trayectoria de un joven liberal en Guadalajara que pertenecía a un grupo literario en el contexto de la Guerra de Reforma en México.<sup>138</sup> Del Palacio reconoce que aunque “la novela esté soportada por una enorme cantidad de testimonios históricos, el papel de la imaginación fue esencial para tratar de entender y explicar la psicología de los personajes, justificar sus acciones y hacer de que los lectores de hoy en día encuentren inteligible la historia de estos jóvenes de mediados del siglo XIX”.<sup>139</sup>

Otra arista importante en los trabajos de Celia del Palacio es su interés por las vidas de las mujeres. En su texto sobre la labor detectivesca y la creatividad en la biografía novelada y la novela histórica, recuerda los distintos trabajos, ya numerosos pero todos incompletos, sobre la vida de Leona Vicario.<sup>140</sup> Además de las

---

<sup>135</sup> Celia Del Palacio, "La labor detectivesca y la creatividad en la biografía novelada y la novela histórica," en *Biografía. Modelos, métodos y enfoques*, ed. Milada Bazant (Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 2013), 305.

<sup>136</sup> *Ibid.*, 307.

<sup>137</sup> *Ibid.*, 308-09.

<sup>138</sup> *No me alcanzará la vida* (México: Santillana, 2008).

<sup>139</sup> "La labor detectivesca y la creatividad en la biografía novelada y la novela histórica," 312.

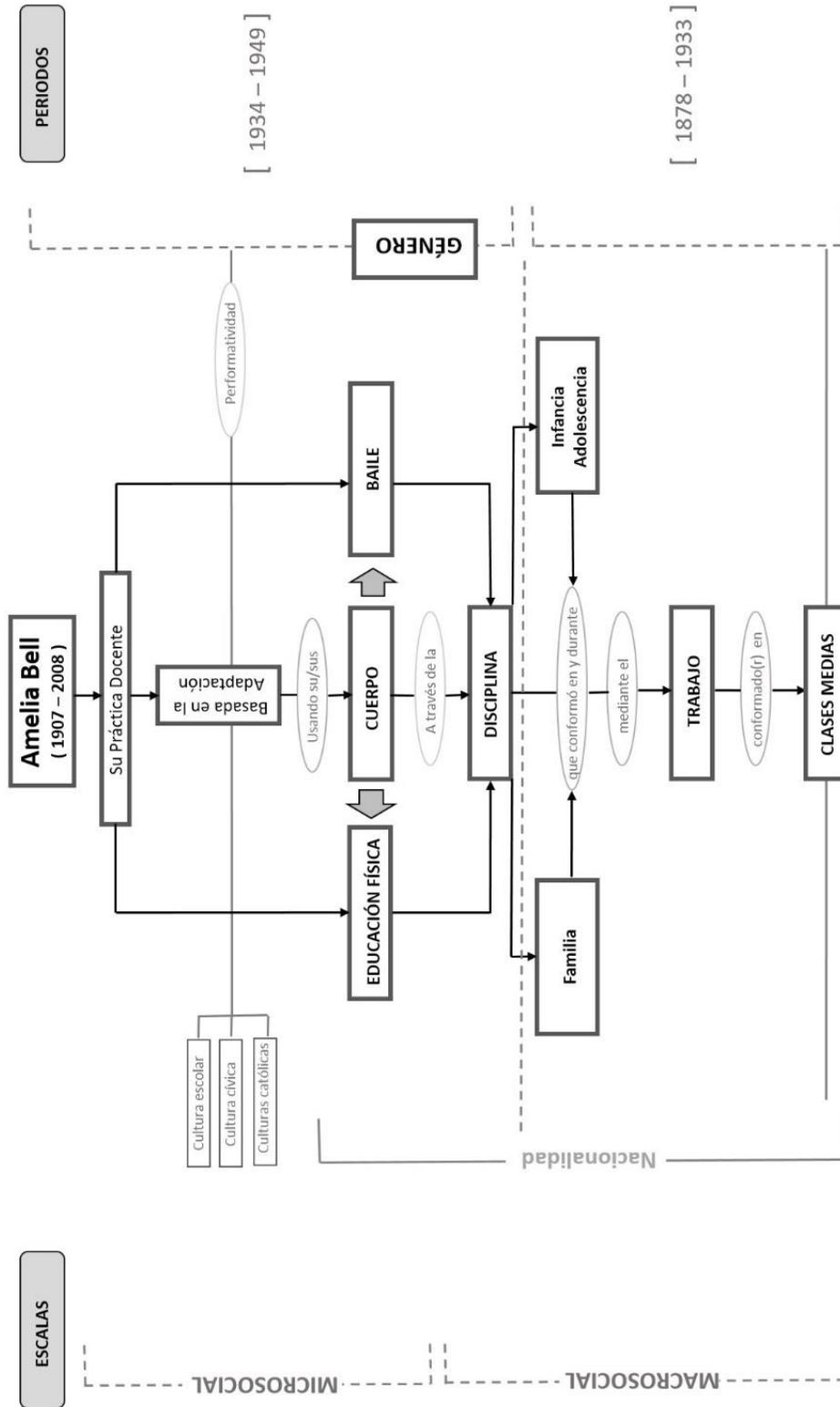
<sup>140</sup> *Ibid.*, 314.

consultas archivísticas y bibliográficas que hizo del Palacio para hacer la biografía de María de la Soledad Leona Camila Vicario Fernández de San Salvador, viajó a los lugares en los que ella vivió y que plasmó en el texto, observando e indagando como historiadora pero también como novelista. Esa doble mirada es característica de Celia del Palacio y es una de las herramientas que puede ser utilizada al hacer biografías de mujeres cuyas fuentes documentales no dan para un recuento de su subjetividad o de sus vidas íntimas. Este punto lo dejo como una pregunta abierta y que puede ser parte de las inquietudes finales de esta tesis.

### **1.3 Los conceptos que se derivan del uso de la interseccionalidad para la biografía de Amelia Bell.**

La biografía con análisis de género que planteo en esta tesis se nutre de una crítica interseccional que contiene varios conceptos, los cuales se entrelazan en distintos niveles. Empleo la categoría de interseccionalidad también porque responde a mi pregunta de investigación central que es ¿Cómo, con qué y por qué Amelia Bell (Miss Bell) configuró su práctica docente en el baile y la educación física en Guadalajara de 1934 a 1949? A través de la explicación que incluye diferentes ángulos, como lo propone la interseccionalidad, se puede explicar la construcción de la práctica docente de Miss Bell, teniendo en cuenta también periodos históricos, en variados niveles de análisis y la complejidad de conceptos que se entrelazan.

A continuación presento un cuadro en el que desarrollo las relaciones entre los conceptos que permean el análisis de la tesis.



**Cuadro 1** Esquema conceptual que explica el análisis interseccional en esta tesis biográfica con perspectiva de género. Fuente: realizado por la autora.

El concepto de la interseccionalidad fue utilizado por primera vez por la autora Kimberlé Crenshaw.<sup>141</sup> La preocupación central de Crenshaw fue develar los errores que existen al pensar en identidades tales como clase, género y raza por separado y presentar que la intersección de estas identidades produce algo único, que no se puede explicar por separado.<sup>142</sup> Generalmente hoy en día se usa para entrelazar los conceptos de raza, etnicidad, clase social, edad, orientación sexual, nacionalidad, apariencia física, lenguaje, entre otros. En esta biografía es básico el análisis interseccional adaptado, utilizando principalmente el entrecruce de género con trabajo y cuerpo, atravesados por los distintos periodos de vida y dividido en dos niveles: el macro y microsial.

Utilizo la interseccionalidad como herramienta básica para cruzar conceptos que permiten reconstruir la vida de Amelia, así como las trayectorias y los procesos históricos que la conformaron; lo hago con base en la propuesta de Mara Viveros Vegoya, quien se centra en las clases medias.<sup>143</sup> En este engranaje empleo el género como un tipo de análisis que cuestiona la construcción social de la identidad sexual, corporal e incluso permite dilucidar la performatividad tanto de Amelia como de su entorno histórico. Pero, además, atraviesa todos los niveles analíticos, puesto que visibiliza las distintas construcciones sociales entorno a la feminidad. La otra noción es clases medias como sostén de la división económica y política de los distintos

---

<sup>141</sup> Kimberlé Crenshaw Williams, "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics," in University of Chicago Legal Forum(1989).

<sup>142</sup> Observaciones de la doctora Susie S. Porter.

<sup>143</sup> Retomo las definiciones de interseccionalidad que analiza Mara Viveros como categoría teórica y fenomenológica en distintos niveles, véase Mara Viveros Vigoya, "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación," *Debate Feminista* 52(2016).

contextos en los que Amelia se desarrolló y por los que aprendió a desarrollar su trabajo tanto familiar como individual.

Percibo la primera escala de lo macrosocial, donde los Bell de acuerdo con un orden de género y las clases medias, realizaron su trabajo. El trabajo familiar (artístico y circense) se inserta en contextos transnacionales que abarcan la historia de México y Estados Unidos. Descubro un proceso de constitución y el fortalecimiento de las clases medias en México a partir del trabajo femenino a partir del ingreso de las mujeres de clase media a algunos espacios de trabajo, sobre todo en zonas urbanas.<sup>144</sup>

Hablo en plural de clases medias, porque permite una visión más flexible y completa de la articulación social económica y política del entorno que estudio. Es altamente probable que la familia Bell se moviera en esta categorización social, dependiendo del momento laboral que vivían y del lugar en el que se encontraban. Es por esta razón que me enfoco a hablar de clases medias como último concepto en este entramado teórico para posteriormente dar paso a una discusión sobre el cuerpo y el performance.

Entiendo que esas clases medias en las que la familia Bell se movió y la misma Amelia pudo enmarcarse toda su vida, tiene un componente de movilidad social que retomo como señala Brígida von Mentz, “el conjunto de cambios económicos y sociales ocurridos en la vida de una persona o a lo largo de dos o tres generaciones de una familia y que afectan sensiblemente su patrimonio y su prestigio social”.<sup>145</sup> Con ello puedo explicar que los Bell se movieron de estatus económico en diversas

---

<sup>144</sup> Susie S. Porter, *From Angel to Office Worker* (Lincoln: Nebraska University Press, 2017), 1.

<sup>145</sup> Brígida von Mentz, *Movilidad social de sectores medios en México. Una retrospectiva histórica* (siglos XVII al XX) (México: CIESAS- Miguel Ángel Porrúa, 2003), 8.

ocasiones, pues su patrimonio dependía del éxito o fracaso de sus empresas de espectáculos y de los lugares donde se presentaban. Sin embargo, el prestigio social que acarreaban fue más o menos continuo no sólo por el componente económico, sino también por la unión familiar, la disciplina que les caracterizaba y la imagen que presentaban frente a los demás.

Una característica importante dentro de las clases medias es lo que Pierre Bourdieu menciona como “la distinción”.<sup>146</sup> En su texto, Bourdieu analiza cómo se posicionan las clases sociales con respecto a sus capitales tanto culturales como simbólicos. No implica solamente la parte de los ingresos económicos, sino también -y a veces en mayor medida- los bienes culturales que heredan o que van capitalizando a través del tiempo. De manera que los gustos, las distinciones e incluso los gastos que hacen algunas familias de clases medias pueden vincularse con su posición social, independientemente del dinero que obtengan o los recursos que reciban. En ese sentido, las relaciones sociales que lleven a cabo dependen en gran medida de su capital simbólico; es decir, lo que representan y la manera que tienen de relacionarse con otros estratos sociales. Esta aportación de Bourdieu es útil para entender lo que la familia Bell fue reconstruyendo su honorabilidad y su prestigio, que a la vez puede verse como un proceso lleno de modificaciones adecuadas al contexto en el que trabajaron.

El libro editado por Barbara Weinstein y Ricardo López sobre clases medias demuestra que es una historia transnacional la construcción de esas identidades de

---

<sup>146</sup> Pierre Bourdieu, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, trans. Ma. del Carmen Ruiz de Elvira (Madrid: Taurus, 1998).

clase social.<sup>147</sup> Desde la India, Zimbabue y Canadá, hasta Estados Unidos y el México revolucionario del siglo XX, los artículos ahí presentados hablan de las variaciones sobre las clases medias que dependen de contextos y latitudes específicas. Se insertan en procesos de las prácticas de la modernidad, la profesionalización del trabajo, la formación de clase, las legislaciones estatales e incluso en entramados religiosos como el catolicismo.

Mary Kay Vaughan escribió el comentario a la segunda parte, que es sobre procesos de profesionalización. La autora cruza las categorías que usaron los distintos autores y resalta que la cuestión de género, lo racial, las tradiciones, la educación, el empleo y el poder tienen papeles preponderantes en la construcción de las clases medias en distintos lugares. Comenta que son muchos factores los que intervienen en la idea de clase media y que se convierte en un desafío para pensarla y ponerla en la práctica.<sup>148</sup>

La historiadora Susie S. Porter estudió las condiciones materiales de las mujeres que trabajaban fuera del hogar y consideró cómo los debates públicos en el cambio en el empleo de las mujeres y su presencia pública configuraron las identidades de clase media en México.<sup>149</sup> Específicamente se enfocó en las experiencias de trabajo de las oficinistas en la Ciudad de México en las primeras décadas del siglo XX. Recurrió a los antecedentes del siglo XIX cuando se hacía alusión en prensa y en distintos medios literarios a las mujeres como “ángeles del hogar” y cómo esa visión cambiaba en la medida que las féminas ganaban espacios

---

<sup>147</sup> Barbara Weinstein and Ricardo López, eds., *The Making of the Middle Class: Toward a Transnational History* (Durham: Duke University Press, 2012).

<sup>148</sup> *Ibid.*, 231.

<sup>149</sup> Porter, *From Angel to Office Worker*.

en los terrenos públicos laborales. Porter se encontró con la relación casi inevitable de algunas trabajadoras con el feminismo de su época y lo relaciona con los movimientos feministas de Estados Unidos de la misma temporalidad y anteriores. Así, encuentra que las empleadas mexicanas lucharon por pagas equitativas en sus trabajos, su seguridad y autonomía laboral.

La cuestión de que las identidades de clase fueron variadas entre las oficinistas según Porter tiene que ver con la historia del trabajo en la oficina en general.<sup>150</sup> Refiere a Siegfried Kracauer, quien llamó “masas asalariadas” a los trabajadores de oficina en la década de 1920 en Alemania, aunque eran un grupo heterogéneo.<sup>151</sup> En ese sentido, se resalta la diferenciación con las mujeres, ya que la ideología de género desde finales del siglo XIX mantuvo en su centro la dependencia femenina, lo que tuvo que ver con la relación con los hombres y sus distinciones identitarias. Aunque tuvo ciertos cambios a lo largo del siglo XX, esa dependencia hizo más problemático el estatus de clase social de las mujeres. De acuerdo con Porter, las variaciones de la movilidad y declive social de las mujeres y su cambio de identidad de clase se debió a circunstancias específicas de género, incluyendo el estado civil (casado, viudo, divorciado, soltero), la propiedad, las responsabilidades parentales y su posición dentro de una fuerza de trabajo de género.<sup>152</sup> Por eso, la autora alude que las distintas concepciones sobre clase media, trabajadoras, clase trabajadora, entre otras, son variables. De hecho, ella se posiciona frente a esta

---

<sup>150</sup> Ibid., 24.

<sup>151</sup> Ibid.

<sup>152</sup> Ibid., 25.

flexibilidad, citando a Ezequiel Adamovsky, quien arguye que la identidad de la clase media sirve como metáfora.<sup>153</sup>

En ese sentido, es útil pensar las clases medias como metáforas o construcciones sociales que tienen que ver con el entramado social, económico y político de un entorno específico. Es provechoso preguntarse qué se entendía por clase social, clase media, clase trabajadora, cuestión laboral en el contexto de 1934 a 1949 en Guadalajara y en qué categorización o categorizaciones entró la familia Bell y la misma Amelia.

Una de las grandes aportaciones de Susie Porter en su análisis sobre oficinistas en la Ciudad de México en el siglo XX es la relación entre la identidad de clase y las normas de género. En sus palabras, “Los aspectos clave de la identidad de la clase media tienen sus raíces en las relaciones de producción y reproducción del siglo XIX que continuaron forjando esa identidad incluso a medida que cambiaban los roles productivos de las mujeres”.<sup>154</sup> El repaso histórico de los cambios en la Ciudad de México durante el siglo XX y su relación con la supuesta domesticidad de las mujeres abre preguntas sobre las variaciones identitarias de clase entre hombres y mujeres. Sin embargo, la autora también menciona que dichas transformaciones están insertas en un fenómeno transnacional que fue integrando a las mujeres a la esfera pública de acuerdo con sus distintos trabajos. Esta visión de Porter permite dilucidar las distintas identidades de clase social de Amelia Bell y complejizarla.

En consonancia con las clases medias, se deriva la alusión de la nacionalidad que representaron los Bell. No profundizo en la amplia bibliografía que existe sobre

---

<sup>153</sup> Ibid., 26.

<sup>154</sup> Ibid., 423.

la nación en la historia de México, puesto que prefiero analizar la trayectoria de la familia Bell en la representación de lo que puede vincularse a la identidad nacional del Estado posrevolucionario. En ese sentido, concuerdo con von Mentz en mencionar que “la ciudadanía o nacionalidad fue un elemento presente, pero sumamente manipulable, al ser sólo la cara de un conjunto de relaciones más íntimas, más vinculadas al complejo problema de la identidad cultural”.<sup>155</sup> Específicamente me refiero a la representatividad que muestran los Bell entre su nacionalidad mexicana y la inglesa de sus antepasados.

La construcción identitaria de los ingleses está marcada por sus antecedentes como líderes comerciantes e incluso bélicos del trasatlántico.<sup>156</sup> Este auge comercial y económico que se vinculó a los ingleses permeó en diversas ocasiones el éxito de la familia Bell en sus empresas. Me refiero al prestigio que fueron construyendo gracias a la fama que les precedía como europeos y específicamente ingleses pero también al trabajo que llevaron a cabo como circenses, músicos, bailarines y demás oficios relacionados con los espectáculos itinerantes que desarrollaron desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX.

Uso la nacionalidad para explicar la construcción de la identidad clase media de la familia Bell, pero otro término que puede aportar es la etnicidad. A lo largo del tiempo, muchos antropólogos y sociólogos han trabajado la etnicidad con distintos enfoques y para diferentes fines, pero principalmente para estudiar grupos culturalmente diferenciados insertos en las sociedades nacionales, como los

---

<sup>155</sup> Brígida Von Mentz, "Nacionalidad," in *Diccionario temático CIESAS*, ed. Brígida Von Mentz (México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2006).

<sup>156</sup> "La historia económica de México en el siglo XIX y los empresarios alemanes," in *Diccionario temático CIESAS*, ed. Brígida Von Mentz (México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2006).

indígenas y aborígenes de varios lugares del mundo. Fredrik Barth se considera actualmente uno de los clásicos al tratar el tema de la etnicidad.<sup>157</sup> Fue Barth quien definió la etnicidad como una conformación social que se define a partir de los límites, los cuales “canalizan la vida social y esto ocasiona una organización a menudo muy compleja de relaciones sociales y de conducta”.<sup>158</sup>

Una buena parte de los antropólogos tanto en Estados Unidos como en México considera la definición de Barth como básica para sus estudios, sin embargo, con el paso de los años, los debates sobre la etnicidad se han ido complejizando. Particularmente, en la década de 1980 a 1990 se publicaron varios estudios que discutían la etnicidad con la nacionalidad.

En México y particularmente en CIESAS -casa de grandes antropólogos- se ha trabajado la etnicidad de diferentes maneras. Sin embargo, casi todas ellas están relacionadas con el estudio de grupos indígenas. Por ejemplo, la visión de Guillermo de la Peña es diferente a la de Santiago Bastos. De La Peña, formado en la escuela inglesa de Manchester, define la etnicidad en torno a un debate entre raza y cultura, en el que “sigue habiendo formas de caracterizar a las personas y a los grupos que todavía dependen de un concepto implícito de raza, en donde se mezcla la percepción del fenotipo con una serie de estereotipos sobre las diferencias culturales o nacionales”.<sup>159</sup> Es decir, aún permea la idea de raza y de formas de diferenciar ciertos grupos sociales en un contexto.

---

<sup>157</sup> El texto clásico donde define su postura de análisis con respecto a los grupos étnicos es: Fredrik Barth, ed. *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference* (Oslo: Universitetsforlaget, 1969).

<sup>158</sup> "Introducción," en *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*, ed. Fredrik Barth (México: Fondo de Cultura Económica, 1976), 17.

<sup>159</sup> Lydia Rodríguez Cuevas, "Entrevista a Guillermo de la Peña," *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana* 1, no. 2 (2006): 224.

Por su parte, Santiago Bastos, de origen español y de formación latinoamericana, está cercano a grupos indígenas contemporáneos en Guatemala y algunas zonas de México, específicamente en el Occidente.<sup>160</sup> Bastos considera que la etnicidad tiene que ver con dos factores importantes: la diferencia y la desigualdad, cómo el primero sirve para justificar la segunda. Para entender la diferencia como elemento de las relaciones sociales es necesario tener en cuenta tanto la identidad como la identificación. De manera que la identidad alude a las formas en que un grupo se conforma y autorreconoce, mientras que la identificación es la manera en que otros grupos les reconocen. Ambas están insertas en una red de relaciones sociales.<sup>161</sup>

Lo que puede verse en común entre estos dos antropólogos, que sirve para el caso de estudio de la construcción identitaria de clase media de la familia Bell, es que la etnicidad es un concepto que permite ver antecedentes históricos y relaciones sociales. En este caso, mi postura es que la etnicidad europea de la familia Bell está relacionada con su auto referencia de clases medias y a la vez con su idea de honorabilidad. Para ellos, el prestigio estaba en su contexto familiar pero se fue reforzando con su trabajo a través de cómo lo llevaron a cabo. Por ejemplo, no fueron artistas “de cabaret” como lo desarrollaré en el capítulo 3. También hicieron notables diferencias en su comportamiento adecuándose a una moral católica de recato. Esto les permitió tener redes laborales tanto en Estados Unidos como en México y ser vistos como una familia que tenía honor.

---

<sup>160</sup> En uno de sus textos define la etnicidad maya con respecto al neoliberalismo y después del conflicto armado, en relación a la multiculturalidad: Santiago Bastos Amigo, "La normalización multicultural en la Guatemala neoliberal post conflicto," en *Identidades, etnicidad y racismo en América Latina*, ed. Fernando García Serrano (Quito: FLACSO Sede Ecuador, 2008).

<sup>161</sup> Agradezco la asesoría que el Dr. Santiago Bastos tuvo a bien ofrecerme en los últimos días de correcciones. Me explicó cuidadosamente los aspectos centrales de su visión de la etnicidad y de otras perspectivas, lo cual fue esclarecedor en este punto de la tesis.

### **1.3.1 La categoría cuerpo.**

Este concepto es central en la biografía con perspectiva de género de Amelia Bell. Considero necesario evidenciar el cuerpo como idea histórica, porque es cambiante y tiene continuidades. De ese modo, me adhiero a los postulados de Judith Butler, pues ella propone que al ser histórico, el cuerpo tiene dos significantes: “a) que su aparición en el mundo, para la percepción, no está determinada por ninguna suerte de esencia interior, y b) que su expresión concreta en el mundo se debe entender como el poner de manifiesto y el volver específico un conjunto de posibilidades históricas”.<sup>162</sup> De tal manera que se puede comprobar que la construcción corporal de Amelia Bell es histórica. Depende de los contextos, la percepción, la expresión que se pone de manifiesto y nunca de una esencia totalizante. Gran parte de esa formación corporal dependió de los bailes aprendidos y enseñados, así como de la educación física que recibió para posteriormente llevarla a su práctica docente.

Butler reflexiona entorno a “la reconsideración de la materia de los cuerpos como el efecto de una dinámica de poder, de modo tal que la materia de los cuerpos sea indisociable de las normas reguladoras que gobiernan su materialización y la significación de aquellos efectos materiales”. De acuerdo con una interpretación de los textos de Butler, “el cuerpo es un centro de significaciones, de correlaciones dinámicas en las cuales inciden y fluyen discursos, deseos y acciones”.<sup>163</sup> Con base

---

<sup>162</sup> Judith Butler and Marie Lourties, "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista," *Debate feminista* 18(1998): 299.

<sup>163</sup> Héctor Urdaneta García, "Revisión de la categoría de género en los textos de Judith Butler" (Tesis de máster universitario en Estudios Feministas: Universidad Complutense de Madrid, 2013), 26.

en esa línea, mi interpretación es que el cuerpo es una construcción cultural en la que se plasman las relaciones de poder, las ideas, las formas cotidianas del género y la propia historia. No es una forma material sin cambios y está inserto en una dinámica de jerarquización donde los ideales de feminidad, masculinidad, belleza y otros similares están en juego.

Conjugo esta visión de Butler con la de Kathleen Canning, quien utilizó el cuerpo como categoría de análisis histórico en sus estudios sobre Alemania moderna. La autora manifiesta que procura “historizar el cuerpo en el violento siglo XX, explorando el choque corporal de la guerra total prolongada y explorando el nombre de los ciudadanos masculinos y femeninos en términos explícitos encarnados”.<sup>164</sup> De tal modo que emplea el cuerpo como una dimensión de política social, higiene industrial y luchas sobre la clase y la ciudadanía.<sup>165</sup>

Canning se pregunta: ¿Qué es capaz de evidenciar el cuerpo? ¿Qué representa en términos metodológicos? Arguye que los cuerpos se construyen de diferente manera dependiendo del contexto histórico.<sup>166</sup> En esta discusión sobre cuerpo me parece relevante traer a colación lo que Canning considera sobre la memoria. Menciona que la memoria representa otro tipo de práctica, una que es particularmente intrigante en la que los recuerdos encarnados son materializados y mediados discursivamente.<sup>167</sup> Con base en esa reflexión, arguyo la performatividad

---

<sup>164</sup> Kathleen Canning, *Gender History in Practice: Historical Perspectives on Bodies, Class & Citizenship*(Ithaca: Cornell University Press, 2006), xii.

<sup>165</sup> "The Body as Method? Reflections on the Place of the Body in Gender History," en *Gender History in Practice: Historical Perspectives on Bodies, Class & Citizenship*(Ithaca: Cornell University Press, 2006), 168.

<sup>166</sup> Ibid.

<sup>167</sup> Ibid., 179.

del cuerpo y su materialidad están intrínsecamente unidos a través de la experiencia de la memoria.

Mi interés es tomar parte en la posición teórica que define los cuerpos de las niñas como agentes culturales de cambios y de continuidades en un entramado social determinado. Pretendo ir de la mano de los argumentos de Nadia Celis Salgado, quien arguye que las niñas, como seres completos y con experiencias corporales, son -o pueden ser- “entes activos en la empresa de su rebelión”.<sup>168</sup> De ese modo, se puede ver la trascendencia de las enseñanzas de las que se apropió Miss Bell en su trayectoria laboral familiar a través de la práctica docente que construyó y adaptó como profesora de baile y de educación física. Configuro mi teoría sobre el cuerpo de niña a partir de los postulados de Celis Salgado, quien emplea “la experiencia del cuerpo, cuya permeabilidad sensorial facilita el reconocimiento de objetos y sujetos, su localización en el espacio y en el tiempo, la relación con los mismos y, en suma, la formación del sujeto y su conciencia de sí mismo”.<sup>169</sup> Esto lo encierra en el concepto de “conciencia corporal” cuya definición es el “proceso de subjetivación o individualización y por otro lado, relaciones intersubjetivas y el “cuerpo social””.<sup>170</sup> Es decir, la conciencia corporal es un cuerpo vivido, con un saber anclado en una realidad social y en un momento histórico determinado. Por eso, la conciencia corporal puede relacionarse con la experiencia de las niñas en la enseñanza del baile y de la educación física en Guadalajara de 1934 a 1960.

---

<sup>168</sup> Nadia V. Celis Salgado, *La rebelión de las niñas. El Caribe y la "conciencia corporal"*, Nexos y Diferencias (Madrid: Iberoamericana, Vervuert, 2015), 14.

<sup>169</sup> *Ibid.*, 21.

<sup>170</sup> *Ibid.*

La conciencia corporal abarca la enseñanza en sí, no sólo en términos teóricos. Dicho de otro modo, el concepto de “conciencia corporal” me sirve para pensar no solamente en la construcción de los cuerpos de las niñas que fueron alumnas de Amelia Bell, sino también y principalmente esa edificación corporal que hizo de ella misma “la Miss Bell” cuando enseñaba bailes y educación física. Es decir, estos postulados son útiles para reflexionar qué pasó en la infancia de Amelia, algunos de los significados que la configuraron y cómo fue que éstos le permitieron entender su idea de trabajo, el uso de su cuerpo y su práctica docente. Sin embargo, reconozco que hay un límite y mi análisis no permite dilucidar del todo la(s) identidad(es) de Amelia.

Esta perspectiva que me es útil se sitúa en los recientes estudios sobre niñas. Los llamados *girls studies*<sup>171</sup> que apenas hace algunas pocas décadas han surgido como contraste a la invisibilización de las niñas en los estudios históricos e incluso dentro de los feminismos. Es una posición teórica feminista en la que se circunscriben principalmente análisis literarios, como lo que hace la autora, pero también históricos. Su narrativa es concisa y permite retomar varios de sus conceptos para aplicarlos en otros estudios, como es mi caso. Tiene la fortaleza de aportar teórica y metodológicamente a las investigaciones sobre mujeres, niñas, adolescentes y jóvenes. Principalmente con lo que respecta a las niñas y

---

<sup>171</sup> Nadia V. Celis Salgado menciona que los primeros estudios sobre adolescencia femenina tuvieron una tendencia de hablar de la tensión entre inocencia y precocidad: las jóvenes en riesgo. Esto se distinguía principalmente en análisis literarios, de tal forma que se podían ver productos como libros de auto-ayuda para adolescentes. Sin embargo, más recientes estudios con tendencias feministas abogan por una consonancia de los enfoques neoliberal del sujeto contemporáneo y la industria del entretenimiento, aterrizado en las niñas y adolescentes “poderosas”. Nota a pie de página en su libro: *ibid.* 27.

adolescentes: sujetas que se habían quedado en el olvido incluso por los mismos estudios feministas.

Una de las argumentaciones que Celis Salgado propone es “dialogar con el sujeto infantil, en cuyo cuerpo, experiencia y conciencia situó tanto el origen de los avatares de los personajes femeninos adultos, como variedad de respuestas posibles a dilemas comunes de niñas y mujeres en torno a su identidad”.<sup>172</sup> Esto me sirve para proponer que ver los cuerpos de las niñas desde esta perspectiva es factible ya que al mismo tiempo se puede hablar de la mujer adulta cuyos antecedentes refieren a la construcción de su identidad. El cuerpo vivido es un saber anclado que permite ver el desarrollo personal de una mujer desde niña.

#### **1.4 La familia, la infancia y la adolescencia para entender la trayectoria de los Bell y la biografía de Amelia.**

El término “familia” es uno de los más complejos en las ciencias sociales, y al mismo tiempo uno de los más tratados y analizados. Algunos clásicos de la antropología y la sociología han definido a la familia relacionándola con el parentesco. Peter Laslett y un equipo de investigadores denominado “el grupo Cambridge” renovaron las visiones de familia en el plano de la historia social, desde la década de 1960.<sup>173</sup> Para ellos, era importante analizar el concepto familia en el espacio del hogar y en su forma extensa. Desafiaron la creencia de que las familias nucleares eran las

---

<sup>172</sup> Ibid., 20.

<sup>173</sup> Véase Peter Laslett and Richard Wall, *Household and Family in Past Time: Comparative Studies in the Size and Structure of the Domestic Group over the Last Three Centuries in England, France, Serbia, Japan, and Colonial North America* (London: Cambridge University Press, 1972). Peter Laslett, "Characteristics of the Western Family Considered Over Time," *Journal of Family History* 2, no. 2 (1977).

predominantes sobre todo en la Revolución Industrial. Encontraron que la elección entre familia nuclear y extensa era de orden cultural, más que demográfico. Esto ha dado pie a pensar en la familia como una construcción cultural que se adapta a los distintos contextos históricos y sociales.

Joan Scott arguye que hay que ver a la familia de una manera más amplia, considerando no sólo el parentesco, sino también el mercado de trabajo, la educación y la política. Para ella “el género se construye a través del parentesco, pero no en forma exclusiva; se construye también mediante la economía y la política”.<sup>174</sup>

Algunos estudios feministas han aportado nuevas luces sobre la conceptualización de familia. El argumento del antropólogo Bronislaw Malinowski en su estudio sobre la cultura en las Islas Trobriand y entre aborígenes australianos, fue que la familia era un término “universal” y que formaban unidades bien definidas.<sup>175</sup> Las antropólogas Jane Collier, Michelle Z. Rosaldo y Sylvia Yanagisako lo ponen en duda y además argumentan que es difícil aplicar un “concepto básico de familia de las ciencias sociales en donde la función del cuidado de los niños se monta en un conjunto delimitado de personas que comparte un espacio y que se aman los unos a los otros”.<sup>176</sup> La función de las feministas al cuestionar las definiciones que se consideran clásicas y básicas por mucho tiempo no es sólo evidenciar las dificultades que tienen a la hora de la aplicación en el campo, sino también hacer visible que muchas de esas construcciones teóricas están enmarcadas en las creencias

---

<sup>174</sup> Scott, "El género: una categoría útil para el análisis histórico," 46.

<sup>175</sup> Bronislaw Malinowski, *The Family Among the Australian Aborigines: a Sociological Study*(Londres: University of London Press, 1913).

<sup>176</sup> Jane Collier, Michelle Z Rosaldo, and Sylvia Yanagisako, "Is There a Family? New Anthropological Views," en *The Gender Sexuality Reader: Culture, History, Political Economy*, ed. Roger N. Lancaster and Micaela di Leonardo(London: Routledge, 1997).

personales de los científicos sociales. En esta investigación, de corte feminista, defino que la familia es también una construcción que no sólo depende del parentesco o las afinidades. La familia se conforma no solamente por la unión a través de la sangre, sino que también se inserta en un contexto económico, jurídico y social que permite la unión de varias personas con fines determinados y que se autonombran familiares.

En estudios más cercanos al contexto de Amelia Bell y de México, me es útil retomar los conceptos de la socióloga Rosario Esteinou con respecto a la familia extensa y la familia nuclear. En este caso es importante diferenciar estos dos grupos sociales, ya que los Bell abarcan ambos y pueden distinguirse dependiendo del momento histórico que estaban viviendo y de sus trayectorias laborales. Esteinou entiende a la familia nuclear como la que es conformada por “la pareja adulta y sus hijos viviendo bajo un mismo techo” y su tesis central es que en México “se ha dado un proceso de nuclearización desde la época colonial hasta nuestros días, pero que este proceso hay que entenderlo de distintas maneras tomando en cuenta tres dimensiones analíticas de la familia (estructura, relaciones internas y relaciones de parentela)”.<sup>177</sup> Los Bell como familia extensa que se conformaba por el abuelo Richard, la abuela Francisca, sus hijos y nietos, se puede identificar dentro de este proceso de nuclearización del que habla Esteinou. Cada pareja de padres fue adaptándose y separándose no sólo en lo laboral, sino también en su residencia y decisión sobre sus hijos.

---

<sup>177</sup> Rosario Esteinou, *La familia nuclear en México: lecturas de su modernidad: siglos XVI al XX*(México: CIESAS-Miguel Ángel Porrúa, 2008).

Esteinou sostiene que hay varias definiciones de la familia extensa, de acuerdo con la disciplina desde la que se nombra. Uno de esos acercamientos es desde la demografía y en este caso puede ser útil para explicar la dinámica de la familia Bell Peyres, en tanto extensa y en tanto formadora importantísima en la trayectoria de Amelia y en su práctica docente. De ese modo, Esteinou menciona que mientras para la demografía la familia extensa es “el núcleo de padres e hijos solteros más otros parientes o núcleos que habitan bajo un mismo techo, para la antropología puede comprender, además de lo anterior, dos o más unidades residenciales puesto que uno de los criterios centrales suele ser la relación de parentesco”.<sup>178</sup>

Esta postura puede explicar que de ser la gran familia extensa Bell Peyres, donde cabían abuelos, hijos, nietos, sobrinos, cuñados, nueras, etcétera, se haya pasado a la nuclearización de cada pareja de esposos con sus respectivos hijos en el lapso de unos años, de 1911 a 1922. Rosario Esteinou explica que “la familia puede asumir, en un periodo histórico particular, una estructura nuclear y desarrollar al mismo tiempo relaciones internas familiares de tipo extenso o con un contenido sociocultural que acentúa los rasgos comunitarios”.<sup>179</sup> En el caso de los Bell esos rasgos comunitarios se relacionaban con la trayectoria laboral del circo y posteriormente del vodevil y del cine. Sin embargo, al paso de los años esa familia que vivía bajo el mismo techo se fue separando y fue adquiriendo nuevas formas. Los Bell Feeley son en mi caso los que más me interesan porque en esa familia nuclear figura Amelia Bell como hija y como proveedora al transcurrir el tiempo.

---

<sup>178</sup> Ibid., 76.

<sup>179</sup> Ibid., 11.

Dentro del orden familiar, existe un concepto histórico –cambiante y dependiente de otros factores- que resulta indispensable mirar en esta tesis: infancia. Puede verse desde la historia como una construcción social que ha tomado mayor relevancia desde el siglo XVIII hasta la actualidad. En sintonía con la reformulación del matrimonio (heteronormado, monógamo y reproductor de roles de género tradicionales) desde el cristianismo y la condenación del infanticidio, la niñez se volvió un tema trascendental en la vida cotidiana. Además, se trataba de hacer perdurar la vida de los posibles ciudadanos de las naciones europeas que se iban modernizando.

#### **1.4.1 Infancia.**

Mi intención al analizar el concepto de infancia es relacionarlo con la historia social de la educación. Si bien, la infancia no es un concepto central en mi investigación, sí es un planteamiento que utilizo para analizar las trayectorias de vida tanto de los Bell, la misma Amelia y algunas de sus exalumnas. También tiene relación con el cuerpo, como lo mencioné al citar los postulados de Nadia Celis. Arguyo que, si la niñez es una construcción histórica, uno de sus cimientos es la educación. Al menos desde finales del siglo XIX y hasta los años recientes, en las sociedades occidentales, los niños se construyen con base en su formación educativa y parte de la infancia se escolariza.

Philippe Ariès fue uno de los primeros historiadores que se especializó en la infancia. Su libro publicado por primera vez en francés en 1960, titulado *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* arguye que el concepto de ser niño no existía

en la Edad Media como lo conocemos ahora.<sup>180</sup> En el medioevo no había distinción entre un niño y un adulto, ya que esas especificidades de la edad se fueron acentuando gracias al desarrollo de las ciencias en siglos posteriores. Ariès también analizó algunas producciones artísticas de los siglos XVI al XVII, en las que encontró representaciones infantiles y descubrió que, al paso del tiempo, los cuerpos de los niños sirvieron como modelos en las pinturas y en la vida cotidiana de las diferentes clases sociales. Es decir, se han representado de distintas maneras y se han incorporado al repertorio artístico de las obras pictóricas.<sup>181</sup>

Por otro lado, Luz Elena Galván, en sus estudios sobre la historia de la educación en México, se encontró con definiciones de infancia y las ha desmenuzado a partir de la relación con la educación, los libros de texto y la historiografía. En su artículo sobre la prensa infantil del siglo XIX, Galván documenta una concepción de infancia que debía ser protegida por el Estado desde finales del siglo XVIII en Europa, principalmente en Francia.<sup>182</sup> Si bien eran considerados débiles y vulnerables, ya formaban parte de la nación a partir de su incorporación como necesitados de defensa. Galván reconoce que para el momento de su estudio se habían olvidado de los niños como sujetos históricos y uno de sus propósitos es hacerlos visibles en los estudios históricos no sólo como protagonistas sino también como lectores y recaudadores de conocimientos a través de los libros y la prensa especial para ellos. La autora se enfrentó al problema de no encontrar los periódicos que se mencionaban en la literatura del siglo XIX, pero se enfocó en estudiar los

---

<sup>180</sup> Philippe Ariès, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (Madrid: Taurus, 1987).

<sup>181</sup> "La infancia," *Revista de educación* 281(1986).

<sup>182</sup> Luz Elena Galván Lafarga, "Aprendizaje de nuevos saberes a través de la prensa infantil del siglo XIX," *Revista mexicana de investigación educativa* 5, no. 10 (2000).

siguientes: *La enseñanza y El álbum de los niños (1870-1876)*, *El correo de los niños (1872-1893)*, *La niñez ilustrada (1873-1875)*, y *La edad feliz (1873)*.

A partir del análisis de la literatura infantil, Galván descubrió que muchos de los periódicos que se publicaban a finales del siglo XIX coincidían con los currículums oficiales de las escuelas públicas en México. Probablemente se trataba de una colaboración para hacer de manera más didáctica la enseñanza en el país. Incluso se usaron ilustraciones con el fin de fortalecer los conocimientos insertados en la prensa infantil. De manera particular en estos textos se comunicaban los buenos modales y las buenas costumbres, que fue algo muy común en la segunda mitad del siglo XIX. No eran manuales propiamente, pero contenían esos mismos preceptos que guiaban a los niños para comportarse como ciudadanos. Galván menciona que el tema de la diversión era singularmente trascendental en la enseñanza que inculcaban los periódicos para niños. De manera que la diversión era valorada para los infantes, especialmente las niñas, ya que al convertirse en mujeres sufrirían.<sup>183</sup> El asunto que está de fondo es la consideración de los niños y a las niñas como los adultos en potencia. No eran tratados como personas completas, sino como una etapa humana que debía trascender a la adultez.

El desarrollo infantil tiene una relación estrecha con la socialización individual y colectiva. Por ello, “en la medida que socializan, los pequeños se forjan como sujetos sociales, esto es como pertenecientes a un grupo con características culturales específicas: la construcción de su personalidad corre de forma paralela a la elaboración de una identidad de grupo”.<sup>184</sup>

---

<sup>183</sup> Ibid., 26.

<sup>184</sup> Óscar Reyes Ruvalcaba, "Imaginarios, representaciones y comportamientos de la niñez en Guadalajara durante el Porfiriato (1876-1911)" (Tesis de doctorado: CIESAS Occidente, 2005).

Alberto del Castillo Troncoso en sus distintos análisis de infancia también considera que es un concepto construido históricamente y que obedece a ciertas necesidades sociales. Sin embargo, en los últimos dos siglos, el concepto de infancia “se encuentra estrechamente vinculado a los inicios del sistema educativo moderno. Aquellos lugares donde la difusión de la educación primaria fue mayor, desarrollaron más profundamente el concepto”.<sup>185</sup> Es decir, en nuestros tiempos se ha relacionado de manera directa el desarrollo humano a partir de la infancia con el proceso educativo; especialmente en el ámbito escolar. La escuela primaria ha sido un elemento primordial en la visibilidad de la infancia en la historia moderna.

La infancia además de ser una construcción histórica se ha conceptualizado, regulado, medido y categorizado de acuerdo con las necesidades sociales de cada época. El caso que me atañe es la relación de la infancia con la educación. Por ese motivo, es útil reconocer la revisión histórica de la clasificación de la infancia en México que hizo Josefina Granja, pues manifiesta “el saber médico que transformó a la escuela y los escolares en un espacio de observación, cuantificación y clasificación” de los niños que asistían a las escuelas de 1870 a 1930.<sup>186</sup> Es un periodo cambiante dentro del pensamiento filosófico y educativo, pero también por las movilizaciones bélicas que permearon las actividades cotidianas del contexto social. Sin embargo, pueden notarse ciertos matices y tonalidades que empatan con una tendencia a la homogeneización de los niños a través del concepto “retraso escolar” atribuido a la falta de capacidad de los infantes para aprender en las escuelas.

---

<sup>185</sup> Alberto del Castillo Troncoso, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México 1880-1920* (México: El Colegio de México, Instituto Mora, 2006).

<sup>186</sup> Josefina Granja-Castro, "Contar y clasificar a la infancia: Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930," *Revista mexicana de investigación educativa* 14, no. 40 (2009).

Durante todo el periodo que analiza Granja se puede notar una relación entre “retraso escolar” y los delitos cometidos por personas que no terminaban sus estudios obligatorios. De ese modo, categorizaban la infancia a partir de su participación en la escuela.

Aún con la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y con posteriores reformas educativas que impulsaban innovaciones en la educación de los niños mexicanos, persistió esa relación entre el “retraso escolar” también llamado abandono escolar, deserción, entre otros términos, con los índices de delincuencia en el país. De hecho, la formación de la SEP y de otros institutos de conteos, vigilancia, censos y datos de la población, reforzó las ideas de la categorización de la infancia. Granja menciona que “la producción de información para la gestión y gobierno de la población escolar siguió un proceso que, sin ser lineal, llevó a una mayor continuidad y sistematización en el manejo de los datos, y más importante aún, en las distinciones que permitían ordenar y clasificar la niñez vinculada con escolarización”.<sup>187</sup> En el fondo también está una discusión eugenésica que estaba latente en otras latitudes del mundo y que a México llegó después de la Revolución. Los médicos eugenésicos y el desarrollo de algunas ciencias como la psicología y la pedagogía persiguieron un ideal de formación infantil que se relacionaba con el “nuevo ciudadano” del México moderno posrevolucionario.<sup>188</sup>

Lo que me interesa de los postulados de Granja es cómo el Estado y otros actores como las directoras de colegios intervienen creando políticas, programas, clases, desfiles y demás dinámicas en las escuelas para moldear la infancia. La

---

<sup>187</sup> Ibid., 245-46.

<sup>188</sup> Ivonne Meza Huacuja, "La edad difícil. Los adolescentes modernos en la Ciudad de México (1876-1934)" (Tesis de Doctorado. El Colegio de México, 2015), 32.

escuela se convierte en una parte central de este proceso y el moldeamiento incluye al intelecto, la voluntad, las lealtades, la moral y por supuesto al cuerpo.

Anayanci Fregoso Centeno aporta a la discusión sobre infancia desde su análisis a algunas imágenes y representaciones de la misma en *El Informador* en Guadalajara de 1917 a 1943.<sup>189</sup> Ella recoge esta información uniendo maternidad e infancia como dos elementos claves en la construcción nacional del México posrevolucionario. Su visión permite reconocer que nuevamente la infancia es un concepto cambiante y que se ha representado de distintas maneras en diferentes medios, incluyendo las imágenes de un diario tapatío. Encontró que ser niño entre las concepciones de *El Informador* estaba relacionado con la cuestión escolar y que a su vez, “estaba el interés por modelar la nación y promover en los infantes el amor a la patria, el trabajo, la higiene, la disciplina y las virtudes cívicas que repercutirían en la constitución de una sociedad moderna”.<sup>190</sup> Para ello, la puesta en marcha de los distintos desfiles cívicos con honores a la patria fueron vehículos de modernización para la infancia tapatía.

La infancia en términos de algunos artículos e imágenes que analizó Fregoso Centeno se relacionaba con la salud, la belleza y el cuidado. En especial las niñas debían tener más precaución no sólo en su formación escolar, sino también en su salud física, ya que estaban destinadas a ser madres. Es interesante la alusión que encontró la autora en una descripción en *El Informador* sobre que las mujeres debían cuidar su abdomen ya que dependía de ello un futuro embarazo sano.<sup>191</sup> Es

---

<sup>189</sup> Anayanci Fregoso Centeno, "Infancia y maternidad después de la Revolución: sus imágenes y representaciones a través de un diario tapatío (1917-1943)," *Comunicación y Sociedad Nueva Época*, no. 11 (2009).

<sup>190</sup> *Ibid.*, 171.

<sup>191</sup> *Ibid.*, 173.

útil esta perspectiva temporal, teórica y geográfica de Fregoso Centeno, ya que es la misma en la que se desarrolló Amelia como profesora y probablemente convergió o divergió de su imagen de infancia entre su alumnado tapatío.

Por otro lado, la historiadora Mary Kay Vaughan muestra una construcción de infancia que es útil para mi biografía de Miss Bell.<sup>192</sup> Durante sus primeros años de vida, Pepe Zúñiga se crió con el radio, el cine, las carpas. Escuchó en la radio al famoso *Cri-Cri* y se fue formando algunos valores como el respeto, cuidado a los animales, una masculinidad no violenta, el trabajo y el orden. De esta manera, Vaughan hilvana la concepción de la infancia en conjunto con la enseñanza y formación educativa. Así, la educación forma parte fundamental del relato biográfico, ya que no sólo se dio en las escuelas a donde asistió Pepe, sino en ese mundo del entretenimiento del que era observador asiduo desde su niñez.

También me nutro de la perspectiva “realista crítico feminista” que retomo de Nadia Celis Salgado, que critica las definiciones clásicas de la infancia donde se consideraban a las niñas como seres incompletos o en espera de crecer para ser autónomo. Celis menciona que “las niñas, al igual que los niños, son personas en sí, no estados de evolución o individuos potenciales”.<sup>193</sup>

María Guadalupe García Alcaraz alude a la representación social de la infancia a través de su mirada a profesoras.<sup>194</sup> Sitúa esa imagen de la infancia dentro de las ideas protestantes que permeaban a las maestras estadounidenses que migraron a México y en específico a Guadalajara a finales del siglo XIX e inicios del XX con

---

<sup>192</sup> Vaughan, *Portrait of a Young Painter. Pepe Zúñiga and Mexico City's Rebel Generation*.

<sup>193</sup> Celis Salgado, La rebelión de las niñas. El Caribe y la "conciencia corporal".

<sup>194</sup> García Alcaraz, "Maestras protestantes en Guadalajara: sus proyectos, vicisitudes y representaciones de la infancia (1872-1920)."

motivo de la propagación de su fe. Al igual que otras perspectivas, la idea de ser niño entre protestantes no es fija, sino que se mueve y depende de su contexto social. Sin embargo, en términos generales ellos veían a los niños como seres que podían pensar por sí mismos.<sup>195</sup> De la misma manera se relaciona la infancia con la moral protestante que “implicaba prohibiciones relacionadas con evitar vicios, pero principalmente con el ingerir licor y fumar”.<sup>196</sup> Aunque también esa moral se relacionaba con el entorno nacional, ya que se apegaban a las reglamentaciones patrióticas de cada país. García Alcaraz encontró fotografías en las que el modelo de la formación femenina protestante tenía que ver con el orden, la urbanidad, la civilidad y la racionalidad.<sup>197</sup> Para la autora, estas imágenes contrastaban con las visiones de infancia que se tenían en Guadalajara al mismo tiempo que las maestras protestantes enseñaban en la ciudad, ya que solían ser más modestas y con menos comodidades. En suma, la visión de la infancia desde las maestras protestantes también fue una construcción histórica que dependía de varios factores y que en muchas ocasiones también se adaptó al ambiente social, económico, político e incluso religioso.

#### **1.4.2 Adolescencia.**

El término adolescencia es, como la infancia, una construcción cultural y se define de acuerdo con las necesidades históricas de los distintos momentos sociales. Sin embargo, es un concepto poco estudiado y apenas definido por algunos estudiosos de la historia. Como menciona Ivonne Meza Huacuja, la importancia de estudiar la

---

<sup>195</sup> Ibid., 237.

<sup>196</sup> Ibid., 242.

<sup>197</sup> Ibid., 246.

adolescencia reside en que durante esa conformación del adolescente moderno tiene que ver con las expectativas sociales del crecimiento humano en un contexto urbano de las clases medias y altas enrolada en la educación media y superior a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.<sup>198</sup> Es decir, se trata de averiguar qué se esperaba de esos adolescentes para cuando se convirtieran en adultos y por qué diferenciar las etapas de la trayectoria humana.

Como Meza Huacuja lo señala, el concepto de adolescencia se puede remontar en su estudio desde la antigüedad grecorromana. Sin embargo, es hasta inicios del siglo XX que esta edad o etapa en la vida humana se viste de modernidad y se vincula con la capacidad del individuo de tener autodefiniciones y agencia.<sup>199</sup> Aquella definición tenía que ver con los desarrollos en el mundo científico y en muchas ocasiones también con las distintas visiones eugenésicas que estaban en pleno auge. Por eso se debe ver la adolescencia como un término que se ha usado dependiendo del contexto y de las necesidades del mismo. Por ejemplo: también se relaciona al adolescente con la educación y formación imperante para su desarrollo como adulto, desde el punto de vista moderno. De tal modo, que la adolescencia desde el siglo XX hasta nuestros días se ha vinculado con las distintas formas de educación y de práctica docente.

Meza Huacuja apunta que el concepto de adolescente moderno en México inicia con el desarrollo científico y tecnológico durante el Porfiriato.<sup>200</sup> Durante ese periodo se formalizaron tanto la psicología como la pedagogía y se buscaron y crearon programas educativos de acuerdo con las necesidades de lo que

---

<sup>198</sup> Meza Huacuja, "La edad difícil. Los adolescentes modernos en la Ciudad de México (1876-1934)."

<sup>199</sup> *Ibid.*, iii.

<sup>200</sup> *Ibid.*, 10.

consideraban cada etapa del individuo. La autora menciona a Ezquiel A. Chávez como uno de los precursores en escribir textos sobre psicología para entender a los adolescentes de su época, desde 1907. Sin embargo, hasta 1928 se publicó su libro *Ensayo de psicología de la adolescencia* cuya finalidad fue analizar la adolescencia desde distintas ciencias como la medicina, psicología, pedagogía y derecho.<sup>201</sup> Meza Huacuja se percata que Chávez distingue a la adolescencia como una etapa de lo que llama la juventud temprana y hace recomendaciones en su educación basadas en reglamentaciones de género; por ejemplo, separar hombres de mujeres en las escuelas.

En ese sentido, me parece conveniente rescatar que la adolescencia es un concepto útil para contextualizarlo entre otras categorías como la educación y el trabajo. Al hacer dicha conjunción, se puede ver de manera crítica la construcción de las distintas etapas de la niña y la adolescente. De manera que esa mirada analítica permite la reconstrucción no sólo de una vida sino de un entorno social familiar y colectivo.

## **Conclusiones.**

Este capítulo combina distintas escalas de análisis en el marco teórico y metodológico para entender la biografía de Amelia Bell. Por lo tanto, fue necesario posicionarme como biógrafa con perspectiva de género, explicar ese rubro y a partir de ahí delinear genealogías o escuelas biográficas que son útiles para el análisis.

---

<sup>201</sup> Ibid., 15.

Según mi postura, no se pueden separar los conceptos teóricos de la metodología al hacer una biografía. Esto se debe a que están íntimamente relacionados el pensamiento y la práctica, sobre todo cuando se trata de esbozar una vida humana. Las diferentes corrientes biográficas son importantes para pensar en cómo se han hecho biografías antes y hacia dónde podemos ir. En tanto que los términos tienen que ser aterrizados en la realidad empírica para dar cuenta de una realidad histórica.

Por ello, consideré pertinente tener varios apartados de conceptos (interseccionalidad, clases medias, nacionalidad, cuerpo, familia, infancia y adolescencia) que he delineado para entender cómo se entretajan en esta biografía con perspectiva de género. Sobre todo, porque al comprender la parte teórica y metodológica, puedo explicar de manera más clara los subsecuentes capítulos. En ese sentido, dejo aquí algunas preguntas que encontrarán respuesta en el capítulo 3, donde hablo de la familia Bell. Ellas son: ¿Cuál es el rol de la identidad europea en la conformación de la honorabilidad de una familia de actores, bailarines, músicos, payasos y profesionales de la pantomima? ¿Cómo fue que su identidad étnica o nacional facilitó los lazos profesionales? Hay que tomar en cuenta que todo esto fue con correspondencia a su identidad de clase media.

Relaciono términos como género, cuerpo y trabajo, los cuales explican la práctica docente de Amelia en el baile y la educación física. En otro nivel están la familia, la infancia y la adolescencia como moldeadores y conectores de esa práctica docente pero también como contextos culturales. También elevo aquí algunas preguntas que pueden responderse en los siguientes capítulos: ¿cuál es el papel de la infancia en la práctica docente de Amelia? Porque ella fue profesora

mayoritariamente de niñas y niños de clases medias. De manera que las clases medias estarían implicadas como el entorno político, económico y social del desarrollo de estos últimos conceptos, específicamente en toda la trayectoria de Miss Bell.

**SEGUNDA PARTE:**  
**LA FAMILIA BELL EN EL ENTRAMADO SOCIAL Y LA VIDA DE AMELIA.**

**CAPÍTULO 2.**  
**DE LA BIOGRAFÍA A LA AUTOBIOGRAFÍA: EL LIBRO *ELLA*. AMELIA  
ÁNGELA BELL FEELEY.**

En este capítulo me pregunto ¿Qué importancia tiene el libro *ELLA* en el análisis biográfico de Amelia Bell? ¿Quién lo escribió y con qué motivo? ¿Qué dice de la vida de Miss Bell y desde dónde? Para responder, desmenuzo el instrumental teórico en las siguientes secciones: la autobiografía-biografía, la narrativa de los tiempos pasados y el yo, para finalizar con la cultura escrita. Elegí cuidadosamente estas herramientas que me permiten contextualizar y comprender el libro *ELLA*, escrito por Guadalupe Gálvez Mejorada, el cual es hasta el momento el único –que yo he encontrado- sobre la vida de Amelia Bell.

La discusión entre autobiografía y biografía es el hilo conductor de este capítulo y me permite visualizar el entramado histórico de la tesis, puesto que el libro *ELLA* es un referente de primera mano para la comprensión de la vida de Amelia Bell. A través de la biografía con perspectiva de género y gracias a las herramientas de la historia social de la cultura escrita, puedo adentrarme en la comprensión del libro *ELLA*. Presento la experiencia de Amelia Bell como profesora y como constructora de su feminidad a través de su cuerpo en el baile y en la educación física que aprendió y enseñó.

## **2.1 Biografía o autobiografía. El caso del libro *ELLA*, escrito por Guadalupe Gálvez Mejorada.**

Guadalupe Gálvez Mejorada escribió en 1922 el libro *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*.<sup>202</sup> Gálvez fue alumna de Amelia Bell cuando cursaba su carrera de maestra en la Escuela Normal de Jalisco entre 1947 y 1948, de donde se tituló como profesora normalista el 13 de abril de 1948.<sup>203</sup> Encabezó la sociedad de exalumnas que durante muchos años rindió homenajes a Miss Bell en distintos lugares.<sup>204</sup> *ELLA* es un libro que se editó de manera independiente y que se repartió entre personas cercanas a Amelia Bell y a Guadalupe Gálvez. Ésta última reconoció en un documental sobre la vida de Miss Bell que fue su iniciativa escribir la vida de su querida maestra. En sus palabras, Gálvez Mejorada dijo: “Yo tuve el deseo de escribir su vida, porque no existía ninguna biografía completa de ella. Y aparte, porque como es tan fructífera que enriquece nuestro ser y es un placer conocerla totalmente”.<sup>205</sup> Se puede percibir que había una admiración por parte de Gálvez hacia Miss Bell. Para la autora del libro, el legado de Amelia no se limitaba a la profesión de maestra, sino que además era forjadora de carácter y enriquecedora de la existencia de muchas de sus alumnas. Por eso arguyo que Miss Bell fue colaboradora de la construcción de la feminidad de acuerdo a su práctica docente. De ese modo, también puede leerse que para

---

<sup>202</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*.

<sup>203</sup> Martínez V., "Registro de título de María Guadalupe Gálvez Mejorada," in Archivo Histórico del Estado de Jalisco (AHJ), Archivo Escolar del Departamento de Educación Pública Jalisco, Libro 29(Guadalajara 1948).

<sup>204</sup> En el periódico *El Informador* pueden rastrearse distintos homenajes que se le hicieron a Amelia Bell, sobre todo en las décadas de los años 1970, 1980 y 1990, en adelante. Muchos de ellos los organizó Guadalupe Gálvez Mejorada. Véase por ejemplo: Hilda Morán, "Significativo homenaje a la maestra Amelia Bell," *El Informador*, 07/05/1992 1992.

<sup>205</sup> Entrevista a Guadalupe Gálvez Mejorada en el video documental dirigido por: Enrique Cárdenas De León, "Cien años de vida y pasión por la danza. Amelia Ángela Bell Feeley,"(Guadalajara: Independiente, 2007). 26:17-26:40.

Guadalupe Gálvez era importante dejar un texto que hablara de la vida de su admirada profesora de baile no sólo como bailarina, sino como personaje importante en la vida cultural de Guadalajara.

Sostengo como hipótesis que es un libro dictado por Amelia Bell en algunas de sus partes, o tal vez que fue narrado por Amelia Bell a Guadalupe Gálvez Mejorada. La base que tengo para argumentar esta hipótesis es que la narrativa que presenta el libro puede leerse como una reseña personal hecha por Miss Bell. Esta intersubjetividad que representa el libro *ELLA* es el punto culmen del que parto para establecer teóricamente las bases de esta tesis. Es decir, la narrativa del libro, así como la relación entre Amelia Bell y Guadalupe Gálvez es lo que me permite adentrarme en la biografía de Miss Bell y reconstruir su práctica docente como profesora de baile y de educación física, así como de la construcción de su cuerpo en consonancia con su corporalidad.

Además, el libro está firmado casi al final por la propia Amelia Bell. Los últimos tres párrafos del libro son reveladores. El primero se narra en tercera persona del singular; Guadalupe Gálvez despide el texto hablando de que el baile sigue siendo el gran anhelo y el gran placer de Amelia en 1992. El segundo párrafo es un texto de gratitud hacia Dios, hacia los recuerdos, los triunfos y las alegrías por ser “la Baby”, Amelia, Miss Bell.<sup>206</sup> Pero el último es muy claro sobre la relación entre ambas mujeres en la redacción del libro: ahí hace explícito el agradecimiento a Gálvez Mejorada y dice que transmitió la verdad sobre sus padres, antecedentes y es

---

<sup>206</sup> “La Baby” era un apodo que le decían en la familia Bell. Tenía que ver con que ella era la hija que heredó el nombre de la madre: Amelia. Aparentemente entre sus hermanas le decían “la baby” por ser la que se llamó así y por ser la consentida de su madre. Eso lo menciona en varias partes del libro y en algunas entrevistas realizadas a Miss Bell.

exacta. Incluso Amelia alaba la forma de escribir de Guadalupe, aludiendo que “transmite y traduce lo vivido, valiéndose de esa armonía de palabras cuyo significado forman un torrente cristalino y puro de fiel apego a la realidad, deseo hacer público mi agradecimiento a la Profra. Guadalupe Gálvez Mejorada, por haber logrado con su interés personal y dedicación, realizar esta obra como un espacio mágico donde se reúne toda mi vida en el arte de la Danza”.<sup>207</sup> Probablemente no pueda ser más claro el mensaje: la autorización final de Amelia sobre el escrito que revela su vida entera hasta ese momento y su firma personal en esa página narra de manera concisa su agradecimiento y su consentimiento como biógrafa, o tal vez ¿lo hizo como autobiógrafa? Regreso a la descripción del libro para clarificar la narrativa y las formas que usan las autoras para escribir la vida de Amelia.

El libro *ELLA* se publicó en 1992 por una editorial independiente; tal vez la edición la pagó Miss Bell o Gálvez Mejorada. Tiene un formato pequeño y está ilustrado con muchas imágenes en su interior, aunque no especifica su fuente. Infero que eran materiales del archivo familiar de los Bell. Consta de 167 hojas; la portada tiene una imagen de Amelia de dos años de edad, de 1909. Es decir, inicia cronológicamente utilizando la etapa de la niñez. Una anécdota que puede leerse en el libro y que la misma Amelia Bell contó en diversas entrevistas tiene que ver con esa construcción de la infancia y de la identidad como bailarina siendo muy pequeña: cuando ella cumplió cuatro años y vivía en Nueva York, decidió ser bailarina. Narró que estaba bailando ballet con unas niñas en el Colegio (El Sagrado Corazón, de Nueva York enfrente de Central Park) donde estudiaba, y fue la chispa que encendió

---

<sup>207</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 165.

sus motivos para dedicarse al baile. Ver a las niñas más avanzadas bailando le hizo emocionarse y decir “cuando yo sea grande voy a querer ser artista”.<sup>208</sup> Esa construcción de una infancia permeada por los espectáculos de vodevil y musicales que llevaba la familia extensa Bell (Peyres), fue una de las bases importantes que permitió el desarrollo artístico en el baile de Amelia Bell. Esto repercutió directamente en lo que después fue la práctica docente que llevó Amelia en Guadalajara.

En las primeras veinticinco hojas del libro *ELLA*, la autora relata la historia de la familia Bell y de la familia Feeley. Los Bell de Inglaterra y los Feeley de Irlanda. Ambas estirpes con amplia tradición circense. Narra cómo llegaron de Inglaterra a México a finales del siglo XIX, cuando se dedicaban al circo. Después, cuenta cuándo y cómo empezaron a trabajar juntos y cómo esas relaciones laborales trascendieron. El hijo mayor Bell se casó con la hija mayor Feeley: Ricardo y Amelia, respectivamente. La narración la entretiene presentando fotografías, por ejemplo de la boda y el menú del brindis realizado en la Ciudad de México a inicios del siglo XX. La parte de la infancia de Amelia y su hermana mayor, Josefina, es notoriamente larga y detallada en el libro *ELLA*. Desde la página 26 hasta la 74 se puede leer una reconstrucción biográfica de la infancia de Amelia. Casi siempre vinculada con la vida de Josefina, la compañera de juegos y de trabajo en el espectáculo familiar del baile. Es decir, son 48 páginas de las 167 que tiene en total el libro. Estamos hablando del 28% del texto entero. Llama la atención notablemente que incluso en la página 44 se encuentre el subtítulo “Memorias de mi niñez. Amelia” y parece ser una

---

<sup>208</sup> Entrevista a Amelia Bell en el documental dirigido por: Boris Goldenblank, "Pasión por la Danza,"(Guadalajara: Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Departamento de Imagen y Sonido, 2002).

transcripción fiel de algún escrito personal de Amelia, ya que está escrito en primera persona del singular, siendo diferente de otras partes del libro donde se usa la tercera persona del singular.

Además de relatar las experiencias que tuvo con su hermana Josefina y con sus tíos menores que eran más o menos de su misma edad, también alude a los sentimientos y a las emociones que tuvo al mismo tiempo de sus aventuras. Expresiones como “¡Qué eterno se me hizo el regreso!”,<sup>209</sup> entre otras parecidas, hablan de una emoción peculiar de Amelia en la caminata que relata desde un puesto militar hasta el hotel en el que se hospedaban en Panamá cuando ella tenía 8 años de edad, en 1915. Pero no sólo menciona sus propias emociones, sino también las de su familia y algunos integrantes. Por ejemplo, cuando relata que ella eligió de recompensa por haber bailado muy bien frente al Dr. Clark en Panamá, unos huevos tiernitos, en vez de premios materiales como otros niños lo hicieron: “Ya pueden imaginar el bochorno de mis padres al oír mi elección. Pero yo quería huevos y huevos comí”.<sup>210</sup> Evidentemente son experiencias contadas desde lo personal, lo íntimo, desde la memoria de Amelia. No es un recuerdo que rememore Guadalupe Gálvez Mejorada, ni se trata de algo que esté documentando rigurosamente. Se trata de una narrativa personal que hace uso de la memoria individual y colectiva.

Sin embargo, también se pueden encontrar fragmentos del uso de la memoria compartida entre Amelia y Guadalupe. Por ejemplo, en la página 46, entre el primer párrafo y el segundo, hay una diferencia en el uso del lenguaje. En el primero se trata de las memorias de Amelia y en el segundo ya se lee una semblanza de los viajes de

---

<sup>209</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 45.

<sup>210</sup> *Ibid.*, 46.

los Bell a partir de cómo lo cuenta Guadalupe. Es un cambio de uso de pronombres: yo y ella. En un inicio se interpreta como si lo dijera la misma Amelia y después como si ya se tratara de una narración en segunda persona del singular. Estas diferencias, que son sutiles y finas, pueden significar un diálogo entre la biografiada y su entonces biógrafa. Puede ser también parte de una adecuación en la que el resultado es la descripción cronológica de la vida de Miss Bell y un incipiente análisis del contexto histórico.

En todo el libro la forma de narrar la vida de Amelia Bell es cambiante y se pueden distinguir las intervenciones directas de la biografiada. Describe su inserción en la vida cultural de Guadalajara como argumento central para destacarla como mujer aceptada y valorada en la capital jalisciense. Siempre la mantiene como una “hija de familia”, es decir, obediente a las órdenes de sus padres, aunque especialmente a la figura de su padre, Ricardo Bell. Es una construcción de feminidad que permanece en la reglamentación heterosexual patriarcal donde la figura paterna es referente a seguir, sin cuestionar. La narrativa de Amelia Bell coincide con esa visión.

Dentro de esta normatividad, narra cómo en algunas ocasiones tuvo que lidiar con algunos problemas, pero salió avante por su entrega al trabajo, disciplina y esfuerzo cotidiano, heredado de la familia. Relata cómo en 1934 la señora Clemencia de Knapp, de origen alemán, le pidió que le diera clases de ballet a su hija y Miss Bell aceptó. Primero lo hizo en el salón del Hotel Francés, donde vivían momentáneamente los Bell. Después llegaron más estudiantes y rentó un lugar especialmente para las clases. Así nació el *Estudio Hermanas Bell* (entre 1934 y

1935) cuya dirección era Avenida 16 de septiembre número 170, en lo que era el “edificio Mosler”.<sup>211</sup>

Esta incursión de Amelia como profesora de baile en Guadalajara se convirtió en una de las anécdotas más contadas en las diversas fuentes de memoria que se tienen de ella. En casi todas, si no es que, en la totalidad, la rememoró una y otra vez haciendo énfasis en que no era su plan ni el designio de su padre que se dedicara a la enseñanza del baile. Circunstancialmente se convirtió en maestra de baile y aunque fuera de manera casual, esa fue la profesión que siguió el resto de su vida.

Así como trata el ingreso incidental de Amelia en la enseñanza, Gálvez Mejorada trata otros temas enmarcados en la tenacidad que retratan la trayectoria de vida de Miss Bell. El primero fue una fractura en el menisco de la rodilla mientras ensayaba en su academia, en 1973. Tenía 66 años de edad y la tuvieron que intervenir quirúrgicamente, además del obligado descanso de dos meses.<sup>212</sup> Según la autora, este primer incidente fuerte en su salud refiere una vida llena de actividades dancísticas en el que su cuerpo siempre estaba comprometido con el movimiento constante.

El segundo acontecimiento que menciona Gálvez fue una tumoración vulvar que se convirtió en cáncer en 1987.<sup>213</sup> Para ese tiempo era curable, aunque debió representar cierta complejidad enfrentarla. Primero porque la lesión que inició como una “bolita” estaba en una parte muy íntima de su cuerpo y esto pudo haber sido difícil de compartir. Segundo porque al ser diagnosticada con cáncer, tal vez fue de las peores noticias que recibió en su trayectoria. Gálvez Mejorada habla de que se

---

<sup>211</sup> Ibid., 85.

<sup>212</sup> Ibid., 122.

<sup>213</sup> Ibid., 138.

trataba de una enfermedad que implicaba terminar poco a poco sus actividades que tanto amaba como bailar, y que incluso podría acabar con su propia vida. A pesar de que era una mujer de edad avanzada, es decir, de ochenta años de edad, seguía siendo muy activa físicamente y eso lo destaca la autora, ejemplificando que a esa edad aún conducía su propio vehículo.<sup>214</sup> El libro *ELLA* fue la única fuente en la que pude constatar detalles del cáncer que sufrió Amelia, ya que aunque algunas entrevistadas hicieron referencia a dicha enfermedad, ninguna sabía exactamente qué había pasado.

La doctora Gallardo Rincón revisó y diagnosticó a Miss Bell.<sup>215</sup> Procedió a un tratamiento de radioterapia y después quimioterapia durante dos años consecutivos. De acuerdo con Guadalupe Gálvez Mejorada, Miss Bell reaccionó de manera tan positiva que ni siquiera la quimio le tiró el cabello, lo cual era una gran preocupación para ella. Tampoco dejó de trabajar: acudía los viernes al tratamiento y descansaba los fines de semana para reincorporarse a clases los lunes. Se recuperó completamente; murió casi 21 años después.

El libro termina con la descripción del homenaje que le hicieron a Miss Bell el 15 de febrero de 1975, durante el Año Internacional de la Mujer. Se realizó en el Centro de la Amistad Internacional y lo organizó la Unión Femenina Iberoamericana, cuya presidenta era la señora Teresa Hernández de Saucedo. La última frase que evoca el libro es: “¡En vida! ¡Toda una vida!” Puede interpretarse de distintas maneras. Me inclino a pensar que se trata de una reflexión en conjunto que encierra dos posturas. La primera, es un homenaje, como casi todo el libro lo es, de parte de Gálvez

---

<sup>214</sup> Ibid., 165.

<sup>215</sup> Ibid., 139.

Mejorada. La segunda, es un consentimiento por parte de Amelia Bell como mujer que plasmó su memoria y sus experiencias confiriéndoselas a una de sus alumnas. Se trata entonces de un libro que conjuga dos distintas narrativas de dos personas pero que esbozan no sólo una vida, sino varios contextos históricos, sociales y familiares.

## **2.2 Autobiografía disfrazada de biografía.**

El análisis del uso de las narrativas personales permite considerar a la persona entera y entender aspectos múltiples de la vida individual, su experiencia y situarla en un tiempo histórico. La biografía también es una narrativa, por tanto, argumenta la prestigiosa biógrafa inglesa Hermione Lee “una biografía puede ser escrita por la persona cuya historia está siendo contada, pretendiendo ser alguien más”.<sup>216</sup> Fundamentando eso, puedo postular que el libro *ELLA* es una autobiografía. Aunque considero que *ELLA* es un libro autobiográfico-biográfico, no fue reconocido como tal oficialmente por Miss Bell y Gálvez Mejorada.

El libro *ELLA* conjuga las dos voces: de la biografiada y de la biógrafa. Se pueden leer el “yo” y el “ella”, pero también un “nosotras” e incluso “nosotros” que hace referencia a la familia Bell en extenso y en lo nuclear. Ese análisis fino y detallado de las experiencias personales puede explicarse en el contexto de un dictado sobre las mismas. Una persona habla desde su memoria y desde su punto de vista; elementos que son claros al leer algunas partes del libro *ELLA*. Fundamento estas ideas con base en los postulados de la historiadora inglesa Carolyn Steedman que el libro *ELLA*

---

<sup>216</sup> Lee, *Biography. A Very Short Introduction*, 6.

es una autobiografía disfrazada de biografía, por eso aparecen distintos tiempos pasados relacionados con una narración personal.

Para entender la autobiografía, recurro a Philippe Lejeune como uno de los autores clásicos y básicos en el tema. Fue pionero en mencionar que la autobiografía puede verse como un pacto; un compromiso que adquiere un escritor al relatar alguna parte de su vida o su trayectoria entera.<sup>217</sup> En este texto también discute la relación entre la persona que firma –o autor- y la persona cuya biografía se relata. Para que se lleve a cabo el pacto en una autobiografía, se tienen que definir claramente los papeles que aborda tanto la persona que escribe como la persona de quien se escribe. Puede ser una misma identidad o pueden ser varias.<sup>218</sup> Si bien esa postura del pacto autobiográfico ha sido una y otra vez revisada por Philippe Lejeune, considero que es de gran utilidad en esta tesis por la relación que establecieron Guadalupe Gálvez Mejorada y Amelia Bell como coautoras de una biografía-autobiografía (o al revés) en el libro *ELLA*.

Las investigaciones de Lejeune que giran en torno al estudio de los diarios personales como fuentes de primera mano para la historia, hablan de un contexto en dos niveles: el íntimo y el social. Para Lejeune, “la autobiografía y el diario son dos prácticas y dos formas opuestas y complementarias al mismo tiempo: lo ideal sería combinarlas”.<sup>219</sup> Sin embargo, en este caso queda claro que el libro *ELLA* no es un diario personal. Se trata de un relato escrito a dos voces y que tuvo un fin específico:

---

<sup>217</sup> Philippe Lejeune, "The Autobiographical Pact," en *On Autobiography* (Theory & History of Literature), ed. Philippe Lejeune (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989), 3-30.

<sup>218</sup> Cfr. María Dolores Picazo, "De la autobiografía al diario personal: el trayecto crítico de Philippe Lejeune," *Intramuros: biografías, autobiografías y memorias* 22(2005): 11.

<sup>219</sup> Philippe Lejeune, "De la autobiografía al diario: historia de una deriva," *RILCE* 28, no. 1 (2010): 82-88.

la difusión de la vida de Amelia Bell desde sus antecedentes familiares hasta el momento en que el que se publicó, es decir, el año de 1992. Gálvez lo promovió con la intención de exaltar las cualidades de su profesora y dejar un legado escrito sobre su vida.

En resumen, el libro *ELLA* se escribió con muchos esfuerzos tanto económicos, como de tiempo, de uso de memoria y de negociación entre dos mujeres. Sostengo que no puede categorizarse como una simple biografía, ya que es mucho más complejo y permite conocer diversos escenarios públicos y privados de distintos momentos históricos, familiares, laborales, personales e interpersonales de los personajes y lugares que menciona.

### **2.3 Los diferentes tiempos pasados en el libro *ELLA*.**

En 1992 la historiadora inglesa Carolyn Steedman publicó su libro *Past Tenses. Essays on Writing, Autobiography and History*.<sup>220</sup> Se trata de una serie de ensayos que escribió Steedman entre 1980 y 1990 donde reflexiona sobre la relación entre escritores y lectores en diversos contextos históricos. En todos ellos, Steedman encuentra que “las circunstancias materiales producen prosas específicas y las audiencias están configuradas en bases económicas, las cuales determinan las palabras en la página y lo que de hecho se lee”.<sup>221</sup> Contiene cuatro apartados que en su conjunto presentan una discusión sobre la escritura de la historia, la relación con la memoria, la niñez, los sueños y la autobiografía. Esos capítulos o apartados son: “Autobiografías”, “El niño, el mundo y el texto”, “El yo escrito” y “Escribiendo

---

<sup>220</sup> Carolyn Steedman, *Past Tenses: Essays on Writing, Autobiography and History*(London: Rivers Oram Press, 1992).

<sup>221</sup> *Ibid.*, xi.

historia”. Un hilo conductor que puede leerse en todo el libro es el manejo de los distintos tiempos pasados que se pueden encontrar en las narrativas personales de la biografía y la autobiografía. La propuesta metodológica que Steedman usa es a partir del uso de los sueños, de las experiencias personales que incluyen a su familia y otras cercanas, para dar pie a la presentación de cómo escribir historia y en específico cómo crear biografías o de cómo se han disfrazado las autobiografías en los textos escritos por alguien más.

Carolyn Steedman argumenta que los pasados históricos y los pasados personales se intersectan entre ambos en algunas narrativas. Ella identifica en el libro de 1927 titulado *Life of Rachel McMillan*, como una autobiografía de su hermana y autora del libro, Margaret McMillan. Eso evidencia que el texto de las McMillan es más bien una autobiografía disfrazada de biografía. De acuerdo con esta línea trazada por Steedman, el uso de la memoria a través de experiencias muy específicas y personales como los sueños, puede plantearse una reflexión sobre las autobiografías disfrazadas en las biografías aparentemente ajenas.

Una base importante para la reconstrucción de la memoria es la infancia. Steedman, como otras historiadoras y biógrafas, han reconocido que la niñez es un periodo importante para la reconstrucción de la vida de un personaje. La autora postula que la niñez puede verse como una estructura imaginativa que permite al individuo hacer una exploración del ser y de dar significado a las organizaciones sociales.<sup>222</sup> Según Steedman, ese rastreo del ser a través de la infancia puede presentar un pasado real y un pasado irreal. Lo que pasó y lo que no pasó, de acuerdo

---

<sup>222</sup> Ibid., 11.

con una subjetividad personal pero que se intersecta con el contexto histórico. Esto concuerda con los postulados planteados en la introducción de esta tesis, porque coincide en que la infancia es una construcción histórica y que según Steedman, desde la niñez está presente el uso de la imaginación para la memoria. A partir de los recuerdos subjetivos de la niña, también se pueden construir biografías y autobiografías de acuerdo con un contexto histórico determinado.

Carolyn Steedman pone de manifiesto que hay diferencias entre escribir una autobiografía y escribir historia. La autora parte de la experiencia de la autobiografía de las clases trabajadoras en la cual las historias de mujeres son construidas a través de sus relaciones con otras personas. Steedman trata una noción de dependencia en la vida de las mujeres cuyos padres son representativos del patriarcado.<sup>223</sup> Me pregunto en qué medida esa construcción de los distintos tiempos pasados que se tensionan en una biografía se relaciona con las figuras maternas y paternas. Es decir, qué tanto esas relaciones de dependencia también se pueden ver dentro de la organización familiar y social, que son también históricas y se construyen.

De la misma manera me pregunto sobre el patriarcado y la biografía-autobiografía, al menos en el caso particular de Amelia Bell. Porque las decisiones que se tomaron para moverse de un lugar a otro, para tomar o dejar empleos y construir trayectorias laborales, se debieron al juicio de la figura paterna varonil de la familia Bell. Primero del patriarca Richard Bell Guest y después de sus sucesores en línea paterna, como su primogénito Ricardo Bell Peyres, padre de Amelia. Aunque reconozco que hay ciertos matices, por ejemplo, el hecho de que a la muerte del

---

<sup>223</sup> Ibid., 42-43.

payaso Bell, la que asumió las responsabilidades económicas, laborales y hasta jurídicas fue su viuda; Francisca Peyres. Con base en los argumentos de Steedman en torno a las complejidades de las relaciones familiares vistas a través de lo biográfico, me permiten plantear un panorama más amplio en la narrativa biográfico-autobiográfica del libro *ELLA*.

#### **2.4 Los diferentes yo/ella/nosotros/nosotras en el libro *ELLA*.**

En consonancia con los argumentos de Carolyn Steedman, se encuentra el libro *Los pliegues del yo* de Sergio R. Franco.<sup>224</sup> El autor analiza distintas narrativas autobiográficas en Hispanoamérica que terminan mostrando contextos amplios y variados en la historia. No define con un concepto único a la autobiografía, en cambio hace una discusión sobre cómo se presentan las autobiografías y muestra una revisión histórica de cuatro casos concretos. En palabras del autor, el libro es un examen de las autobiografías pero éstas incluyen “causeries, diarios, memorias y recuerdos de variado tipo”.<sup>225</sup> En esos textos, Franco encuentra la escritura del yo, que puede tener distintas formas o pliegues a la hora de presentarse, de tal manera que el uso de la subjetividad que se “expresa como una lucha por el derecho a la diferencia, a la variación y a la metamorfosis”.<sup>226</sup> Esa subjetividad que se encuentra en la forma de narrar el yo es muy relevante a la hora de descifrar quién y para qué se escribe una autobiografía.

---

<sup>224</sup> Sergio R. Franco, *Los pliegues del yo. Cuatro estudios sobre escritura autobiográfica en Hispanoamérica*(Santiago de Chile: Un cuarto propio, 2015).

<sup>225</sup> *Ibid.*, 11.

<sup>226</sup> *Ibid.*

En ese entramado de la subjetividad y el sujeto que se autobiografía, Franco encuentra los pliegues que permiten las “diversas negociaciones de las identidades en ámbitos tan distintos como el cuerpo, la raza, la sexualidad, la filiación nacional y la filiación política, las opciones éticas y estéticas, el sentido de religiosidad y la relación con la naturaleza”.<sup>227</sup> Así, la biografía-autobiografía de Amelia Bell se puede ver como la negociación de las identidades de ella misma (como hija, hermana, bailarina y profesora) en distintos ámbitos. También se manifiesta la intersubjetividad entre Gálvez Mejorada y Amelia Bell. Incluye por supuesto la reflexión histórica de la conciencia de su singularidad; esto me permite develar la práctica docente, que está íntimamente relacionada con su trayectoria de vida.

El uso de la memoria, según Sergio R. Franco, puede verse también en las técnicas para escribir la autobiografía. Esto embona a la perfección con el presente análisis del libro *ELLA*. Como mencioné anteriormente, en él se conjugan al menos dos tipos de narrativa que van reconstruyendo la identidad de Amelia: la de ella misma y la de Guadalupe Gálvez Mejorada. Al final del libro las dos corroboran esa colaboración, firmando y dejando claro que fue un texto que se negoció y se autorizó por ambas. Por eso pueden hacerse visibles las intenciones de la escritura de una autobiografía, en palabras de Franco, “para efecto de manipular al lector posible, estableciendo la distancia o la empatía convenientes para obtener su complicidad e inducirlo a concretizar una lectura específica”.<sup>228</sup> En el libro *ELLA* la intención es provocar la complicidad y el asombro de quien lee. También tiene como objetivo ratificar la gratitud y la aceptación hacia Amelia. Si lo vemos desde lejos, se trata de

---

<sup>227</sup> Ibid., 11-12.

<sup>228</sup> Ibid., 16-17.

una narración extraordinaria de una vida singular que ilumina muchos contextos y que no se parece a muchas vidas a su alrededor. Pero también conjuga elementos en sus textos que permiten ver a Amelia como una mujer trabajadora, que se esfuerza día con día en su profesión.

Franco reconoce las diferencias de género entre la escritura de hombres y de mujeres. Arguye que a las mujeres se les ha relegado al espacio “privado” y que “si una mujer escribe, se espera que lo haga de sí misma, ya que no ha de poseer mayores luces sobre el mundo”.<sup>229</sup> En este punto quiero recordar que en variadas ocasiones Amelia Bell declaró que a ella no le interesaba el mundo de afuera, más allá del baile. Que ella no sabía de la situación política, ni quería saberla. Me pregunto en qué medida estaba obedeciendo cánones de la reclusión de las mujeres en el mundo “privado” al que hace alusión Franco. Pero, sobre todo, si eso no era sólo un discurso narrativo con la estrategia de causar la empatía de quienes seguían esa reglamentación. Además, se trata de un discurso con dos caras: el baile es público pues se prepara para ser visto, pero en un marco de disciplina, recato, modales y un comportamiento que evita las exageraciones, todas son características del modo inglés que heredó de su familia. Sin embargo, la obediencia patriarcal va más allá de esas fronteras y trasciende a casi todos los órdenes culturales que hasta hoy hemos conocido en la historia. Ese yo que se despliega a partir de los modelos católicos prevalecientes en el contexto familiar y social de Amelia es evidente en la escritura del libro *ELLA*.

---

<sup>229</sup> Ibid., 42.

Aunque también existen otros yo en la narrativa del libro *ELLA*. Principalmente son voces que autorizan la narración que se hace en determinados momentos históricos. Por ejemplo, son citas de personajes que escribían en algún tiempo que se relató en el libro. En 1911, cuando murió Richard Bell Guest, abuelo de Amelia, se escribieron varias notas en periódicos anunciando el deceso. No era para menos, se trataba de la muerte de un artista muy conocido en México y en Estados Unidos. En el libro *ELLA* citan cuatro frases de personas que escribieron al respecto. De hecho, dos son personajes famosos en ese tiempo y que siguen siendo reconocidos de varias maneras. La primera cita es la más larga y está en la página 37 es de María Greever, una compositora mexicana que hizo música para películas en Estados Unidos y México:

Para mí, Ricardo es fascinante. Alto, rubio, de testa elegante y erguida, ojos extraordinarios, expresivos y alertas que cambian del azul al verde según el ambiente. Con voz memorable, suave, grave y dulce. Combina voz y ojos para ser más versátil. Su origen le da un ligero toque exótico, extranjero, con chispa, extravagancia y galantería.<sup>230</sup>

Dos grandes personajes del mundo artístico también vertieron su parecer cuando murió el afamado payaso inglés: Amado Nervo (1870-1919) y Esperanza Iris (1888-1962).<sup>231</sup> La cita que se lee en el libro *ELLA* de Amado Nervo sobre Richard Bell es la

---

<sup>230</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA*. Amelia Ángela Bell Feeley, 37. María Greever nació en México en 1884 y murió en 1951 en Nueva York. Fue una de las primeras mujeres artistas reconocidas en el binomio nacional México-Estados Unidos y que trabajó en ambos países como creadora musical. Las palabras de Greever en el libro *ELLA* sobre el payaso Bell, no tienen una referencia exacta, pero tal vez se publicaron en algún periódico de la época.

<sup>231</sup> El primero, poeta mexicano cuyo nombre oficial era Juan Crisóstomo Ruiz de Nervo y Ordaz. El segundo personaje es Esperanza Iris, cantante y actriz mexicana nacida en 1888 y acaecida en 1962. Uno de los teatros más representativos de la vida cultural en la Ciudad de México y que pertenece al Estado, lleva su nombre. También el teatro del estado en su natal Tabasco se llama “Esperanza Iris”.

siguiente: “Ricardo: En las alturas gozarás de un fresco delicioso y tu corazón, estómago e inteligencia funcionarán mejor que en tu vida ordinaria. La Habana. Amado Nervo”.<sup>232</sup> La cita de Esperanza Iris en el libro *ELLA* reza así: “Ricardo: Las misteriosas facultades y la grandeza de tu alma en materia cómica son perdurables”.<sup>233</sup> El tipo de redacción que presentan las citas anteriores se puede relacionar con cartas póstumas tipo homenaje que se escribían luego de un deceso. Eran muy comunes en el siglo XIX, algunas se publicaban en los diarios. Conforme pasó el tiempo se dejaron de publicar y a veces sólo se entregaban directamente a los familiares. Este tipo de narrativas dejan ver la importancia del personaje que murió, así como su relación con otros que trabajaban en el mundo artístico.

Otro pliegue del yo que describe Franco y es aplicable en la autobiografía de Amelia Bell es el uso de la fotografía para la narrativa biográfica. El autor dice que se usan las fotografías en el texto autobiográfico básicamente con tres fines específicos: el primero es la suplementación a la escritura, el segundo es la incorporación a la diégesis del texto, es decir, el desarrollo narrativo de los hechos, y el tercero es el establecimiento de un parangón entre el acto de fotografiar y el acto de escribir, es decir; la comparación o semejanza que hay entre ellos.<sup>234</sup> Para ejemplificar esos usos, encuentra los casos de textos autobiográficos de Gabriel García Márquez, Augusto Monterroso y Mario Vargas Llosa.<sup>235</sup> En ellos descubre que al final la fotografía es una construcción artificial, ya que “una imagen fotográfica no proporciona una

---

<sup>232</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 38.

<sup>233</sup> Ibid.

<sup>234</sup> Franco, *Los pliegues del yo. Cuatro estudios sobre escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. 48.

<sup>235</sup> Gabriel García Márquez, *Vivir para contarla*(Bogotá: Diana, 2002). Augusto Monterroso, *Los buscadores de oro*(Barcelona: Anagrama, 1993); Mario Vargas Llosa, *El pez en el agua: memorias*(Madrid: Alfaguara, 1993).

visión similar a la que los seres humanos poseen: a visión humana es binocular, registra profundidad y colores y no capta el entorno mediante encuadres rectangulares y oblongos, mientras que la cámara provee una imagen monocular plana”.<sup>236</sup> Pero aun siendo una construcción artística, tecnológica y social, la fotografía dentro de la autobiografía sirve como fuente documental que se enmarca en un contexto histórico y permite comprender una realidad, un entorno, las relaciones familiares, laborales e incluso vidas personales.

Franco usa varios ejemplos que son paradigmáticos para entender el desarrollo de las autobiografías en Hispanoamérica y su relación con las fotografías que presentan. “La inclusión de fotografías en los textos autobiográficos introduce una tensión autorial, ya que, si en la autobiografía concurren el autor, el narrador y el personaje en un solo sujeto, en las fotografías solamente se puede presumir la identidad entre el operador técnico y el autor de la imagen”.<sup>237</sup> Ese yo se convierte en una tensión de diversos personajes que están en juego durante la narración. Pero me gustaría resaltar aquí el que menciona de Gabriel García Márquez, el escritor colombiano, en *Vivir para contarla*, recuento de su vida desde su infancia.<sup>238</sup>

Precisamente el libro *Vivir para contarla* tiene la imagen de García Márquez con un año de edad en la portada. Me detengo en la descripción que hace Franco de dicha foto: “Se trata de una fotografía de anacrónico sepia. El niño está vestido con indumentaria femenina. Ante su mirada se abre un panorama que el lector no conoce ni comparte. ¿Ha sido su atención captada por alguna de esas mujeres de la familia

---

<sup>236</sup> Franco, *Los pliegues del yo. Cuatro estudios sobre escritura autobiográfica en Hispanoamérica*, 55-56.

<sup>237</sup> *Ibid.*, 49.

<sup>238</sup> García Márquez, *Vivir para contarla*.

y de la servidumbre? [...] No lo sabemos, pero el niño no mira al ojo de la cámara”.<sup>239</sup> Esta reseña de aquella imagen de García Márquez en su libro autobiográfico embona de manera casi controversial con la imagen de portada del libro *Ella*. Es también una niña vestida de manera femenina –caso que concuerda con su identidad de género-, en sepia y que no tiene la mirada fija a la cámara. ¿Obedece a patrones fotográficos característicos de ese periodo histórico? Lo cierto es que, como dice Franco, en ambos casos la imagen no representa al autor sino al adulto “sobre quien gravita el destello del triunfo y el prestigio” literario en el caso del colombiano y artístico en el caso de la mexicana.<sup>240</sup> Franco se refiere a la imagen de García Márquez infante, pero bien puede aplicar para Amelia Bell en la fotografía de ella siendo niña. Aunque tanto para García Márquez como para Gálvez Mejorada-Bell Feeley es importante retomar la biografía desde la infancia, no es esa etapa la que se quiere destacar. Es sólo la base para iniciar el recuento biográfico y está representada por una fotografía real de la persona que está relatando su vida. Dicho de otro modo, el relato armado desde la mirada del adulto tiene como punto de anclaje la infancia.

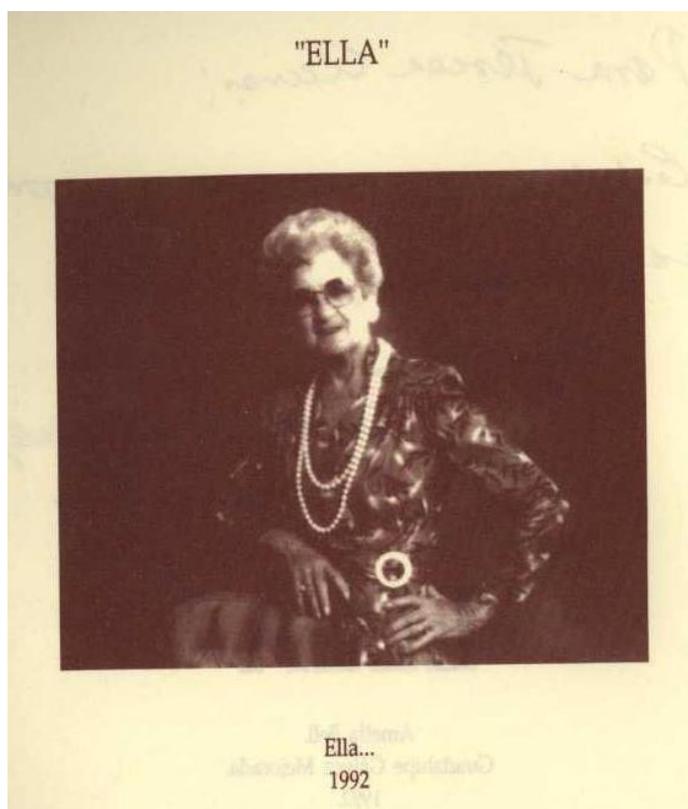
De manera que es importante develar lo que las imágenes presentadas en el libro *ELLA* significan para saber qué quieren demostrar en los distintos periodos de la vida de Miss Bell. Si bien es una biografía-autobiografía que tiene un orden cronológico, se puede intuir que en todo el trayecto de la narrativa hay idas y venidas en torno al yo de quien escribe y relata, lo cual se ilustra con las imágenes. De forma contrastante, al abrir el libro *ELLA*, después de haber visto su fotografía de muy pequeña, la siguiente imagen es la de Amelia Bell en el momento de escribir el libro.

---

<sup>239</sup> Franco, *Los pliegues del yo. Cuatro estudios sobre escritura autobiográfica en Hispanoamérica*, 50.

<sup>240</sup> *Ibid.*, 51.

Es decir, una Miss Bell de 85 años de edad en 1992. Parada, con un brazo en la cadera y el otro recargado en algún brazo de sillón o silla que no se alcanza a distinguir. Lleva un vestido con estampado, anillo en la mano izquierda, collar largo de perlas, aretes grandes y anteojos con protección solar. Su porte es elegante y la mirada la tiene fija a la cámara, sonriendo delicadamente. Esta es la imagen que realmente refleja la postura física e identitaria de Amelia Bell en el momento de la publicación del libro.



**Fotografía 1.** Amelia Bell

Fuente: Guadalupe Gálvez Mejorada, *Ella. Amelia Ángela Bell Feeley*. Guadalajara: se, 1992, p. 2.

Nos está mirando a través del lente de la cámara. Muestra una faceta amable y segura, reafirma el carácter disciplinado y generoso del que hablan sus exalumnos, amigos y familiares. Gálvez Mejorada deja escrito debajo de la fotografía de Amelia

a sus 85 años: “Admirablemente lúcida, incansable y con respetuosa energía aún imparte su arte con la armoniosa elegancia de hace 61 años. Su vida en sí, llena estas páginas de una convencida pasión por La Danza”.<sup>241</sup> A diferencia de la primera foto de Amelia niña, la segunda foto sí tiene descripción y un juicio sobre su identidad como profesora y bailarina, debido a lo que escribió Gálvez Mejorada. Incluso converge con la práctica docente de Amelia, cuyas particularidades se esbozan en torno a la energía, la pasión y el placer por el baile.



**Fotografía 2.** Amelia Bell maestra de cultura física 1937.

Fuente: Guadalupe Gálvez Mejorada, *Ella. Amelia Ángela Bell Feeley*. Guadalajara: se, 1992, p. 90.

---

<sup>241</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 2.

Otros dos ejemplos que ilustran esta construcción de la práctica docente a través de fotografías se encuentran en la página 90 del libro *ELLA*. En ella, se ven dos fotos de Amelia a sus 30 años, en 1937. Las dos son imágenes de frente, la primera es de cuerpo entero y la segunda sólo muestra la cara. En la que está de pie viste completamente de blanco, lleva una visera en la cabeza, vestido o falda con blusa de manga corta y zapatos deportivos también blancos. Parece que lleva un silbato colgando de un lado. Ve de frente a la cámara y parece que sonrío levemente. En la segunda foto no mira a la cámara sino a un lado y ligeramente hacia arriba. Lleva una blusa o vestido estampado, de cuello en v. Tiene un peinado recogido, aunque puede ser que traía el cabello corto. Luce aretes pequeños. La descripción de la primera imagen dice: “Amelia Bell. Maestra de Cultura Física. 1937” y la segunda se lee: “Entusiasta e incansable maestra. “Miss Bell. Baby. Amelia Bell” ”.<sup>242</sup> Estas imágenes las uso en el capítulo 6 donde hablo de la práctica docente de Amelia en la educación física, pues pueden interpretarse de distintas maneras.

---

<sup>242</sup> Ibid., 90.



**Fotografía 3.** Entusiasta e incansable maestra.

Fuente: Guadalupe Gálvez Mejorada, *Ella. Amelia Ángela Bell Feeley*. Guadalajara: se, 1992, p. 90.

Nuevamente hay una alusión a la entrega al trabajo que se hace de manera imparable, con energía y afán. Es parte de esa construcción de la práctica docente que se repite tanto en la narrativa personal de Amelia como en el discurso de quienes fueron sus alumnos y quienes la conocieron en vida. Era la maestra que todos recuerdan como disciplinada y disciplinaria, de la que sus enseñanzas permanecieron en la vida de muchos de sus alumnos.

De modo tal, que esa ilustración de las fotografías en la autobiografía de Amelia Bell no es accidental. Las imágenes que se presentan en el libro *ELLA* son más que ilustrativas o decorativas, son parte de la explicación autobiográfica que

Amelia autorizó con su propia firma al final del libro, y que seguramente ella misma facilitó a Gálvez Mejorada. La narrativa del yo, que se despliega de diversas y complejas maneras, se puede hilvanar a través del análisis de esas fotografías en conjunto con el texto escrito. En mi caso, el uso de dichas fotografías no sólo ilustra actividades o labores de Amelia como profesora, sino que también corrobora la práctica docente de Amelia en los distintos momentos de su carrera como maestra.

## **2.5 El libro *ELLA* como híbrido: La cultura material, visual y oral en el texto.**

Un argumento más para sostener que el libro *ELLA* es una especie de híbrido que contiene elementos de una biografía y de una autobiografía, es analizarlo desde la perspectiva de la cultura escrita. La entiendo como el entramado histórico que permite dilucidar la naturaleza de un texto inscrito en un entorno social y que a su vez sirve de fuente primaria para la biografía de Amelia Bell.

La historia social de la cultura escrita puede plantearse, según los términos de Antonio Castillo Gómez, como “el lugar de encuentro de dos tradiciones que venían trazando caminos paralelos: la historia social de la escritura y la historia del libro y de la lectura”.<sup>243</sup> Carmen Castañeda, quien realizó estudios sobre la cultura escrita en el México independiente, reseña la importancia del estudio de la lectura y la escritura en determinados momentos históricos.<sup>244</sup> Al estudiar lo que se escribía y lo que se leía, pueden entenderse intereses sociales, económicos, políticos y culturales

---

<sup>243</sup> Antonio Castillo Gómez, "La corte de Cadmo. Apuntes para una historia social de la cultura escrita," *Revista de Historiografía* II, no. 3 (2005).

<sup>244</sup> Carmen Castañeda García, "Introducción. Descubriendo la historia de la cultura escrita," *Cultura Escrita & Sociedad. Revista internacional de historia social de la cultura escrita*, no. 11 (2010). 9-14.

de un individuo o un grupo de personas en un determinado periodo. En este caso, considerar el libro *ELLA* como parte de la cultura escrita del momento en el que fue escrito, es el siguiente paso para comprenderlo de manera situada.

En la cultura escrita se habla de los testimonios como evidencia de la relación entre lo que se escribe, se lee y se actúa. El libro *ELLA* formó parte de un lenguaje compartido entre Amelia Bell y Guadalupe Gálvez Mejorada. No sólo porque lo escribieron en conjunto, sino porque contiene testimonios que vivió Amelia pero que revivió Gálvez Mejorada al momento de escucharlos, interpretarlos y dejarlos plasmados en el papel. Además del uso de los distintos tiempos pasados y de los diversos yo que pueden leerse en el libro *ELLA*, podemos encontrar un tipo muy concreto de cultura escrita que devela la trayectoria de vida de Miss Bell. Esa peculiar cultura escrita es la negociación que permite la interpretación de los hechos de la vida de Amelia a través de los ojos de Gálvez y de la revisión de un sinnúmero de veces de la misma biografiada. Es decir, mientras se cuenta la existencia de Amelia, Guadalupe la revive en pasajes extensos que se iluminan con otros personajes y que manifiestan los momentos históricos en los que se desarrollaron.

Para Antonio Castillo, “cualquiera que sea el texto, literario o no, éste conlleva un tiempo y un espacio de la recepción que está afectado tanto por las distintas maneras de leerlo o de consumirlo cuanto por las experiencias previas de los lectores”.<sup>245</sup> En ese sentido, es importante tomar en cuenta la forma en que el libro *ELLA* llegó a las manos de sus lectores. Como ya indiqué, no tengo la evidencia que me permita decir si la edición del libro la pagó Amelia Bell y/o Guadalupe Gálvez Mejorada y/o alguien

---

<sup>245</sup> Castillo Gómez, "La corte de Cadmo. Apuntes para una historia social de la cultura escrita." 26.

más. A pesar de ser una edición independiente, su repartición no fue con fines de lucro económico, sino de difusión.

El consumo cultural del libro *ELLA* tuvo que ver con el interés personal, simbólico y representativo de saber sobre la vida de Miss Bell, corroborar datos y tal vez llegar a personas que no la conocieron. Mi caso personal como investigadora se puede insertar en esta última categoría. A pesar de no haber conocido a Miss Bell en persona, uno de los primeros acercamientos que tuve hacia su vida fue el libro *ELLA*. Ese texto me hizo pensar en la vasta documentación que podía encontrar para hacer su biografía. También complejizó el discurso que yo ya había empezado a escuchar sobre la práctica docente de Amelia Bell. Cómo daba clases, qué tipo de mujer era, por qué trabajo en tales o cuales colegios o escuelas.

Castillo Gómez sostiene que el interés de la cultura escrita está no sólo en los archivos, sino en las políticas de la memoria que se llevan a la práctica en distintos repositorios y por lo tanto, con la complejidad de la selección de memoria de los mismos.<sup>246</sup> Así, tenemos que el libro *ELLA* puede y debe complementarse con la información que existe en los archivos históricos y en distintos repositorios que ya localicé y consulté. De este modo, la cultura escrita va más allá, incorporando otro tipo de fuentes que permiten comprender con más claridad lo que se ha escrito, para qué, por quién y con qué fines. Esto expone un contexto histórico específico pero en este caso también una vida dedicada al baile y a la pasión por la enseñanza: la de Amelia Bell y su práctica docente.

---

<sup>246</sup> Cristiani Bereta da Silva, "La historia social de la cultura escrita. Una entrevista con Antonio Castillo Gómez," *Tempo & Argumento* 7, no. 15 (2015).

La complejización de la escritura y la lectura que hace Carmen Castañeda a través de su mirada crítica a la alfabetización, permite ver la cultura escrita como una entrada al mundo de las ideas. Es decir: leer y escribir se tienen que ver como una construcción social que va más allá de las habilidades técnicas y remonta a la forma en que una persona proyecta sus ideas o las introyecta en su identidad.<sup>247</sup> De ese modo se puede ver al libro *ELLA* como la configuración de las ideas identitarias de Amelia Bell. Esas representaciones están basadas en la vida familiar que la moldeó como hija, nieta, mujer, bailarina, trabajadora y profesora. Por eso es indispensable tratar este libro en el rango de fuente primaria: en tanto lo que contiene y está escrito desde el entrecruzamiento de las identidades familiares e individuales, en ese sentido concreta elementos simbólicos de las trayectorias colectivas y personales. Es decir, el libro *ELLA* es un objeto cultural que evidencia la manera en que Amelia Bell vio a su familia y cómo esa convivencia familiar la convirtió en profesora de baile y de educación física.

### **Conclusiones.**

La vida de Amelia Bell ilumina complejidades culturales y materiales a su alrededor, y del mismo modo esas materialidades pueden leerse en la trayectoria de Miss Bell. Es útil analizar el libro *ELLA* no sólo porque es su biografía específica sino también porque es un caso de narrativa que evidencia el discurso de la biografiada. A lo largo de este capítulo argüí que el libro *ELLA* es una autobiografía disfrazada de biografía. Lo documentó porque su narrativa hace clara la relación entre Gálvez Mejorada y

---

<sup>247</sup> Castañeda García, "Introducción. Descubriendo la historia de la cultura escrita."

Bell Feeley. Incluso en algunas partes del libro se nota la voz muy clara de la profesora Bell, casi como un dictado.

Para reforzar mi argumento de que el libro *ELLA* es una autobiografía, encontré que incluso está la firma de Miss Bell en el libro. Ella autorizó y legitimó el uso de su propia narrativa en conjunción con la de Gálvez Mejorada, para publicar un texto sobre su vida. De manera particular, Amelia agradece a Guadalupe por haber escrito su vida y recordar las anécdotas de su existencia, así como su trayectoria. El punto de convergencia es el baile, ya que a través de esa práctica se mueven los hilos de la autobiografía-biografía. El baile es visto por Amelia y por Guadalupe como un trabajo, pero también como un anhelo y un placer que se ve en toda la trayectoria laboral de Miss Bell.

Utilicé los postulados de Phillippe Lejeune para explicar que en este caso, el libro *ELLA* contiene un pacto autobiográfico. Es decir, una narrativa basada en la negociación entre Amelia y Guadalupe para relatar la vida de la primera. Lo entrelacé con los argumentos de la historiadora Carolyn Steedman, quien usa los distintos tiempos pasados para comprender el uso de la memoria a través de la experiencia singular y colectiva. De acuerdo con Steedman, corroboré que las circunstancias materiales y económicas determinan prosas específicas. De ese modo, el libro *ELLA*, de edición independiente y muy probablemente financiada por Gálvez Mejorada y/o Amelia Bell, tuvo una repercusión específica sobre cierto público: ex alumnado y personas allegadas. Pero el objetivo era divulgar el legado de Miss Bell, que reconozco que en muchos sentidos se logró. Yo misma puedo ser un ejemplo, ya que sin conocerla ni haber sido su alumna, la evoco para mi tema de investigación y la rememoro a partir del libro *ELLA*.

A partir del análisis que hice del libro *ELLA* gracias a lo que postula Steedman y mi posición feminista de la biografía, concateno que el sistema patriarcal es una organización social de dependencia en el que los varones están a la cabeza de las mujeres, postulado que es particularmente útil para analizar las experiencias personales, familiares y de la infancia en el uso de la memoria. De manera que la autobiografía-biografía de Miss Bell puede entenderse en este entramado social de subordinación e incluso arroja luces sobre las relaciones de poder en las que ella estuvo inmersa. Sin embargo, ese sometimiento no fue obstáculo, pues con el paso del tiempo Amelia ganó independencia.

Examiné los diferentes yo a partir de lo que menciona Sergio Franco en su estudio de autobiografías hispanoamericanas. Esto me fue provechoso para enlazar la subjetividad de la experiencia y las negociaciones de las identidades en narrativas autobiográficas. Aunque la diferencia consiste en que Franco se fijó solamente en autobiografías de hombres. Para él, el uso de la memoria tiene una función especial al representar distancia o empatía con el lector. En mi caso, encuentro que hay cierta intención de empatía por parte de Amelia y de Guadalupe al escribir anécdotas, distintas maneras de relatar el yo, e incluso la presentación de fotografías específicas.

De hecho, el uso de algunas fotografías en el libro *ELLA* distinguen una Miss Bell que posaba con su identidad de profesora y que Gálvez corroboraba con adjetivos calificativos llamándola “incansable” y “disciplinada”. El uso de estas imágenes, así como del cuerpo de Amelia, es característico de las autobiografías para favorecer un modelo ideal que en este caso se basa en el trabajo constante y que tiene por resultado un legado en una comunidad. Gálvez confesó que fue su idea hacer este libro, porque al hablar de Miss Bell se enriquecía su ser y quería compartirlo con

otras personas a través de su narrativa. Las fotografías son bastante explícitas para documentar ese legado.

Por último, presenté la cultura escrita como herramienta para comprender el libro *ELLA*. A partir de los postulados de Castañeda y del Castillo, pude confirmar que se trata de un objeto cultural de consumo y que está basado en la experiencia individual de Amelia, pero también en la colectiva de distintos agentes. Entre ellos, Gálvez Mejorada, pero, sobre todo, la familia Bell. El público consumidor, en su origen, fue la red de alumnas y ex alumnas de Amelia.

Lo anterior me lleva a explorar los antecedentes de Amelia en su familia. A partir del análisis del libro *ELLA* surgen interrogantes sobre la familia Bell que es preciso contestar. Por ejemplo, ¿cuál fue la dinámica familiar en el trabajo? ¿Cuál fue la formación que recibió Amelia y qué tanto influyó en su trayectoria laboral? ¿En qué consistió la unión familiar y de dónde viene? Es preciso regresar a los orígenes de la familia Bell para comprender el entramado histórico del que deviene Amelia, no sólo por la consanguinidad, sino también –y, sobre todo– por la conformación de su identidad y de su práctica docente.

### **CAPÍTULO 3.**

#### **ENTRE EL MUNDO FAMILIAR Y EL MUNDO LABORAL: EXPERIENCIAS E IDENTIDADES CLASEMEDIERAS EN DOS FAMILIAS ATÍPICAS.**

En este capítulo describo los antecedentes de Amelia Bell centrándome en la familia extensa y la nuclear. Este análisis se inserta en una escala macrosocial, puesto que explican los conceptos de nacionalidad, familia, infancia, adolescencia, trabajo y su devenir en la conformación de clases medias urbanas. Inicio con la familia extensa (1878-1922), ya que la considero el origen de la formación de Miss Bell y continuó con los Bell Feeley (1922-1934), ya que fue el seno familiar más cercano de Amelia. Encuentro que las uniones familiares se concatenaron con lo laboral, en particular con la representación circense, del vodevil y del cine. Una de las constantes de todas estas actividades que llevaron a cabo fue la performatividad del cuerpo.

Mi argumento central es que cada una de las familias, tanto la extensa como la nuclear, tuvieron un papel muy importante en la formación de Amelia como profesora. En un primer momento, la familia Bell Peyres (extensa) construyó su propia estructura identitaria basada en el uso del cuerpo como herramienta de trabajo, actividad que demandaba viajes y una constante movilidad transnacional. Compartieron un origen étnico europeo y algunas prácticas culturales que incluyen las experiencias en América Latina. En este contexto nació Amelia y se desarrolló como integrante de dicha familia. Mientras que la familia Bell Feeley constituyó el escenario más íntimo de Amelia en el que ella protagonizó distintos roles: trabajó desde muy pequeña con su hermana mayor y algunos años después se convirtió en la proveedora.

La idea general de este capítulo es que, a partir de esa formación familiar y laboral, Amelia pudo decidir sobre sus empleos y su práctica docente en distintos momentos de su vida, pero sobre todo entre 1934 y 1949. Sostengo que la vida al interior de la familia extensa y nuclear fue el cimiento más firme que tuvo Amelia en la construcción de su práctica docente. Por eso es necesario revisar sus antecedentes familiares.

Dividí este capítulo en ocho apartados. En el primero hago recuento de la unión entre Francisca Peyres Lajournade (1860- 1941) y Richard Bell Guest (1858-1911).<sup>248</sup> De acuerdo con la documentación de primera mano sobre el matrimonio Bell-Peyres planteo la conformación de la familia nuclear que después se convirtió en extensa. Ambas familias por separado: los Bell y los Peyres estaban relacionadas de diferentes maneras con el mundo del espectáculo trashumante y ese es el punto de convergencia que configuró a la familia en adelante, incluyendo a los Bell Feeley. En el segundo apartado describo cuáles fueron las razones por las que la familia extensa permaneció unida durante varios años, viviendo, trabajando, colaborando en distintos proyectos y viajando juntos. Dentro de la familia Bell Peyres se conformaron nuevas familias; entre ellos los Bell Feeley, ya que la madre de Miss Bell –Amelia Feeley- también trabajó para el circo y provenía de familia con la misma tradición laboral europea.

En el tercer apartado sitúo los viajes de la familia Bell con los distintos momentos de migración transnacional que ya han sido estudiados y demostrados por diversos investigadores. En el cuarto apartado narro cómo se establecieron en

---

<sup>248</sup> El dato de la muerte de Francisca Peyres me lo otorgó Benjamín Bell, sobrino de Amelia que vive en Querétaro. Sin embargo, no lo pude corroborar con documentación.

Guadalajara primero como familia extensa en 1919 y después como familia nuclear en 1934. Esto me da pie para analizar lo que llamo la “diáspora Bell” que es la coyuntura histórica en la que la familia extensa se desarticula para conformar distintas familias nucleares las cuales se diseminan por el país y algunas partes de Estados Unidos.<sup>249</sup> A lo largo de todo el capítulo están presentes algunos conceptos que especifiqué en la primera parte de esta tesis y que sirven para comprender la conformación familiar, su desarrollo, convivencia y el legado que le dejaron a Amelia Bell. A partir del análisis de la construcción de las identidades de ser mujer y ser hombre, se pueden entender las dinámicas familiares, así como las decisiones laborales, económicas y culturales que tomaron en su trayectoria.

Concluyo que la familia Bell tanto extensa como nuclear fue una familia atípica de clase media debido a sus profesiones como actores, cantantes, bailarines, payasos, ventrílocuos, músicos y expertos en espectáculos.<sup>250</sup> Tenían sus propios medios para producir, pero tuvieron dificultades económicas en diferentes momentos de su trayectoria. Sin embargo, hicieron uso de su identidad clasemediera en conjunto con su catolicismo, sus nacionalidades y su origen étnico para construir su honorabilidad y prestigio que les otorgó espacios de trabajo tanto en México como en Estados Unidos.

---

<sup>249</sup> Según la definición de la Real Academia de la Lengua Española, diáspora es la dispersión de grupos humanos que abandonan su lugar origen. Históricamente se ha relacionado con el pueblo judío y las distintas dispersiones que sufrieron a lo largo de los siglos, desde 1813 a. C. aproximadamente, con el patriarca Abraham en Ur de los Caldeos, hasta la finalización del último genocidio judío en la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Sin embargo, se puede usar para casi cualquier diseminación de colectivos humanos en distintos lugares y temporalidades.

<sup>250</sup> Observaciones de Susie S. Porter.

### **3.1 El matrimonio de Francisca Peyres Lajournade y Richard Bell Guest, 1878.**

El 7 de mayo de 1878 se casaron por el rito católico Isabel Francisca Peyres Lajournade (en adelante Francisca Peyres) y Richard Bell Guest (en adelante Richard Bell)<sup>251</sup> en la parroquia de Santa Ana de Santiago de Chile.<sup>252</sup> En ese momento ambos residían en aquel país de América del Sur, pero eran oriundos de distintos lares. Francisca nació en Barcelona, España, en 1860.<sup>253</sup> Richard nació en Depfill, Inglaterra, el 10 de enero de 1858.<sup>254</sup> Los testigos (o padrinos) de la boda fueron Carlos Peyres Lajournade y Carina Martínez de Gómez; el primero era hermano de Francisca. El sacerdote que presidió la ceremonia fue Rafael Fernández Concha. Los padres de Francisca eran el francés François Peyres Lajournade y la española María Engracia Lozano. Los padres de Richard fueron Santiago Bell y Emilia Guest, de origen inglés. La familia Peyres Lajournade Lozano asistió a la boda, pero los Bell Guest no.<sup>255</sup>

---

<sup>251</sup> Utilizo el nombre Richard, aunque también se le conozca como Ricardo, ya que es su nomenclatura oficial frente a los registros históricos y para diferenciarlo de su hijo mayor: Ricardo Bell Peyres.

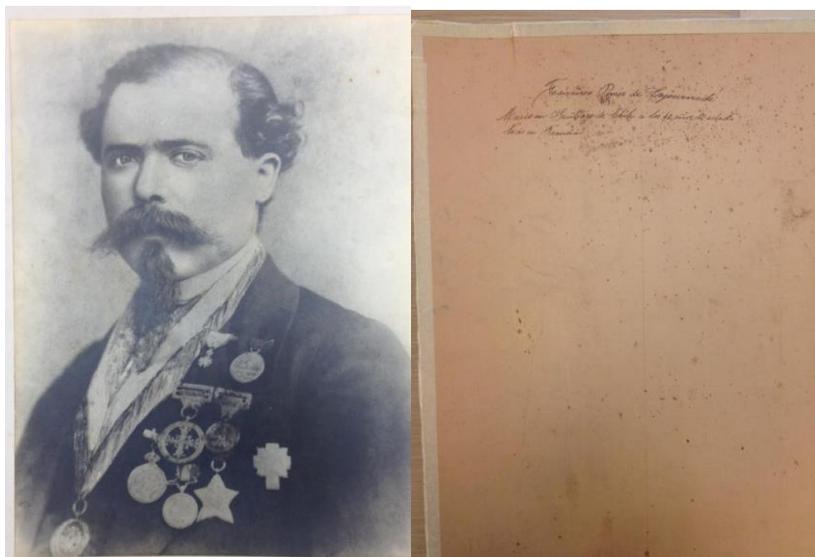
<sup>252</sup> El juicio de intestado de Richard Bell Guest en el Archivo General de la Nación (AGN) contiene datos de su nacimiento, matrimonio y defunción. Archivo General de la Nación (en adelante AGN) TSJDF, Caja 1823/179008/69 Expediente 329466, 1923. Este documento está avalado por la Secretaría de Relaciones Exteriores el día 13 de septiembre de 1923 y cuenta con el número 2500 de legación en Chile.

<sup>253</sup> Algunos datos que encontré sobre Francisca Peyres fueron gracias a la triangulación de fuentes en línea como ancestry.com y una investigación en colaboración del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con el Centro de Estudios Históricos del Colegio de Michoacán (COLMICH) que se puede consultar en línea: Javier Sanchiz Ruiz y Victor Gayol. "Proyecto académico Familias novohispanas. Un sistema de redes." Ciudad de México: UNAM-COLMICH, 2013. <http://gw.geneanet.org/sanchiz?lang=es&iz=20759&p=francisca&n=peyres+de+lajournade> (Consultado el 06 de mayo de 2017).

<sup>254</sup> AGN, TSJDF, Caja 1823/179008/69 Expediente 329466, "Juicio de intestado sobre Ricardo Bell", 1923.

<sup>255</sup> Uso todos los apellidos que reconozco en las fuentes primarias porque considero que de este modo es más fácil comprender las ascendencias y descendencias.

El padre de Francisca era dueño de caballos y tenía un hipódromo en Chile. Exhíbo la siguiente fotografía en la que se le puede ver con diversas condecoraciones en su vestimenta y al reverso de la fotografía indica que nació en Francia y murió en Chile a los cuarenta años de edad, probablemente en fechas cercanas a la boda de su hija con Richard.



**Fotografía 4.** Francisco Lajournade. Anverso y reverso.

Fuente: "Fotografía de Francisco Peyres de Lajournade." En *Texas Christian University, Bell Family Papers, Caja 2*. Sin lugar ni fecha.

Este tipo de retratos obedece a lo que Antonio del Castillo Troncoso estudió sobre las tarjetas de visita. Fueron muy comunes a partir de la segunda mitad del siglo XIX en Francia y después en otros países de Europa, de igual forma llegaron a América a finales del mismo siglo.<sup>256</sup> El autor menciona que el primer fotógrafo en realizar este tipo de imágenes fue Adolphe Eugene Disdéri en la década de 1850 y las llamó tarjetas de visita, con lo que de inmediato se dio una forma de “democratización” del

---

<sup>256</sup> del Castillo Troncoso, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México 1880-1920*, 39.

género del retrato, ya que redujo formatos y costos. Se trataba del revelado de 8 fotografías en un solo negativo y resultaban efigies pequeñas de 9 por 6 centímetros que se entregaban en las siguientes veinticuatro horas después de la toma. Justamente el retrato de François Peyres Lajournade entra en esta caracterización.

Para del Castillo, estos retratos que popularizaban el género de la fotografía, implicaron “la construcción de modelos y estereotipos, los cuales se encargarían de influir y orientar a una mentalidad colectiva con elementos más homogéneos y uniformes en los que la búsqueda de la proyección de honorabilidad y de cierto concepto de belleza se entremezclaban y configuraban una unidad”.<sup>257</sup>

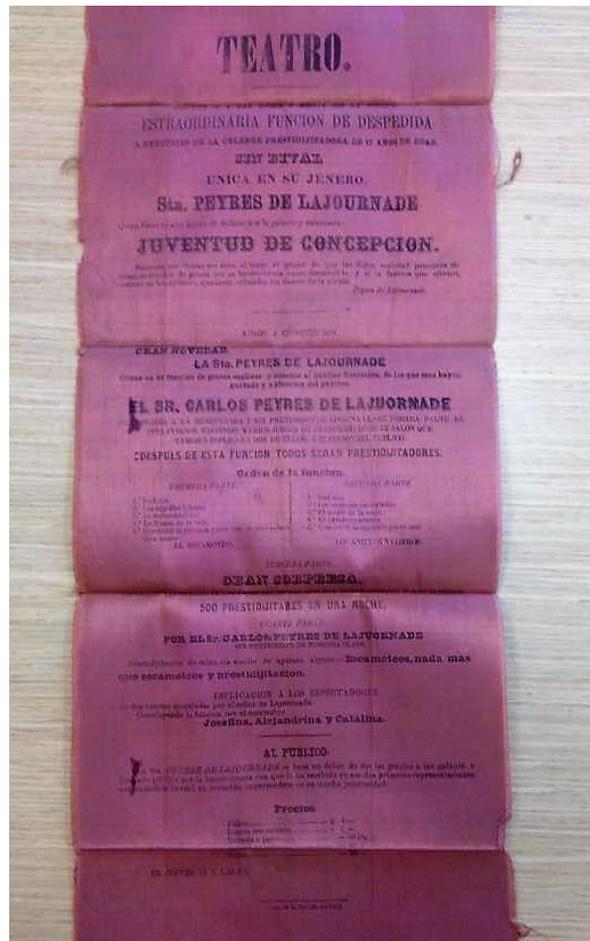
Así, François Peyres Lajournade entró en esta dinámica de la representación de ciertos rasgos de honorabilidad –por medio de las distinciones que ostenta- que se hicieron comunes a finales del siglo XIX según modelos europeos. La caracterización de su personaje a través de este retrato y su conservación, hablan de un legado familiar que continuó a través de los siglos. Esta foto es la única que encontré sobre los Lajournade, porque no existe una de su esposa, es decir María Engracia Lozano, la madre de Francisca.

Es difícil encontrar información sobre la trayectoria de Francisca Peyres antes de casarse. Incluso es complicado determinar su fecha y lugar de muerte. Sin embargo, mis datos apuntan a que ella también se dedicó a los espectáculos musicales rodantes antes de conocer a su esposo. No era propiamente el circo, tal vez tampoco era vodevil estrictamente, pero sí eran presentaciones artísticas que incluían música y baile de parte de la protagonista. Un programa de la década de

---

<sup>257</sup> Ibid.

1870 indica que Francisca se presentó en un recital como “función de despedida” en algún teatro. Lamentablemente no contiene información del lugar ni de la fecha, pero por el tipo de material (que es tela parecida a la seda) puede relacionarse con los últimos años del siglo XIX. En este programa se señala que también se presentó Carlos Peyres Lajournade y que después de esa función todos eran prestidigitadores. Esto muestra el tipo de espectáculo que era muy similar al circense; donde cada persona tenía una función especial con su talento peculiar y en conjunto conformaban una exhibición diversa.



**Fotografía 5.** Programa Teatro Extraordinaria función de despedida.

Fuente: *Texas Christian University, Bell Family Papers, Caja 2.* Sin fecha ni lugar.

Parece ser que las últimas presentaciones de Francisca fueron antes de casarse. No hay documentación que avale su participación artística con los Bell Peyres, pero sí como la representante legal. Más adelante especifico algunos problemas que tuvieron entre 1909 y 1911 en la Ciudad de México y otras del país. Ella era la que firmaba como apoderada legal de la *Compañía de Atracciones Bell*, que fue el nombre que adoptaron como proyecto laboral familiar. Dejó de trabajar como parte del espectáculo para ser organizadora y administradora del negocio familiar entre 1878 y 1920. Presento dos fotografías de Francisca Peyres que se encuentran en un acervo especializado en la familia Bell. En ambas se le puede ver de edad avanzada, pero cada una tiene su peculiaridad. En la primera, contiene una descripción en la parte de atrás que dice: “A los setenta y ocho años de edad con todo mi cariño dedico este recuerdo a mi hijo Eduardo A. Bell y familia. Eduardo hijo mío cuando te fijas en este retrato acuérdate de tu madre que mucho los quiere y les desea toda clase de salud y prosperidad. Francisca Peyres viuda de Bell. México. Mayo 20, 1938”. La dedicatoria es porque para ese año, en 1938, Eduardo Bell con su esposa e hijo vivían en Fort Worth, Texas. Es decir, ya se encontraban separados de la familia extensa. Al parecer Francisca vivía en ese momento en la Ciudad de México.



**Fotografía 6.** Francisca Peyres

Fuente: "Fotografía de Francisca Peyres viuda de Bell." En *Texas Christian University, Bell Family Papers, Caja 2*. México.

En la segunda fotografía es probable que Francisca tuviera setenta años de edad, luce con un semblante completamente alegre, probablemente celebrando su cumpleaños. No contiene información sobre la fecha exacta, pero estimo que se trata del primer tercio del siglo XX, tal vez también en la Ciudad de México.



**Fotografía 7.** Francisca Peyres.  
Fuente: *Texas Christian University, Bell Family Papers, Caja 4.*

La invisibilidad de las mujeres en las fuentes y en la historia se puede notar en la conformación de la familia Bell-Peyres.<sup>258</sup> El problema de no encontrar visiblemente a las mujeres como Francisca o como su madre tanto en el archivo de la familia Bell como en la narrativa familiar contrasta de manera llamativa con los datos que se tienen de Richard y de los varones tanto Peyres como Bell. Esta es una constante en las posteriores formaciones de familias, incluyendo a los Bell Feeley. Apenas se puede saber de Amelia, la madre de Miss Bell y de su padre, Dann Feeley, pero no de

---

<sup>258</sup> Joan W. Scott, "El problema de la invisibilidad," en *Género e Historia*, ed. Carmen Ramos Escandón (México: Dr. José María Luis Mora, 1992).

su madre ni de más mujeres en su familia.<sup>259</sup> Encuentro una clara relación con el modelo heteropatriarcal que la biografía feminista destaca para comprender por qué ciertos personajes fueron biografiados y otros no. Se trata de un orden jerárquico en el que sólo los hombres prominentes dejan mayor número de testimonios y de ahí se derivaba que merecían ser estudiados.<sup>260</sup> Por ello considero importante nombrar e incluir a las mujeres Bell y Feeley, así como esbozar de manera general sus trayectorias, aunque sea desde las lagunas que se tienen y con la escasa información.

De modo que la familia Bell Peyres tenía un pasado europeo por ambas líneas. Sus antecedentes los conforman diversas genealogías y nacionalidades, pero que convergieron en América Latina a través de un matrimonio efectuado en 1878. Es decir: española, inglesa y francesa cuando menos, para encontrarse en Chile y constituir una familia. Mi concepción de familia no obedece exclusivamente a la unión que se registra a través del parentesco, sino también a la cohesión que tiene que ver con un orden económico, jurídico y social. En este caso, la familia Peyres Lajournade se unió a la Bell Guest no sólo por el casamiento de sus integrantes, sino por la trayectoria laboral que edificaron por medio de los espectáculos trashumantes que llevaron a cabo en las décadas posteriores.

Por otro lado, la familia Bell Guest tiene su origen en Inglaterra. El más antiguo antecedente que se conoce relata que los hermanos Jack, Jerry y Richard – a quien apodaban “Dick”- trabajaban para el circo francés llamado *Chiarini* hacia

---

<sup>259</sup> En un hallazgo reciente, encontré que el nombre de la abuela materna de Miss Bell fue Catalina Sligmann. Asentaron ese nombre en el registro de extranjeros al cual tuvo que inscribirse Amelia Feeley en Guadalajara en 1947. Archivo Histórico Municipal de Guadalajara, Registro de extranjeros 7-62 expediente 32.

<sup>260</sup> Chassen-López, "Mitos, mentiras y estereotipos: el reto de la biografía feminista," 149.

mediados del siglo XIX.<sup>261</sup> Es probable que el nombre de su padre haya sido James, pero no se sabe cómo se llamó la madre. Quizá tenga relación con el hecho de que ella no trabajó en el circo, o no hay rastro de ella en aquella ocupación laboral. También, porque generalmente los apellidos maternos se perdían y en este caso ninguna fuente apunta a la trayectoria de alguna mujer Guest en los circos donde trabajaron los hermanos Bell.

De modo tal, que los varones Bell viajaron juntos por España, Italia, San Petersburgo y otros lugares. Conformaron una hermandad no sólo en su consanguinidad, sino también a través de su trabajo en el circo. Parece ser que la primera vez que llegaron al continente americano fue en 1866, específicamente a Nueva York. Sin embargo, arribaron a México hasta 1869. Algunos periódicos de la época mencionan que los Bell Guest eran de ascendientes que también se dedicaban al circo, pero eso no está corroborado.

Sin embargo, el apellido Bell fue ampliamente conocido en algunos círculos sociales de la Ciudad de México a finales del siglo XIX gracias al trabajo de Richard Bell como payaso en distintos circos de la capital mexicana. Pero también fueron afamados en Estados Unidos por sus diversos espectáculos en el primer decenio del siglo XX. La siguiente fotografía lo presenta fuera del contexto circense y es muy probable que sea de la misma naturaleza que la de su suegro, François Lajournade. Es decir, un tipo de tarjeta de visita de finales del siglo XIX.

---

<sup>261</sup> Eduardo Díaz Patiño, "Ricardo Bell, el poeta de la risa," ed. TV UNAM(video en YouTube, 2011). <https://www.youtube.com/watch?v=inGfyv1Jn1c&t=118s> (Consultado el 11 de mayo de 2015).



**Fotografía 8.** Richard Bell

Fuente: *Texas Christian University, Bell Family Papers, Caja 4.*

Richard Bell nació en Inglaterra, muy cerca del río Támesis. Desde los tres años de edad, en 1861, empezó a trabajar en el circo *Chiarini* de Lyon, Francia. Richard Bell llegó a México por primera vez en 1869, con el circo *Chiarini*, en el contexto de la recepción de circos franceses e ingleses en este país. Es probable que la empresa *Chiarini* haya sido la primera en trabajar en México a partir de 1864, durante el Segundo Imperio de Maximiliano (1864-1867).<sup>262</sup> Richard contaba con once años de edad cuando pisó por primera vez el suelo mexicano. Se trataba de una gira extensa en la que permanecieron algunas pocas semanas en México, para después ir a otros países de Latinoamérica y a Estados Unidos. En el documental que hizo la UNAM sobre su vida, se dice que de 1869 hasta 1875 viajó por varios países en Europa

---

<sup>262</sup> Según declaraciones de Julio Revolledo Cárdenas a partir de sus estudios históricos sobre el circo en el documental editado por Eduardo Díaz Patiño, 03:38.

trabajando en distintos circos y en algún momento que no es reconocible hoy, se separó de sus hermanos. Ahí mismo indican que al menos uno de sus hermanos murió en alguna gira laboral, lo cual era muy común en la vida circense. Parece ser que los demás regresaron a Europa y no hubo más contacto con Richard. Es posible que desde las últimas décadas del siglo XIX en adelante, Richard ya no tuviera relación con la familia Bell Guest ya que no hay más mención de ellos de su parte ni en los estudios que se han hecho de su vida.<sup>263</sup>

En los primeros años de la adolescencia, hasta antes de 1875, Richard trabajó como “caballista” o “artista ecuestre” en el circo. El uso de caballos era una práctica común en los grandes circos europeos y empleaban a personas jóvenes (muchas veces mujeres), de estructura delgada y a veces de baja estatura para lidiar con aquellos animales. Richard entraba en este estereotipo porque era un hombre muy delgado y aparentemente contaba con habilidades motoras especiales que lo hacían practicar destrezas en el aire, aunque después giró el rumbo de su trabajo circense. Cuando Richard trabajaba en el circo *Chiarini* en la Ciudad de México, realizó un número circense que se llamó “La posta de San Petersburgo” el cual consistía en montar dos caballos a la vez; dominando uno con cada pie y enfrentar seis caballos que venían en sentido contrario al mismo tiempo. Era un acto muy complicado y que le dio fama como artista ecuestre.<sup>264</sup>

---

<sup>263</sup> Steven Bunker es un investigador que tiene estudios sobre entretenimiento en México en la época de Porfirio Díaz como Steven B Bunker, *Creating Mexican Consumer Culture in the Age of Porfirio Díaz*(Albuquerque: University of New Mexico Press, 2012). Recientemente publicó una biografía de Richard Bell que no he podido conseguir.

<sup>264</sup> Descripción de “La posta de San Petersburgo” a cargo de Julio Revollo Cárdenas en el documental antes citado, 09:44.

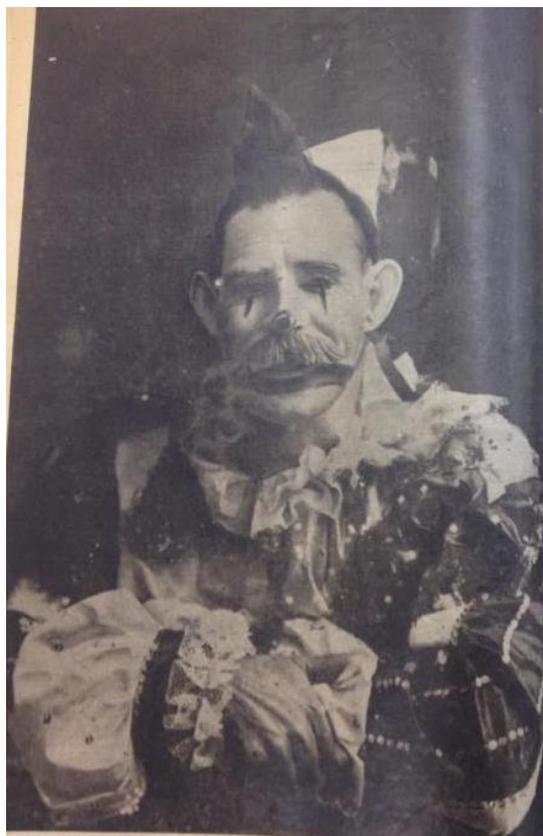
A la edad de 19 años, es decir, en 1875, Richard Bell experimentó con nuevas formas de presentación. Lo hizo gracias a la experiencia corporal que había ganado asistiendo a espectáculos circenses en diversas ciudades de Europa y mientras trabajaba para el *Circo Imperial Brasileño*<sup>265</sup> en México. Richard se maquilló la cara y se puso nuevos vestuarios que lo representaban como payaso. Esta modificación tuvo repercusiones en su cuerpo. Usó pintura para permanecer en la risa o en la tristeza constante. Alteró su vestimenta para representar lo exuberante y exótico de la comedia. Algunos payasos en México posteriores a él lo definen como modelo en su performatividad, ya que a partir de la manera en que él se maquilló y visitó, fue que muchos copiaron su imagen. Es decir, se convirtió en uno de los payasos más recordados en la Ciudad de México, y gracias a esas transformaciones corporales fue el precursor de la forma en que muchos payasos se presentaron después de él en este país.

En la siguiente fotografía se puede ver al payaso Bell con su atuendo característico cuyas telas eran exuberantes, llenas de adornos y su maquillaje que él mismo diseñaba. Esta presentación de la corporalidad que fue muy específica en Richard Bell fue útil para mostrar un ideal de performatividad del payaso en el circo. Levantaba su cabello con algún tipo de gel o vaselina para tener el aspecto más alargado en su cabeza. Los ropajes con bombachas aluden a la exageración que concuerda con sus expresiones faciales. Nunca se rasuró el bigote, en cambio se lo pintaba del mismo blanco que cubría su cara. Todo esto fue copiado por otros payasos tanto en México como en otros lugares, aunque muchos de los artistas del

---

<sup>265</sup> Ibid., 13:07.

performance actuales no lo sepan. Esa performatividad del payaso que construyó Richard a partir de su experiencia corporal es un legado que dejó para la posteridad.



**Fotografía 9.** Richard Bell. El hombre que hizo reír a dos generaciones.

Fuente: Hernán Rosales, "Ricardo Bell." que se encuentra en el número 90 de la revista *abc* (1985) En *Texas Christian University, Bell Family Papers, Caja 2*. México, D.F., 1985.

De acuerdo con la descripción en el libro *ELLA*, Richard Bell “sus trajes, maquillaje, calzado, gorros, ademanes y visajes, sobrepasaban a todo lo conocido hasta entonces”.<sup>266</sup> En esta narrativa también se le presenta como pionero de la performatividad del payaso. Aunque es muy posible que haya aprendido algunas maneras de maquillarse y de vestirse de sus experiencias en distintos circos, lo cierto es que fue uno de los payasos más recordados en México por la forma de presentarse

---

<sup>266</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 18.

ante el público y más aún por la diversidad de sus actos, ya que “dominaba el arte de diferentes manifestaciones: cantaba, bailaba, tocaba todos los instrumentos, era compositor, poeta y maestro”.<sup>267</sup> De ahí que se pueda establecer relación con la formación de Amelia en cuanto al baile e incluso con la enseñanza. Mi hipótesis es que Richard Bell promovió un modelo de aprendizaje hacia sus hijos y sus nietos del cual Amelia es un ejemplo que se profesionalizó a través de la construcción de su práctica docente.

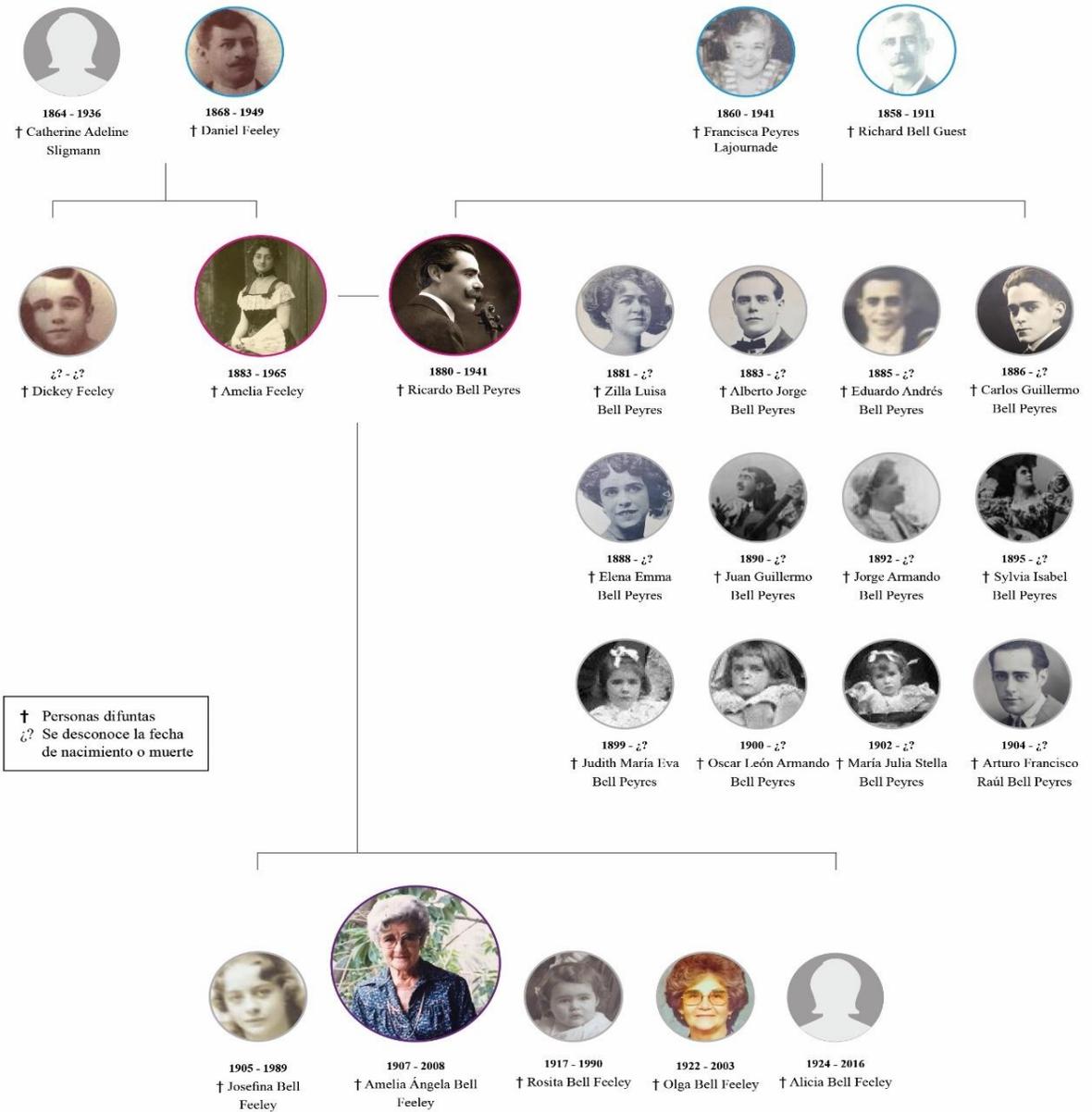
Del matrimonio entre Peyres y Bell se registraron legalmente catorce hijos. Sus nombres, en orden de edad, fueron: Ricardo, Zillah Luisa (que traducían como Celia), Alberto Jorge, Eduardo Andrés, Carlos Guillermo, Elena Emma (a quien llamaban Nelly), Juan Guillermo, Jorge Armando, Silvia Isabel, Judith María Eva, Oscar León Armando, María Julia Estela y Arturo Francisco Raúl. Los últimos cuatro eran menores de edad en 1917, cuando se les nombró un albacea debido a un juicio de intestado que inició en la Ciudad de México, luego de que la muerte de su padre, Richard Bell, causara algunos problemas legales con su herencia.<sup>268</sup> No todos ellos se dedicaron al circo, ya que la mayoría se dedicó al vodevil. Los que estuvieron a cargo de varios proyectos laborales como familia fueron: Ricardo, Zillah (a quien presentaban como Celia) Alberto Jorge, Eduardo Andrés y Silvia. Ellos encabezaron los números de vodevil que en líneas siguientes describo, aunque no todos trabajaron para la familia. Presento aquí un árbol genealógico de la familia materna y paterna de Amelia.

---

<sup>267</sup> Ibid.

<sup>268</sup> AGN, “Juicio de intestado sobre Ricardo Bell”, TSJDF, Caja 1823/179008/69 Expediente 329466, 1923.

**AMELIA ÁNGELA  
BELL FEELEY**  
1907 - 2008



**Árbol Familiar Bell 1.**

Árbol genealógico de Amelia Ángela Bell Feeley. Fuente: realizado por la autora.

### 3.2 Los proyectos laborales familiares entre los Bell Peyres.

Después de efectuarse la unión matrimonial entre Richard Bell y Francisca Peyres llevado a cabo en Chile en 1878, viajaron a México donde se establecieron en distintas temporadas, pero significativamente largas. Para la década de 1880, Richard ya era un payaso reconocido en la Ciudad de México gracias a su trabajo en distintos circos, pero fue hasta que trabajó con sus coterráneos, los Orrin, cuando su popularidad aumentó de manera importante. Esto fue en el contexto del auge de los circos extranjeros en México.

Richard Bell conoció a los hermanos Orrin, quienes también eran de origen inglés, y trabajó para ellos en el *Circo Metropolitano*, mejor conocido popularmente como *Circo Orrin*, desde 1882.<sup>269</sup> En un programa de la función de tal circo en la Ciudad de México, el 28 de febrero de ese mismo año, anunciaron la participación del “Clown” Richard Bell. Aunque no era el único payaso. Presentaban los siguientes números, en orden:

1. Obertura, 2. El juego de la Rosa. Bonito acto de alta escuela en tres caballos por Miss Tornour, Miss Lajournade y Miss Ormond, 3. Entreacto cómico por Mr. F. Brown y R. Bell, 4. Los dos caballos en libertad, Hindoo y Humboldt al mando de Mr. Eduardo Orrin, 5. Juegos de Salón, por los hermanos Shedman, 6. El Trapecio oscilante por Miss Millie, 7. Acto principal a caballo, por Mr. Wooda Cook. Clown Ricardo Bell. Intermedio de 10 minutos. 8. Obertura, 9. Gran Acto Aéreo, por las reinas del espacio, Miss Geraldina y la Niña del aire: Asistidas por Mr. Leopoldo. 10. El Palo Polar o El mundo al revés, por Mr. Charles Frederick, asistido por Mr. J. Stowe. 11. Acto pincipal, por Miss Kate Ormond. Clown Frank Brown. 12. La Percha escalera japonesa, por el príncipe de Satsuma y el niño Eddy Carter. 13. Concluirá la función con una graciosa pantomima titulada "La estatua". Por Miss Geraldina, Miss Cook, Miss Bell, Miss Ormond y los Sres. Bell, Brown, Maretta, Stowe, Charles, etc. etc. Función todas las noches.<sup>270</sup>

---

<sup>269</sup> Julio Revolledo Cárdenas, *La fabulosa historia del circo en México* (México: CONACULTA, 2004), 186-87.

<sup>270</sup> “Gran Circo Metropolitano de los Hermanos Orrin y Comp.,” Texas Christian University (en adelante TCU), Spelcial Collections, Bell Family Papers, Caja 2, 1882.

Llama la atención que mencionen a una señorita “Lajournade”, que no sabemos si se trata de la esposa de Richard, Francisca, o alguna pariente de ella. De ese modo, el *Circo Orrin* se estableció inicialmente en la plaza Santo Domingo del centro histórico y permanecía en la Ciudad de México durante los primeros cinco meses del año, de enero a mayo. Los siguientes meses iba de una ciudad a otra en el país. Así, se conformaban las “temporadas del circo en la ciudad” que recuerdan algunos habitantes de la Ciudad de México. En él participaron tanto los Bell como los Lajournade. Durante ese tiempo, Richard Bell perteneció al Jockey Club, que recién se había fundado en 1881, en cuyas filas destacaban personajes de la clase alta de la ciudad; tanto políticos como empresarios, todos varones.<sup>271</sup> Se reunían en lo que hoy es la *Casa de los Azulejos* y es probable que gracias a este encuentro con otros hombres de prestigio se haya relacionado con el general Porfirio Díaz.<sup>272</sup>

El *Circo Orrin* se consideró como una atracción de primer nivel. Tenía infraestructura para montar grandes escenarios y estuvo mayoritariamente en el centro de la Ciudad de México. Se puede categorizar como uno de los grandes circos extranjeros que tuvieron auge durante el Porfiriato. Debido a eso, se usaron animales como elefantes y caballos como atracciones principales y fue tal su éxito que incluso se hicieron algunos filmes sobre ellos. Por ejemplo, “Los elefantes amaestrados del Circo Orrin” (1904) exhibida por Enrique Rosas y un señor de apellido Servín en

---

<sup>271</sup> William H. Beezley, *Judas at the Jockey Club and Other Episodes of Porfirian Mexico*, Second Edition ed.(Nebraska: University of Nebraska Press, 2004).

<sup>272</sup> AGN, Archivos Fotográficos/ Archivo Fotográfico Hermanos Mayo/ Concentrados (temático) “Archivo Fotográfico de los Hermanos Mayo,” 191154, Circo Hermanos Bell, s/f. Existe una fotografía de Díaz en un acervo especial de la familia Bell, en Estados Unidos. No está firmada por el ex mandatario pero llama la atención que se haya guardado entre los documentos familiares del mismo modo que los programas de circo y demás recuerdos de la trayectoria laboral.

Toluca. También se presentó la película “Acróbatas en el circo Orrin o Gimnastas excéntricos, célebres artistas del Circo Orrin” (1906) con la participación de los hermanos Stahl en Guadalajara y en Tepic.<sup>273</sup> Para principios del siglo XX en México comenzó una incipiente relación entre el circo y el cine que fue incrementando conforme las producciones cinematográficas crecieron.

En los primeros años del siglo XX los hermanos Orrin regresaron a su natal Inglaterra y Richard Bell, quien era entonces su socio, se quedó en México. De acuerdo con Julio Revollo Cárdenas, el 1 de septiembre de 1906 Richard Bell conformó el *Gran Circo Bell* en la Ciudad de México.<sup>274</sup> La evidencia corrobora que a mediados de ese mismo mes ya se presentaba el *Gran Circo Bell* en México, concretamente en Guadalajara.<sup>275</sup> Se trataba de un circo cuyas representaciones eran de grandes dimensiones. Sin embargo, no tenía la misma infraestructura que el *Circo Orrin*. Richard, su fundador y protagonista, se encargó a lo largo de varios años de incrementar la popularidad de su trabajo gracias a la implementación de distintos montajes que le permitieron conformar algo más que una simple carpa. Entre 1906 y 1910 hicieron giras por todo el país con diversos números y espectáculos que impresionaron a la mayoría de los asistentes.

El *Gran Circo Bell* se presentó el 27 de noviembre de 1906 en Guadalajara. Parece ser que era el debut de Nelly Bell, hija de Richard y tía de Amelia. En las siguientes imágenes se aprecia una banda de tela que se le colocó a la protagonista del debut en Guadalajara en 1906. Estos ornamentos eran comunes para principios

---

<sup>273</sup> Beatriz Zamorano Navarro, ed. *Fronteras Circenses. Antecedentes, desarrollo y arte del circo*(México: CONACULTA, 2012).

<sup>274</sup> Revollo Cárdenas, *La fabulosa historia del circo en México*, 186.

<sup>275</sup> La evidencia es una presentación en Guadalajara el 27 de septiembre de 1906 con el debut de Nelly Bell. “A Nelly Bell en su debut”, TCU, Special Collections, Bell Family Papers, Caja 2.

del siglo XX en las distintas formas de espectáculos teatrales y musicales. No tiene los datos del lugar donde se presentaron, pero es probable que fuera en el Teatro Degollado, ya que era el escenario donde posteriormente dieron espectáculos en cada visita a la capital de Jalisco.



**Fotografía 10.** A Nelly Bell en su debut. Anverso y reverso  
Fuente: *Texas Christian University, Bell Family Papers, Caja 2. Guadalajara, 1906.*

Tiene por detrás el lema: “Confía, trabaja y espera” que era la frase oficial del *Gran Circo Bell*. Estas líneas se pueden leer en diversos documentos emanados por la familia Bell cuando trabajaban en su circo en México, de 1906 a 1910. Por ejemplo, este programa del *Gran Circo Bell* en el que aparece Richard en su modalidad de payaso y que contiene la misma frase: “Confía, trabaja y espera”. Interpreto que estas palabras son producto de la dinámica laboral de la familia Bell. Pueden leerse significados de disciplina que reposan en la paciencia al recibir los frutos de cada esfuerzo. Además, los actos circenses requieren de disciplina para los ejercicios

específicos, ensayos rigurosos, cronometrar ejecuciones y programar. Confianza porque la integridad física de los ejecutantes y el que el programa se desarrolle dependen de la confianza en el equipo. Espera porque no pueden iniciar su número, sino hasta estar bien seguros de la sincronía de todos los elementos así sean humanos, musicales y materiales.

Confronto esta visión con la de Armando de María y Campos en uno de los primeros estudios sobre el circo en México, quien arguye que este lema fue de Richard y lo acuñó al separarse de los hermanos Orrin, pues su idea era “independizarse y formar con sus hijos y nietos por venir un gran circo propio”.<sup>276</sup> De ahí que utilizara esa frase constantemente en el periodo de 1906 a 1910 en México. Durante ese tiempo logró el cometido de tener un circo de renombre en el cual colaboraron sus hijos, aunque no sus nietos.

---

<sup>276</sup> Armando de María y Campos, *Los payasos, poetas del pueblo (el circo en México): Crónica*(México: Ediciones Botas, 1939), 217.

**Ultimo Dia!**      **Ultimo Dia!**




# GRAN CIRCO BELL

**CONFIA, TRABAJA Y ESPERA**

Amplias y elegantes Cortes instaladas en el  
Caja de Circos.

**Hoy Grandiosa Function a las 8:45 p. m.**

**"LA EXPLOSION de la ALEGRIA" EL JUBILO EN TODO SU GRAN APOGEO**

Se Suspenderá en Este Programa  
**Gran Beneficio DEL BENEFICIO ARTISTA**

## RICARDO BELL



**"La Casa por la Ventana"**

**Novedades y Sorpresas**

Toda LA COMPANIA EN UN INTERESANTE Y VARIADO DE AGILIDAD, DESTREZA Y VALOR

Repique a Vuelo En El Campanario de la Seseccional

Todo El Mundo GRATIS Al Circo

NO SE PAGA LA ENTRADA. Solo mediante que los señores que se interesan por conocer a esta familia excepcional del GRAN BENEFICIO, comparen en todos en la actualidad.

**Al Publico en mi Beneficio**

Aquí, la ciudad maravillosamente iluminada me ha privilegiado una sensación y belleza singular: un goce y un interés para sus propósitos en los actos artísticos. Esos actos ya, "Amigos, señores y señoras". La comedia de ideas me me en atención al público, con esta hermosa ciudad.

**Programa Asombroso** Este Programa de Tono Lúcido.

El Circo estará maravillosamente organizado con la presencia de los señores de esta hermosa ciudad que son el mejor encanto en todos los días.

QUE ES EL GRAN BENEFICIO DEL POPULAR CLOWN

### Ricardo Bell

El Gran Beneficio del artista Ricardo BELL, desde hace más de 20 años, ha estado dando un maravilloso espectáculo en México como en los Estados y demás países como de la Gran República Mexicana.

Los acontecimientos maravillosamente emocionantes, que en esta función todos los señores del Gran Circo Bell, ofrecen los mejores actos de su vasto repertorio, y además el Rey de la Ring tiene para muy cerca en esta función, el momento maravilloso de toda su singular familia, los grandes actos maravillosos que hacen sentir y prestigio le han dado en toda la República.

Los señores, puede estar seguros que en la vida el mejor momento de esta hermosa ciudad, con el fin de que todos

El que se aprecia la oportunidad de asistir al Gran Beneficio del Rey de la Ring, puede estar seguros que en la vida el mejor momento de esta hermosa ciudad, con el fin de que todos

**Y para cerrar con broche de oro esta colosal y especial function, la simpática familia BELL, con su**

Altra nacional: La República de Liria. Circos de Liria. Canciones por la familia Bell. Kala Wala del Congreso. Espinas, Tingo de los Niños Libres y una repeta batalla que trae para esta FUNCION.

ESTRENO ESTRENO DE LA HERMOSA Y JOCO-RIBIBLE PANTOMIMA TITU

LA FLAUTA MAGICA

NO DISTANTE LOS MÁS CERCANOS GASTOS QUE

## EL BENEFICIADO

**Fotografía 11.** Gran Circo Bell.  
Fuente: Texas Christian University, Bell Family Papers, Caja 2. México. Sin fecha ni lugar.

En dicho programa puede leerse:

“Hoy grandiosa function a las 8:45 p.m. ‘La explosión de la alegría’ El júbilo en todo su apogeo. Gran Beneficio del sencillo artista Ricardo Bell. ‘La casa por la ventana’ Novedades y sorpresas. Todo el mundo gratis al circo. Al público en mi beneficio. Y para cerrar con broche de oro esta colosal y especial function, la simpática familia Bell en su gran acto musical”.

Este tipo de programas eran bastante comunes en la primera mitad del siglo XX. Se repartían como publicidad antes de la presentación del circo y se hacían con muy poco tiempo de anticipación; a veces el mismo día. Aquí se comprueba que el Gran Circo Bell contenía montajes espectaculares. Ilustra esto la siguiente imagen que anuncia dos “soberbias” funciones el día jueves 6 de junio de 1907 a las 4 de la tarde. Se refiere a la función cuyos precios fueron reducidos. Menciona una rifa de juguetes entre los niños que concurran. Presentan una función que se llama "El Plagio de un millonario" y viene el argumento de "esta interesante pantomima".<sup>277</sup>

---

<sup>277</sup> TCU, Special Collections, Bell Family Papers, Caja 1, “Gran Circo Bell”, 1907.



**Fotografía 12.** Gran Circo Bell.

Fuente: "Gran Circo Bell." En *Texas Christian University, Bell Family Papers, Caja 1.* México, 1907.

Para esta presentación anunciaron que tenían “hermosos leones africanos” con lo que se demuestra que usaban animales exóticos en sus presentaciones, no sólo caballos. Los precios que se indican eran distintos dependiendo del horario: por la tarde menos costosos que por la noche. El tipo de circo que presentaron para la primera década del siglo XX la familia Bell tuvo la fama de ser espectacular y de una magnitud que impresionaba a muchos de sus espectadores, según la opinión de diversos periódicos de la época. Richard Bell creaba guiones sobre representaciones dramáticas que tenían un toque cómico y que al final concluían con una enseñanza moral. Por ejemplo, predicaba sobre no robar, sobre la disciplina en el trabajo y el esfuerzo cotidiano en la familia. Esto tenía que ver con una ética familiar que incluía valores, ideas y actuaciones dentro y fuera del escenario.

En un primer momento Richard Bell era la cabeza de la familia debido a la estructura patriarcal en la que permanecieron. Al menos era la jerarquía visible en los roles de poder que aparentaban frente al público. Sin embargo, la administradora del dinero y de los recursos que usaban en las distintas giras artísticas era Francisca Peyres, la abuela de Amelia. Este juego de roles en la familia fue complejo y se distinguen varios momentos. Desde que se casaron Richard y Francisca, en 1878, hasta 1911 los papeles de la proveeduría se intercalaron. Él representaba la figura masculina que aparentemente proveía los recursos. Ella asumía el rol de administración y de funciones domésticas. Sin embargo, la documentación indica que ella era la principal dueña de algunas propiedades y al menos quien daba la cara en asuntos legales, económicos, en algunos juicios y quien se encargó de suministrar lo necesario para la sobrevivencia de la familia. Inclusive cuando aún vivía Richard.

### **3.3 Entre la fama y la realidad: precarización del trabajo familiar.**

Los Bell tuvieron la característica de una movilidad social que se explica gracias al trabajo que llevaron a cabo. El poder adquisitivo de la familia Bell sufrió altibajos desde sus inicios, pero principalmente entre 1907 y 1910. Por un lado, estaban acostumbrados a vivir con algunos lujos como casas de grandes dimensiones ubicadas en lugares estratégicos de clase media y clase alta. En la Ciudad de México vivieron en el centro histórico desde finales del siglo XIX. Iban a misa en una de las parroquias para ingleses –San Lorenzo- y ahí bautizaron a sus hijos. Se reunían con familias de clase alta de origen extranjero, principalmente europeo.<sup>278</sup>

---

<sup>278</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 28.

Pero, por otro lado, enfrentaron deudas por algunas compras de bienes inmuebles e incluso por problemas financieros. Todos esos obstáculos tuvieron que ver con su trabajo en el circo. A principios de 1907, la familia Bell encaró un juicio verbal por deuda de pesos de parte de Cornelio Cervantes. Lo avala la documentación en el AGN. De acuerdo con el demandante Cervantes, en Guanajuato, durante la estancia del *Circo Bell* en aquella ciudad, Richard Bell le rentó diez gualdras madera de pino por el término de seis días (desde el 14 al 24 de noviembre de 1906) a razón de cinco pesos diarios. Luego de esos días, el *Circo Bell* con todos sus miembros se fueron de la ciudad, sin pagar ni regresar la madera.

Dejaron la carpa en la entonces ex-plaza de toros de Gavira, donde quedó abandonada e inservible por haber sido expuesta al sol, al aire y al agua. Cervantes menciona que le escribió a Richard Bell durante su estancia en Morelia y en Toluca, pero no recibió respuesta; le mandó la factura, pero nunca pagó. De tal forma que Cornelio Cervantes pidió que se le mandara arraigo porque anunció el mismo Richard Bell que se irían pronto de la Ciudad de México. La dirección que adjudican en la demanda de Ricardo Bell es: esquina de las calles de las Artes y de la Penitenciaría en la Ciudad de México.<sup>279</sup>

El juicio no se resolvió, ya que la última comunicación es del 25 de marzo de 1907 y no compareció Richard Bell. Por lo tanto, se dio por contestada la demanda en sentido negativo y se abrió el juicio a prueba por veinte días.<sup>280</sup> No hay documentos posteriores en el expediente. Hay al menos otras ocho demandas legales contra los Bell entre 1909 y 1910 y todas son muy similares: deudas por

---

<sup>279</sup> AGN, TSJDF Caja 0628/177813/Expediente 110220, "Demanda al Gran Circo Bell por deuda de pesos.", 1907.

<sup>280</sup> Eran los términos legales de la época según la legislación.

arrendamiento de mercancía utilizada para el funcionamiento del Circo Bell e incluso por renta o venta de casas en la Ciudad de México.<sup>281</sup> Todas estas querellas se presentaron frente al entonces Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal. Sin embargo, salta a la vista que a pesar de dichos litigios no se mencionen repercusiones graves contra ellos.

Es importante mencionar que la que fungió como representante legal en estas demandas casi siempre fue Francisca, y pocas veces Richard. Aunque ella no gozara de la popularidad que tuvo su marido, sí fue la representante legal del circo. Esto habla de las distintas posiciones jerárquicas y de poder que tuvieron a lo largo del tiempo los distintos integrantes de la familia Bell extensa. Este esquema se repitió con la familia Bell Feeley, los padres de Amelia, y con ella misma cuando se encargó de la manutención de su familia nuclear. La forma en que aparecen y desaparecen las mujeres de la familia Bell se entreteje en sus diversos proyectos laborales, legales y culturales a lo largo de varios años, pero sobre todo en este periodo de auge del Gran Circo Bell, entre 1907 y 1910.

Las distintas demandas y juicios en los que se vieron involucrados los Bell Peyres no sólo son contra ellos, sino que también los protagonizaron. Sin embargo, estos procesos que llegaron a ser partes judiciales pueden explicar la imagen de clase social en la que se insertaba la familia Bell. A partir de lo que Susie Porter menciona sobre las mujeres que trabajaban en oficinas a inicios del siglo XX en la Ciudad de México y sus dilucidaciones sobre las clases medias, puedo inferir que la familia Bell gustaba de portar una clase media alta, pero se movía en términos financieros hacia

---

<sup>281</sup> Cfr. AGN, TSJDF, Caja 0917 /178102/264/ Expediente 162264, "Demanda por estafa contra Francisca Peyres de Bell", 1909. AGN, TSJDF, Caja 0862 / 178047/122, Expediente 153122, "Juicio sumario por deuda de pesos contra Francisca Peyres y Ricardo Bell", 1909.

abajo. La familia Bell fue atípica de clase media, tenían sus propias empresas, obtuvieron reconocimiento social gracias a su origen europeo y eso mismo les facilitó el trabajo en distintos lugares. Explotaron dicho reconocimiento para ser aceptados y formaron su propia imagen de honorabilidad y prestigio que también utilizó Amelia en Guadalajara como profesora.

Dentro de esta movilidad, esta identidad de clase media atípica y la precariedad económica que sufrieron los Bell, la disciplina era una manera de fortalecer el estatus social de la familia. La disciplina familiar dio forma a la vida de Amelia, la cual se expresó de manera patriarcal. Las casas donde vivieron los Bell Peyres y también los Bell Feeley en su gran mayoría fueron rentadas.<sup>282</sup> Lo corroboro con el ejemplo de que no pudieron pagar el llamado “Chalet” en Guadalajara. Amelia también vivió de la misma manera, nunca adquirió una casa en compra venta y al final de sus días tuvo que vender ciertas pertenencias familiares para pagar sus tratamientos médicos.<sup>283</sup>

### **3.4 La primera familia nuclear se conforma: los Bell Feeley y sus antecedentes.**

El hijo mayor del matrimonio Bell Peyres fue Ricardo Bell Peyres, padre de Amelia. Se distinguió de sus hermanos menores por dedicarse a la música e incluso crear instrumentos musicales. La madre de Miss Bell fue Amelia Feeley y trabajaba con los

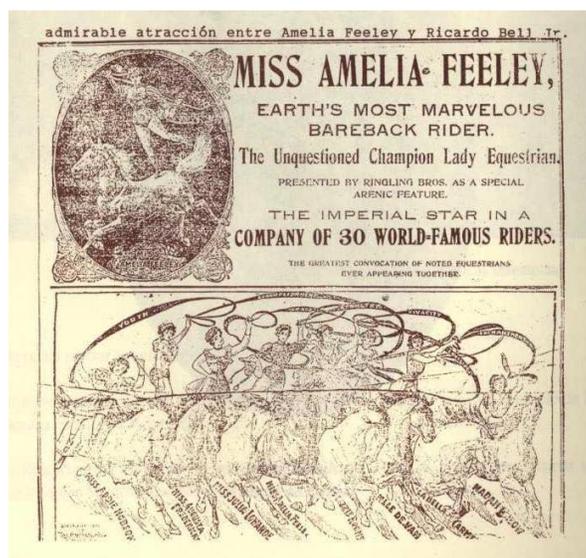
---

<sup>282</sup> Según las declaraciones de Rosa Cristina de la Torre Bell, hija de Rosita Bell Feeley, sobrina de Amelia Bell, su tía y su abuela siempre rentaron casa. Entrevista por Hilda Monraz Delgado, grabada y transcrita el 08 de septiembre de 2016.

<sup>283</sup> Según información de Enrique Cárdenas, entrevistado por Hilda Monraz Delgado, grabada y transcrita, Guadalajara, 20 de julio de 2017.

Bell como artista ecuestre y acróbata.<sup>284</sup> Ella fue contratada por el circo Bell que dirigía Richard Bell a finales del siglo XIX. Así fue que conoció a Ricardo y se casaron en 1904.<sup>285</sup> Tuvieron cinco hijas: Josefina, Amelia, Rosita, Olga y Alicia.

Amelia Feeley, madre de Miss Bell, se especializó en la práctica ecuestre. Esto fue algo que aprendió de su padre, Dann Feeley. En la siguiente imagen puede verse un anuncio de la presentación de Amelia Feeley en su espectáculo ecuestre. Está en inglés, puede ser en algún lugar de Estados Unidos o Europa. Está dividido en dos partes: la parte de arriba tiene la imagen de Amelia Feeley sobre la espalda del caballo con una pose de acrobacia a lado derecho un texto sobre su espectáculo. Abajo están seis caballos montados por una persona cada uno. Ellos tienen látigos para dominar a los animales.



**Fotografía 13.** Miss Amelia Feeley.

Fuente: Guadalupe Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*. Guadalajara: se, 1992, 23.

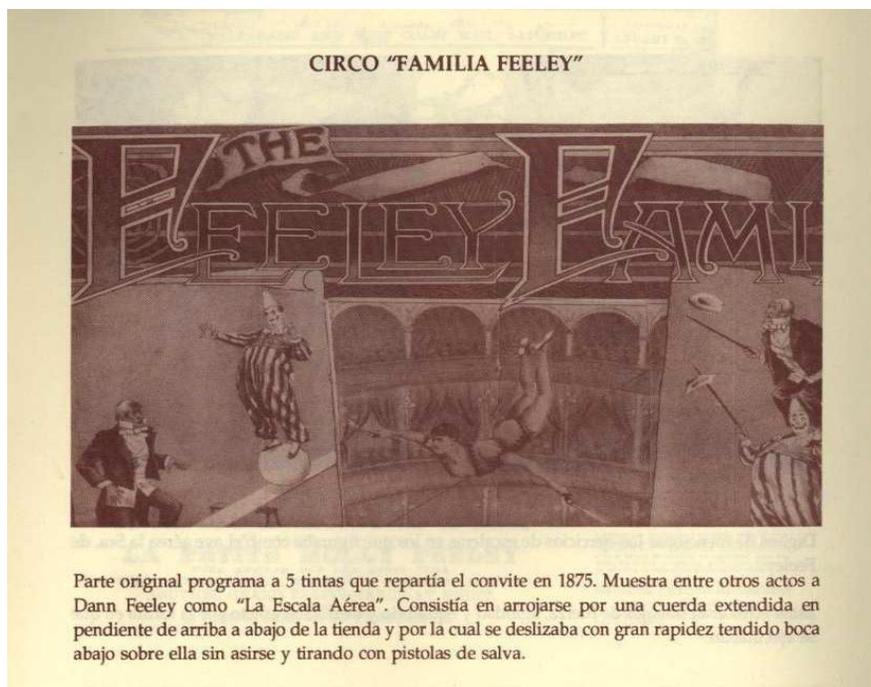
<sup>284</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 24.

<sup>285</sup> *Ibid.*, 25.

La familia Feeley, al igual que los Bell, se dedicaba al circo desde finales del siglo XIX en Europa. El *Circo Feeley* fue comandado por Dann Feeley, padre de Amelia. El antecedente más antiguo que se tiene del *Circo Feeley* es de 1875. Ilustro esto con la siguiente imagen que presenta en la parte de arriba el nombre de la familia. Abajo se reproducen tres actos con cinco personajes. De izquierda a derecha: un hombre con traje sostiene un equilibrio en el que se pasea un payaso sobre una pelota. En la parte central está un acróbata en la cuerda floja. El fondo parece un teatro, por los palcos que tiene. No es una carpa improvisada. Más bien podría ser un escenario elaborado o alude a alguna arquitectura teatral. En la extrema derecha están dos figuras masculinas parecidas a las del otro extremo, sólo que traen una especie de varita y sombreros, con los que hacen malabares. La descripción de la imagen en el libro *Ella dice*: “Parte original programa a 5 tintas que repartía el convite en 1875. Muestra entre dos actos a Dann Feeley como “La Escala Aérea”. Consistía en arrojar por una cuerda extendida en pendiente de arriba debajo de la tienda y por la cual se deslizaba con gran rapidez tendido boca abajo sobre ella sin asirse y tirando con pistolas de salva”.<sup>286</sup>

---

<sup>286</sup> Ibid., 7.



**Fotografía 14.** Circo Familia Feeley.

Fuente: Guadalupe Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*. Guadalajara: se, 1992. 7.

A diferencia de las presentaciones de los *Circo Orrin* y *Gran Circo Bell*, en esta imagen sólo se evocan exhibiciones con humanos. Los actos artísticos que se representan son de malabares, acrobacias y espectáculos cómicos. Está presente la figura del payaso maquillado, de Dann Feeley cayendo y de algunas maromas de otros presentadores. La explicación que ofrecen Gálvez Mejorada y Bell Feeley, como co-autoras del libro *ELLA*, remite a un conocimiento del número acrobático que lucía el abuelo materno de Miss Bell. Esta narrativa proviene de una interpretación personal de Amelia que fue posible gracias a la tradición familiar conservada en los álbumes fotográficos y de recuerdos en el circo.

Nuevamente hay una invisibilidad de las mujeres, en este caso de la familia Feeley. No se menciona a la abuela materna de Amelia con su nombre exacto. La

referencia a ella es “la sra. De Feeley” y también trabajaba en el circo.<sup>287</sup> Su trabajo era en acrobacias aéreas. La alusión es clara a otros miembros de la familia, que son los hermanos Dickey y Amelia Feeley. Ellos eran conocidos como los niños voladores que “terminaban siempre con uno de sus actos la función; actos que sólo viéndolos podían ser creídos. Saltaban del cuello de un trapecista desde lo alto de la carpa a las plantas de los pies de otro, para luego quedar de pie, sólidos sin titubeos”, según la narrativa del libro *Ella*.<sup>288</sup> El uso de caballos fue constante en estas imágenes debido a que trabajaban con ellos en el circo. La evocación del abuelo de Amelia se nombra como el “Jinete Meteoro” en el libro *ELLA*.<sup>289</sup> Es un término que se encuentra en la siguiente imagen, aunque un poco modificado, ya que ahí se puede leer: “El Gran Meteoro Ecuestre”.

---

<sup>287</sup> Ibid., 8.

<sup>288</sup> Ibid., 6.

<sup>289</sup> Ibid., 9.



**Fotografía 15.** La única sanyeah

Fuente: Guadalupe Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*. Guadalajara: se, 1992. 9.

Se trata de un tipo de publicidad del espectáculo del señor Feeley (papá de Amelia Feeley, abuelo de Miss Bell) montando un caballo en pleno acto acrobático. El señor salta hacia atrás mientras el caballo va corriendo. Se titula “El gran meteoro ecuestre”. En el cartel está escrito:

Es el galope más intrépido, arrojado y atrevido que se conoce, montado sobre un caballo desbocado, sin birlas ni maniobra. La única Sanyeah. La hermosa, intrépida, arrojada señorita en su terrorífica suerte titulada ‘El peligro en el aire’. Los favoritos y populares sud-americanos. Los tres hermanos Feeley. Inimitables en sus posiciones clásicas y especiales en el trapecio.<sup>290</sup>

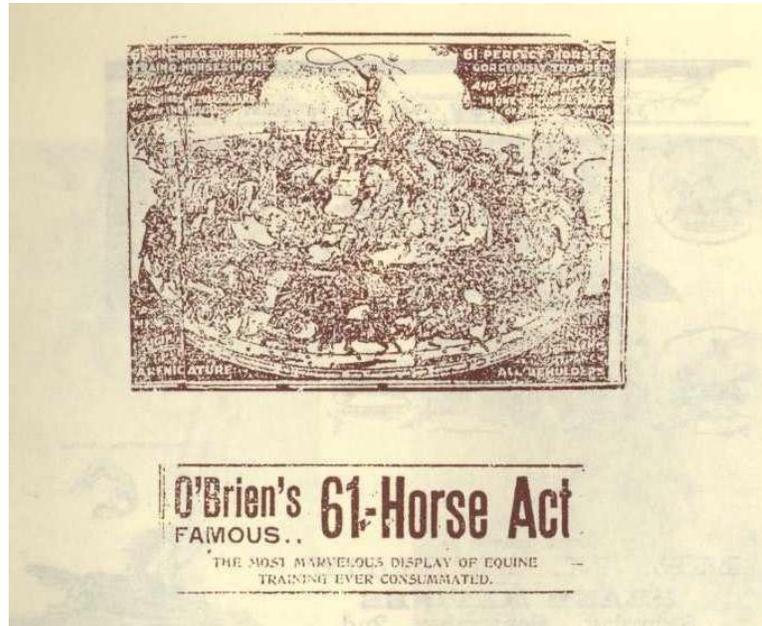
<sup>290</sup> Ibid.

Pueden referirse a Amelia Feeley, madre de Miss Bell, y dos de sus hermanos. Es notorio que los nombren “sud-americanos”, lo cual hablaría de que aunque eran de origen europeo, probablemente nacieron en el continente americano. Es una coincidencia con los Bell Peyres.

La utilización de caballos es otra característica en común entre el trabajo de los Feeley y el de los Bell. Richard antes de ser payaso era caballista. Puede relacionarse con el hecho de que estos animales fueron domesticados desde hace varios siglos y su manipulación no es tan costosa como la de los elefantes y otros animales exóticos. Por ejemplo, en la siguiente imagen se reproduce un acto circense que sorprendía al público: un solo hombre domando a sesenta y un caballos. La descripción dice “La exhibición más maravillosa del entrenamiento equino jamás consumada”, conjugada con lo que mencionan las autoras del libro *ELLA*: “a un mismo tiempo, realizaban hermosas y variadas evoluciones a galope, atendiendo las órdenes de su látigo”.<sup>291</sup> Se documenta el empleo de caballos perfectamente domados, bajo el uso de la fuerza y violencia, pues el látigo es parte del número circense.

---

<sup>291</sup> Ibid., 10.



**Fotografía 16.** O'Brien's Famous 61-Horse Act.

Fuente: Guadalupe Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*. Guadalajara: se, 1992. 10.

A pesar de las destrezas que tenía Dann Feeley, el abuelo de Miss Bell, al frente de los caballos, sufrió un accidente en Alemania razón por la cual, según Gálvez Mejorada, le tuvieron que amputar una pierna y además quedó con embolia.<sup>292</sup> Este incidente tuvo como consecuencia que Dann dejara de trabajar en el circo y se mudara a Nueva York, en Estados Unidos, con su esposa y sus hijos.<sup>293</sup> En dicha ciudad, Amelia Feeley trabajó para diversos circos, entre ellos el afamado y hoy extinto *Ringling Brothers and Barnum & Bailey*.<sup>294</sup> En la época que los Feeley arribaron a Estados Unidos, ocurrió que Richard Bell envió a su primogénito para

---

<sup>292</sup> Ibid., 13.

<sup>293</sup> Ibid.

<sup>294</sup> Después de más de un siglo de actividad circense, el reconocido *Ringling Brothers* decidió terminar sus espectáculos. Aludieron a que no podían usar animales debido al reglamento que lo prohibía a nivel internacional. Es decir, no pudieron o no quisieron renovar sus presentaciones, se aferraron a la tradición de la explotación animal. Sin ella no quisieron existir más. Pueden leerse las razones escritas por el director del circo en la siguiente liga: <http://www.ringling.com/> (consultada el 29 de marzo de 2017).

contratar empleados para el *Gran Circo Bell*, es decir, más o menos en los primeros años del siglo XX. De esa manera, Ricardo Bell Peyres conoció a Amelia Feeley, la contrató y se la llevó a México.

Una práctica común entre las familias Bell y Feeley fue que sus hijos se unieran en matrimonio con integrantes de otras tradiciones circenses. Así, Amelia Feeley y Ricardo Bell se casaron en mayo de 1904 en el templo de la Sagrada Familia en la Ciudad de México. La fiesta o recepción nupcial se llevó a cabo en un lugar adecuado al evento en las orillas del lago de Chapultepec. A partir de ese año y hasta 1910 su residencia se encontraba en la calle Madrid, número 47, en el centro histórico de la capital mexicana.<sup>295</sup>

La primera hija que tuvieron la llamaron Josefina y nació en 1905. La siguiente en nacer fue Amelia Ángela, quien vio la luz el 23 de junio de 1907 en la Ciudad de México. De acuerdo con el libro *ELLA*, Amelia Feeley tuvo su labor de parto en su propia casa. La descripción que hace de su nacimiento es particularmente estética, con tendencias poéticas. Menciona que el médico llamó tres veces a la puerta, le abrió una doncella y se dirigió al cuarto donde se encontraba Amelia Feeley, a punto de dar a luz. No hubo problema alguno con el proceso y finalmente vino al mundo Amelia Bell. El médico

se dejó caer sobre un confidente austríaco en cuyo respaldo lucía un guardapolvo de raso bordado con amapolas sobre hilo de seda. Se llevó a la frente su mano izquierda y limpiándose el sudor con su pañuelo, comentó en voz alta: Gracias al Cielo, todo salió bien. En toda la familia existía el temor de que se suscitara algún problema resultado del parto ya que la madre de la recién nacida realizó números acrobáticos sobre el caballo hasta unos meses antes del alumbramiento.<sup>296</sup>

---

<sup>295</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA*. Amelia Ángela Bell Feeley, 25.

<sup>296</sup> *Ibid.*, 27.

Estas dos primeras hijas del matrimonio Bell Feeley fueron las primeras nietas de la familia extensa que incursionaron en los espectáculos artísticos de la trayectoria familiar. Ya no trabajaron en el circo, porque el giro cambió al vodevil, pero sí fueron colaboradoras de los distintos proyectos familiares.

### **3.5 Los viajes por motivos laborales: el vodevil y el cine.**

Un parteaguas en la trayectoria de la familia Bell fue la Revolución Mexicana (1910-1917). Los obligó a salir de México y a viajar por varios países durante algunos años, principalmente Estados Unidos. Las políticas migratorias mexicanas de ese tiempo fueron muy diversas dependiendo de la nacionalidad de quienes entraban y quienes salían, pero habría que reconocer que “los exiliados estadounidenses constituyen un universo prácticamente desconocido”.<sup>297</sup> En ese sentido, distingo que no sólo lo político sino también lo cultural y sobre todo lo artístico fueron factores importantes para la migración de familias enteras entre México y Estados Unidos. Los Bell no eran mexicanos porque según la documentación encontrada, los hijos de Bell Guest asumieron la nacionalidad inglesa, a pesar de haber nacido en territorio mexicano.<sup>298</sup> Esto se inserta en una tendencia de algunos ingleses y estadounidenses que se reconocieron como mexicanos después de un proceso de inmigración.<sup>299</sup>

---

<sup>297</sup> Pablo Yankelevich, *México país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX* (México: CONACULTA-INAH, 2002), 14.

<sup>298</sup> En el Archivo de Relaciones Exteriores de la Ciudad de México existen los expedientes de naturalización que hablan de procesos que pidieron dos tías paternas de Miss Bell: Stella y Judith. Esta segunda era profesora en el Colegio Americano de la capital mexicana. Cfr. "Stella Bell," in Secretaría de Relaciones Exteriores (SREM), Archivo Histórico Genaro Estrada (AHGE), Expedientes de naturalización, 32-25-76 (1939); "Judith María Bell y Peyres," in Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), Archivo Histórico Genaro Estrada (AHGE), Expedientes de naturalización, Judith María Bell y Peyres (1943).

<sup>299</sup> Daniela Gleizer, "Políticas migratorias en la construcción de la identidad nacional mexicana," en *Identidades: explorando la diversidad*, ed. Akuavi Adonon, et al. (México: UAM Cuajimalpa-Anthropos, 2011).

Este tipo de migración familiar les permitió recrear otro tipo de espectáculo que se acomodaba al contexto que se vivía. Ya no tenían los mismos recursos que en México y tampoco la fama que se habían ganado. Así que tuvieron que renovarse y buscar nuevas formas de ganarse el sustento. Apenas un año después de la salida de México, Richard Bell murió en Nueva York en marzo de 1911.<sup>300</sup> Este cambio en sus presentaciones tomó la forma del vodevil. De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, el vodevil es una comedia frívola, ligera y picante, de argumento basado en la intriga y el equívoco, que puede incluir números musicales y de variedades. El vodevil tenía que ser diverso y ofrecer cierta calidad técnica. A través de ese tipo de trabajo, los Bell construyeron sus distintas identidades de género y reafirmaron algunos roles tradicionales como la feminidad y la masculinidad hegemónica de la época.

Se trataba de un tipo de exhibición artística muy cercana al teatro, donde había números musicales, bailables y cómicos. Era de origen francés con algunas similitudes en España durante el siglo XVII y XVIII, con un auge a finales del siglo XIX y principios del XX. Algunas de sus características satíricas o irónicas “no suponen un fin en sí, sino un medio para alcanzar la perfección del juego que unos actores altamente especializados desarrollarán sobre la escena”.<sup>301</sup> Se realizaba principalmente en espacios teatrales urbanos. La familia Bell hizo vodevil principalmente en Estados Unidos y fueron conocidos como “The Great Bell

---

<sup>300</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 37. Cfr. TCU, Special Collections, Bell Family Papers, Caja 3, “Ricardo Bell chief of clowns passes away”, 1911.

<sup>301</sup> Ángel Facio, "Don Pedro Calderón, precursor del vodevil," en *La década de oro de la comedia española (1630-1640)*. XIX Jornadas de teatro clásico, ed. Felipe B. Pedraza Jiménez and Rafael González Cañal (Castilla-La Mancha: Almagro, 1996), 159-66.

Family”.<sup>302</sup> Los Bell incluyeron en el vodevil números de ventriloquía, que eran interpretados por Eduardo Bell.



**Fotografía 17.** Eduardo Bell de ventrilocuo.

Fuente: *Texas Christian University, Bell Family Papers, Caja 4.*

El ventrilocuo, según la *Real Academia de la Lengua Española*, es una persona que tiene el arte de modificar su voz de manera que parezca venir de lejos, y que imita las de otras personas o diversos sonidos. En este caso, uno de los tíos de Miss Bell se dedicó a la ventriloquía y nutrió de más diversidad al espectáculo vodevil familiar.

---

<sup>302</sup> En distintas publicaciones de periódicos de Estados Unidos pueden leerse notas sobre las presentaciones de la familia Bell con el vodevil. Cfr. "The Bell Family at Poli's Next Week," *The Hartford Courant* (1913), "The Bell Family at Poli's Next Week," *The Hartford Courant* (1913); "Poli's Theater," *The Hartford Courant* (1913), "In vaudeville. Great show at Orpheum; Pantages Exceed Limit," *Los Angeles Daily Times* (1913), "Mexican Musicians at Keith's Theatre," *Boston Globe* (1914), "Temple Bell: Bell Family From Old Mexico Head Bill," *Detroit Free Press* (1915).

Este personaje, llamado Eduardo Bell, fue quien se quedó a residir en Estados Unidos y se casó con una estadounidense. De dicho matrimonio nació Edward Bell, quien fue primo de Amelia y cuando niño protagonizó una película hecha en Guadalajara.<sup>303</sup> Después de su incursión en el cine, estudió en Texas y se quedó a vivir en la ciudad de Fort Worth, donde ejerció como profesor de español y donó su archivo personal que hoy forma parte de las colecciones especiales de la Universidad Cristiana de Texas.

Los espectáculos de vodevil que representaba la familia Bell tuvieron sus características especiales. Además de la ventriloquía, incluían coreografías en escenarios prefabricados y montajes diseñados por ellos mismos. Era común que Ricardo Bell, el hijo mayor, se encargara de las piezas musicales; tanto en su composición como en su interpretación y dirección de una pequeña orquesta que fundaron con los mismos integrantes de la compañía Bell. Uno de esos actos musicales tenía por nombre “Ben-Hur” y era la lectura que hacían de la historia homónima cristiana.<sup>304</sup> La historia se basaba en la novela del escritor estadounidense Lewis Wallace (1832-1909) que narra la vida de un judío acaudalado (Juda Ben-Hur) que se convierte al cristianismo luego de tener una serie de experiencias muy lamentables en su vida, como la pérdida de su libertad, la enfermedad de lepra de su madre y su hermana, así como el exilio. Se sitúa en el mismo momento de la vida de Jesucristo durante el imperio romano y de hecho el personaje principal se encuentra al menos dos veces personalmente con el que llaman “hijo de Dios”. Según algunas referencias, fue la novela estadounidense más

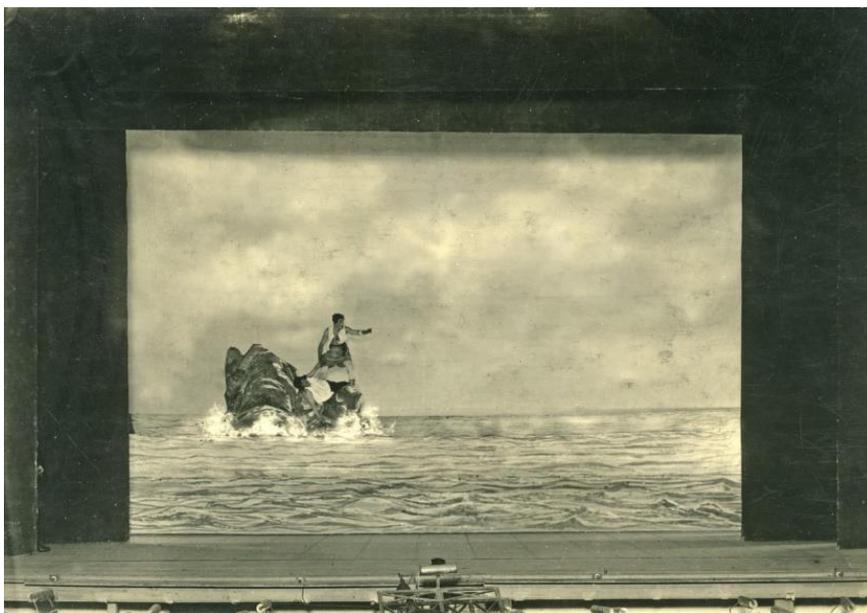
---

<sup>303</sup> TCU, Special Collections, Bell Family Papers, Caja 3, “From Ben Hur to the Classroom”.

<sup>304</sup> La primera edición de la novela de la historia de “Ben-Hur” fue: Lewis Wallace, *Ben Hur: A Tale of the Christ* (New York: Harper Collins Publishers, 1880).

leída durante el siglo XIX y parte del siglo XX, además también fue una de las obras de inspiración cristiana más famosas conocidas actualmente.

Por esas razones, no es casual que se hayan hecho muchas obras de teatro desde finales del siglo XIX y películas posteriormente sobre “Ben-Hur”. La familia Bell se insertó en esta dinámica al crear su propia versión de “Ben-Hur” a través del vodevil, en varias ocasiones y en diversos lugares. Esto puede relacionarse con una forma de cultura católica de la que se apropiaron los Bell, no sólo en la vida privada, sino también en el trabajo. En las siguientes imágenes se nota el trabajo artístico que tuvo la *Compañía de atracciones Bell* al representar la obra “Ben-Hur”.





**Fotografía 18.** Dos escenarios en *Ben Hur*.

Fuente: *Texas Christian University, Bell Family Papers, caja 3, sin fecha.*

Los vestuarios que se pueden notar en las imágenes de la representación de “Ben-Hur” son notablemente elaborados. La escenografía tiene sus peculiaridades dependiendo de la escena; el mar, la corte romana o el barrio judío.

Destaca que a partir de este tipo de representaciones, los Bell dieran a notar un discurso performativo en el vodevil. La historia de “Ben-Hur” fue interpretada varias veces a lo largo de los años que estuvieron juntos la familia Bell extensa. No es casual que se trate de una trama relacionada directamente con el cristianismo y con las enseñanzas morales de la misma tendencia. Los Bell fueron una familia de tradiciones católicas y comulgaban con los ideales cristianos. No sólo en términos de la conducta, que puede verse en la construcción de la decencia con las “damas de categoría” del vodevil que encarnaron las tías de Amelia, sino también en los mensajes que dirigían a su público.

En el espectáculo del vodevil se observa la diversidad artística que presentó la familia Bell en Estados Unidos de 1911 a 1919. En este proyecto laboral, Amelia, quien era una niña de 4 años en ese entonces, aprendió a bailar y decidió que su vida se dedicaría al baile. El trabajo de las tías Bell Peyres representó el modelo femenino que Miss Bell aprendió y continuó posteriormente como bailarina y como profesora. De hecho, muchas de las poses y formas en que ellas bailaban eran muy semejantes a las del ballet clásico. En la siguiente imagen está Celia Bell vestida tipo bailarina de ballet clásico.



**Fotografía 19.** Zilla o Celia Bell.  
Fuente: *Texas Christian University, Bell Family Papers, Caja 4.*

Celia se encuentra de puntas posición de baile, con los brazos hacia arriba. Mira hacia un lado y sonríe. Viste un tutú y velo en su cabeza. El fondo es un espacio recreado, parece de un estudio fotográfico y muy probablemente se trate de otro tipo de tarjeta de visita. La posición corporal que admite Celia obedece a un estilo afeminado en el que las bailarinas clásicas presentaban sus piernas y brazos de manera estética. Debían ser extremidades largas y bien estiradas. Esto implica un esfuerzo físico que marcaba los músculos y otorgaba cierta vigorosidad. Sin embargo, también recuerda el modelo tradicional de la feminidad por los atributos florales, el velo, el maquillaje y la sonrisa.

Alison Kibler hizo un análisis del vodevil estadounidense desde la perspectiva de género, y sostiene que se construyeron nuevas masculinidades y feminidades a partir de este espectáculo de origen francés.<sup>305</sup> En especial, reconstruye un tipo de feminidad catalogada como “damas con categoría” que fabricaba con sus presentaciones en Nueva York en 1909 una mujer francesa llamada Yvette Guilbert. Ella se esmeraba en tener los atuendos más sofisticados y elegantes de la época, lucía una moda tipo victoriana con guantes especiales y peinados refinados. Se diferenciaba abierta y claramente de las mujeres que en su misma época hacían *can-can*. Así como ella, muchas mujeres que se dedicaban al vodevil fueron creando una feminidad específica basada en la distinción en el mundo de los espectáculos.

Este estilo es el que adoptaron también las hijas del payaso Bell, tías de Amelia, y de quienes la misma Miss Bell aprendió tanto en sus formas de vestir al

---

<sup>305</sup> M. Alison Kibler, *Rank Ladies: Gender and Cultural Hierarchy in American Vaudeville* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1999).

bailar como en el refinamiento en su vida cotidiana. Aunque existen otros trabajos que tratan el vodevil en diferentes latitudes, como Nueva York y Los Ángeles, donde las Bell trabajaron, lo cierto es que ninguno de esos análisis se acerca tanto a la performatividad de género que incluye el estudio de Kibler.<sup>306</sup> Las Bell, como Guilbert y otras mujeres que hicieron vodevil, se diferenciaban de las que trabajaban y actuaban en cabarets porque el vodevil también sirvió para que los niños de la familia Bell aprendieran sobre el trabajo familiar. Aunque no participaron activamente los nietos, sí les enseñaron a través del baile y la música, que podrían dedicarse al mismo rubro artístico. De hecho, la infancia en la familia Bell no sólo era un proceso de crecimiento o desarrollo, sino que representó el momento crucial para encaminarse al mundo laboral.

La mayoría de los Bell Peyres, así como los Feeley incursionaron en su vida laboral desde muy temprana edad. Ricardo Bell Guest inició su carrera en el circo a los tres años, en 1861. Amelia, su nieta, decidió ser bailarina porque a los cuatro años de edad se conmovió con un baile que la hizo asumir un rol artístico en la familia y después tuvo que aportar al sustento familiar bailando. Sus tías le enseñaron a través de la representación del vodevil, pero ella conformó su propio repertorio y a su vez lo socializó a través de su práctica docente. Pueden parecer situaciones distintas las que se presentaron en Ricardo Bell Guest y en Amelia Bell Feeley. Ricardo tuvo que dedicarse al circo como forma de sustento económico, Amelia dijo que “decidió” ser

---

<sup>306</sup> Véase Clinton Elliott Eugene, "A History of Variety-Vaudeville in Seattle from the Beginning to 1914," *The Pacific Northwest Quarterly* 35, no. 4 (1944). Smauels Charles and Smauels Louise, "Once Upon a Stage: The Merry World of Vaudeville," *American Humor* 3, no. 1 (1976). Snyder Robert W., "The Voice of the City: Vaudeville and Popular Culture in New York," *The Journal of American History* 78, no. 1 (1991). Stan Singer, "Vaudeville in Los Angeles, 1910-1926: Theaters, Management, and the Orpheum," *Pacific Historical Review* 61, no. 1 (1992).

bailarina porque le gustó y le apasionó el baile. Sin embargo, ambos casos están relacionados con la tradición cultural y la necesidad de la manutención familiar.

De 1911 a 1922 se puede distinguir una etapa del vodevil en la que los Bell hicieron varias giras por Estados Unidos y en América del Sur. En distintas fuentes se menciona que habrían firmado un contrato para ir a Europa, pero con el inicio de la Primera Guerra Mundial se canceló dicho plan. Recurrieron a una gira por el sur del continente americano.<sup>307</sup>

En el año de 1922 se documentan las últimas acciones colectivas de los Bell como familia extensa. A partir de este año identifiqué la “diáspora Bell” que consistió en una separación de sus integrantes para conformar varias familias nucleares. Entre ellas se encuentra la familia Bell Feeley. Esta separación se debió en gran medida al finalizar los contratos que tenían firmados como familia en distintos lugares con sus espectáculos. Me pregunto si eso tuvo que ver con la gran cantidad de miembros de la familia para sostenerse y moverse de un lado a otro en el marco de las crisis mundiales y desajustes económicos tanto en Estados Unidos como en México.

Para la familia extensa Bell Peyres resultaba más rentable el campo del vodevil y necesitaron diversificarse como producto cultural transnacional. Así, se fueron desarrollando en el campo del baile, la música y la presentación teatral. Ese avance incluyó la incursión de los Bell en el cine, desde 1922 y durante 1929. La empresa *Bell-Abitia* se conformó con integrantes de la familia Bell y produjeron al menos tres películas: *El último sueño* (1922), *Fausto y Margarita* (1923) y el documental *Los*

---

<sup>307</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 40.

*funerales del general Álvaro Obregón*.<sup>308</sup> Algunos años después, dos integrantes de la familia Bell Peyres: Alberto y Eduardo, hicieron tres películas en la capital de Jalisco en 1929. En este caso, algunos niños de la familia sí participaron, como Edward, hijo de Eduardo. Constituyeron la sociedad *Bell Studios* para “dedicarse a la producción de películas cinematográficas con temas nacionales, fines educativos, de anuncio comercial, comerciar con la exhibición de esas producciones; adquirir y fundar salones de espectáculos y, en una palabra, dedicarse a toda actividad inherente o similar a las antes expresadas y que sean relativas a la industria cinematográfica o de diversión popular”.<sup>309</sup>

### **3.6 La familia extensa Bell Peyres en Guadalajara: 1919-1922.**

Los Bell Peyres eligieron vivir en Guadalajara, la capital de Jalisco entre 1919 y 1922. Esta decisión se convirtió en la primera estancia que dejaría huellas de los Bell en la ciudad ya que muchos de los tapatíos recuerdan el famoso “Chalet Bell” que fue una casa de arquitectura neoclásica que estaba ubicada en el cruce de las avenidas Vallarta y Lafayette –hoy Chapultepec-, pero que fue derrumbada en la década de 1970.<sup>310</sup> Para ese entonces, la familia Bell Peyres programó una estancia en Guadalajara que serviría como descanso entre una gira y otra. También, para cuidar a los niños que no se dedicaban aún al trabajo familiar y que pudieran recibir educación formal. Decían que contaban con el dinero suficiente para estar tres años

---

<sup>308</sup> Patricia Torres San Martín, *Crónicas tapatías del cine mexicano*(Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1993).

<sup>309</sup> Archivo Histórico Genaro Estrada (AHGE), Expedientes de naturalización, 64-PB-17, “Javier García de Quevedo y Socios Bell Studios”, 08 de mayo de 1929.

<sup>310</sup> En un documento de la familia Bell se puede leer que el Chalet adquirido en Guadalajara costó \$4,000.00 (cuatro mil pesos) en 1919. TCU, Special Collections, Bell Family Papers, Caja 3, “Costo de la escritura de compraventa de una finca urbana”, 1919.

sin trabajar y la abuela, Francisca, en su calidad de extranjera, pidió permisos especiales frente a la Secretaría de Relaciones Exteriores para adquirir bienes en Guadalajara y la Ciudad de México.<sup>311</sup> Una de esas compras fue una casa en Chapala, otra también en Guadalajara, que fue el mencionado “Chalet” y una última que fueron unos terrenos en la misma capital jalisciense.

Para convertirse en propietaria, Francisca Peyres renunció a su nacionalidad española; lo obtuvo. El primer proceso es por una casa ubicada en el número cincuenta y dos de la calle “Agua Caliente” en la acera norte manzana cuarta del cuartel tercero en Chapala, teniendo como extensión superficial mil setecientos veinticinco metros cuadrados, lindando al oriente con la propiedad de Ramón Castañeda y Castañeda, al poniente con la propiedad de Romualdo Antolín, por el sur con el Lago de Chapala y al norte con la calle “Agua Caliente”. Se celebró contrato de compra con el señor José M. Schnaider.

El segundo proceso fue el 30 de julio de 1919 por la compra de una casa en Guadalajara. Estaba ubicada en la prolongación del cuartel sexto en la Colonia Reforma, cuyos linderos: oriente avenida Lafayette, al poniente con la propiedad de Salvador Ugarte al norte con la Avenida Vallarta y al sur con la prolongación de la calle de López Cotilla. En esta ocasión había celebrado contrato de compra con el señor Juan Nigg. Sin embargo, los pagos no se verificaron y Nigg levantó demanda contra Peyres por incumplimiento al contrato de compra venta. Después de diez años de los primeros juicios contra la familia Bell en la Ciudad de México, se repitió el

---

<sup>311</sup> AHGE, Expedientes de naturalización, 11-P-B-34, 1919.

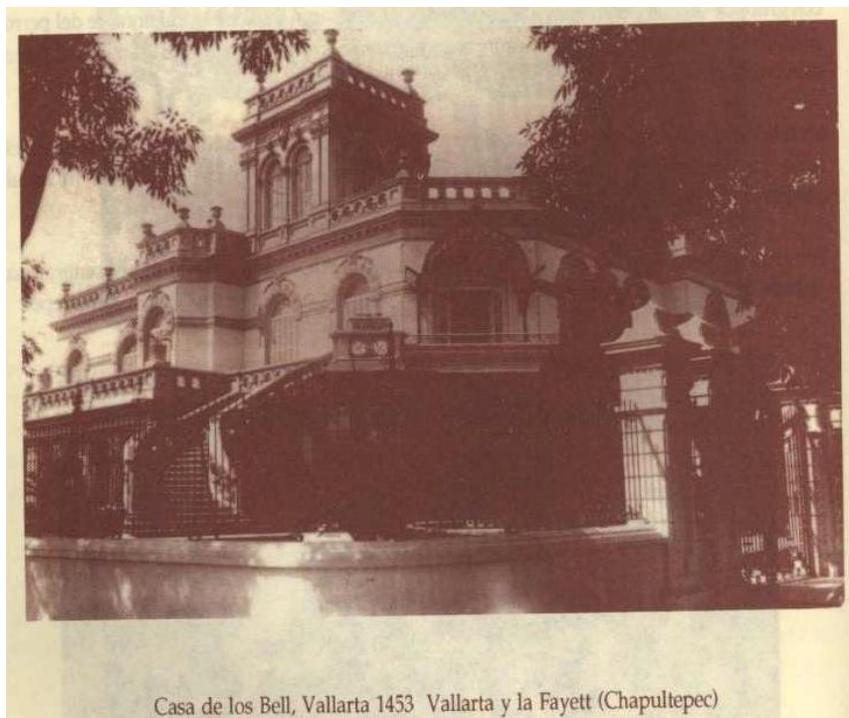
mismo esquema de falta de recursos o tal vez sólo falta de pago que obligó a los Bell a abandonar las propiedades donde habitaban.



**Fotografía 20.** El Chalet Bell.

Fuente: Libro de Guadalupe Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*.  
Guadalajara: se, 1992. P. 68.

En la imagen anterior se distinguen ocho integrantes de la familia Bell sentados en una escalera del Chalet que habían comprado en 1922 en Guadalajara. Es la propiedad que líneas atrás describo. Guadalupe Gálvez Mejorada la incorpora en su libro *ELLA* y corrobora que en la foto aparece Amelia con sus hermanas y tíos posando en la escalera del Chalet apenas adquirido.



**Fotografía 21.** Casa de los Bell, Vallarta 1453.  
Fuente: Libro de Guadalupe Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*.  
Guadalajara: se, 1992. P. 68.

El día de hoy la casa que habitaron los Bell ya no existe, sin embargo, goza de cierta fama entre algunos tapatíos interesados por la historia de su ciudad. Hay personas que aseveran que ahí vivió el payaso Bell, lo cual evidentemente no pudo haber sido cierto por las fechas. El que algunas personas llamaron popularmente “Chalet Bell” fue uno de los tantos edificios que sufrieron demolición. Parece ser que quedó inmortalizado en una de las películas que hicieron los hermanos Bell Peyres, pero no encontré las imágenes que lo corroboren.

El tercer proceso de Francisca Peyres fue por la compra de unos lotes en Guadalajara, ubicados en número 90 y parte del 94, manzana 24 de la Colonia Reforma con los siguientes linderos: oriente con la propiedad de Ugarte y Basave, al poniente con Ignacio F. Sahagún, al norte con María Maldonado viuda de Vizcaíno y

al sur con la prolongación de la calle de López Cotilla. De estas propiedades no se tiene registro que las hayan habitado y es muy probable que no las hayan terminado de pagar, porque no se encuentra el finiquito de las mismas.

Durante esa estancia de los Bell en Guadalajara, Amelia estudió en el Colegio Teresiano. Esta etapa de su vida como niña educada en colegio católico le marcó la trayectoria, ya que, a partir de los conocimientos adquiridos con las monjas teresianas, ella guardó experiencias de vida que luego procesó en su práctica docente. En el libro *ELLA* se relata que Amelia fue parte del colegio Teresiano en 1922 no sólo como alumna, sino como voluntaria en distintas representaciones teatrales que tenía el colegio en su vida cultural. Incluso fue profesora en el mismo colegio algunos años después.<sup>312</sup>

La llegada de los Bell a Guadalajara fue también por motivos de trabajo. En ese entonces representaron la obra llamada “Ben-Hur” y Amelia ya actuaba con ellos. En el libro *ELLA* encuentro una anécdota sobre la presentación de “Ben-Hur” en Guadalajara. Sucedió que mientras estaban actuando, el perro de Amelia se soltó y corrió al escenario, para provocar desorden en el teatro. Más allá del dato que pareciera irrelevante, es preciso señalar que este tipo de recuerdos corroboran las actividades familiares y las latitudes donde se llevaron a cabo algunos trabajos. La memoria, según menciona Kathleen Canning, también es parte de la experiencia encarnada que se manifiesta en los cuerpos. Así, una pequeña historia consta como parte de la experiencia y la memoria narradas en el libro *ELLA*. Consecuentemente, también en el discurso familiar de la performatividad, entendida como una forma de

---

<sup>312</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 71.

juegos de poderes entre los Bell que en este caso subordinaron a la entonces niña Amelia porque la regañaron y obligaron a que no volviera a llevar a su perro a ninguna función.

### **3.7 Las distintas familias nucleares Bell en México y en Estados Unidos: 1922-1934.**

El 26 de marzo de 1922 la familia Bell Peyres se presentó en el Teatro José Peón Contreras<sup>343</sup> de la ciudad de Mérida, Yucatán. La función principal nuevamente fue el espectáculo llamado “Ben-Hur”. Era una interpretación musical que los Bell habían interpretado desde sus primeras giras en Estados Unidos a partir de 1911. Sólo que para 1922 ya participaban como parte del elenco algunos de los nietos del payaso Bell, entre ellos, Amelia Bell Feeley.

---

<sup>343</sup> En ese tiempo el Teatro Peón Contreras pertenecía a Arturo Moguel.



**Fotografía 22.** Teatro Peón Contreras

Fuente: *Texas Christian University, Bell Family Papers, Caja 1.* Mérida, Yucatán, 1922.

Se volvieron a presentar en Mérida para el 3 de abril del mismo año, en el mismo teatro. En un cartel de dicha presentación se puede leer: “Adiós Mérida. Última función a beneficio de la familia Bell”. Mencionan a los miembros de la familia Bell que participan, entre ellos Bobby Bell, Ricardo Bell (Jr.), Josefina y Amelia Bell, Nelly Bell. Menciona los números como "Gladiadores Romanos", "La Princesa del Hawaii". Precios Populares que van de 30 centavos hasta los 10 pesos.

Amelia y Josefina ya eran parte de los grandes espectáculos que protagonizaba la Compañía de Atracciones Bell. Intuyo que a partir de este momento fue que Miss Bell se empapó de las prácticas corporales que aprendió de sus tías y posteriormente incorporó a su repertorio para construir su práctica docente.

**Teatro DE LOS HEROES**

Dirección Artística: Francisca P. Vda. de Bell.

Gran Compañía de Atracciones y Grandes Espectáculos **FAMILIA BELL.**  
Solo 5 días en esta Ciudad. Grandioso Acontecimiento Artístico. El Espectáculo de los Públicos Cultos.

**DEBUT HOY Sábado 19 DEBUT**  
De la Gran Compañía de Atracciones "FAMILIA BELL."

AL PÚBLICO: Hoy que por segunda vez visito esta hermosa Ciudad, que tantos recuerdos tiene para mí y mis hijos, por el cariño tan grande que le demostraron a mi esposo, y por las demostraciones de simpatía que para nosotros tuvieron el pasado año, no puedo menos que saludarlos con la gratitud que siempre he tenido para los hijos de este NOBLE Y GRANDE ESTADO, deseándoles una PAZ firme y duradera para prosperidad de sus habitantes.

Francisca P. V. de Bell.

**REGIO DEBUT A LAS 8. 30 P. M. en punto.**  
**MONUMENTAL PROGRAMA:**  
Obertura por la Orquesta, dirigida por el Sr. Ricardo Bell Jr.  
Colosal Acto de Fuerza por los Hnos. Carlos y William Bell, titulado:  
**GLADIADORES ROMANOS**  
El Sr. Eduardo Bell, ejecutará en su Xilófona construído personalmente por él, hermosas Oberturas de su extenso Repertorio.  
Gran Acontecimiento Artístico: La primorosa Nelly Bell y su Gran Cuerpo de Baile. Bailando la encantadora Nelly la inmortal Danza de las Horas,  
**Una Ilusión de Amor y la Sultana Cautiva,**  
Llegó el momento de reír, el simpático Jorge Bell y su incomparable BOBY harán las delicias del Público, con sus chipiántes conversaciones, enriquecidas constantemente por los finísimos chistes del incomparable BOBY. El Sr. Bell demostrará una vez más sus excepcionales dotes que lo han colocada en el Universo entero como  
**EL PRIMER VENTRILOCO DEL MUNDO**  
**INTERMEDIO:**  
Sinfonía por la Orquesta. **VALS VAGABUNDO** de R. Bell Jr.  
Presentación de la encantadora pareja de bailes internacionales Joseffina y Amalia Bell en sus primorosas creaciones. Terminará la función con la hermosa Fantasia lírica musical titulada:  
**15 MINUTOS EN LAS ISLAS DEL HAWAII**  
Original del Sr. Jorge Bell, y en la que los Hermanos Bell demuestran una vez más sus grandes conocimientos musicales.  
"NOS FUIMOS" de R. Bell Jr. por la Orquesta.

**PRECIOS:**

Platos con 8 entradas .....	\$18.00
Lunetas numeradas .....	" 2.00
Palcos 1os .....	" 1.50
Palcos 2os .....	" 1.00
Galería .....	" 0.50

NOTAS.—Solo son buenos los PASES firmados por la Cia. Bell. No hay medias pagas.  
Si Ud. desea adquirir las piezas musicales de RICARDO BELL Jr. Solicítelas en la "Pasilla" a los acomodadores del Teatro al precio de UN PESO.  
Los platos que usa la FAMILIA BELL, son del Repertorio de Moisés de los Sres. A. Wagner y Leticia Sosa, S. en C.—Libertad de Chihuahua.

**MAÑANA DOMINGO DOS REGIAS FUNCIONES.**  
Apoderado General de la Empresa, Lic. A. LOPEZ HERMOSA.

Imprenta de Chihuahua, Chih.

**Fotografía 23.** Teatro de los Héros.

Fuente: *Texas Christian University, Bell Family Papers, Caja 1.*

La imagen anterior es un volante con la publicidad de la presentación de la Familia Bell en Chihuahua. No tiene fecha pero debió ser entre 1919 y 1922, cuando estaban

de gira en México. Presenta los números que hacían los distintos miembros de la familia, todos a cargo de la que coordinaba, que era la abuela Francisca Peyres viuda de Bell. Se pueden leer los nombres de Josefina y Amelia Bell como parte del espectáculo.

Los hijos de Francisca Peyres y Richard Bell dejaron de trabajar juntos a partir de 1922. Aunque hubo algunos proyectos en los que colaboraron algunos Bell Peyres después de 1922, lo cierto es que a partir de esa fecha se puede distinguir que hubo una dispersión de familias nucleares desprendidas de la extensa.

En un censo de 1930 de la ciudad de Los Ángeles California, Aparece la familia nuclear Bell Feeley: Ricardo y Amelia como padres. Se menciona a las hijas: Amelia, Rosa y Alicia. El domicilio que marca es la calle California número 467<sup>a</sup> en el distrito 6. El padre es presentado como músico, la mamá sin ocupación. A Amelia y a Rosa las llama actrices y a la más pequeña de igual manera que su madre, sin ocupación. En el mismo censo aparece Josefina, la hermana de Amelia, pero como Josefina Purvin, y viviendo en otra casa, ya que se había casado con Gus R. Purvin y la usanza en Estados Unidos es que ella adopte el apellido de su esposo.<sup>314</sup>

En 1930 Amelia Bell tuvo el protagónico de la película *La jaula de los leones* que fue grabada en Los Ángeles, Estados Unidos.<sup>315</sup> Este filme fue escrito, dirigido, producido y actuado por Romualdo Tirado (1880-1963), un español que incursionó en la producción fílmica hispanoparlante en Estados Unidos en la década de los veinte y treinta del siglo pasado.<sup>316</sup> En aquella ciudad californiana, la compañía

---

<sup>314</sup> National Archives and Record Administration (NARA), Washington D.C., Department of Commerce and Labor, Census Records, 1, 1930.

<sup>315</sup> Gálvez Mejorada, ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley, 81.

<sup>316</sup> Lisa Jarvinen, *The Rise of Spanish Language Filmmaking: Out From Hollywood's Shadow, 1929-1939*(Piscataway: Rutgers University Press, 2012), 39.

filmica *Metro Goldwyn Mayer* le ofreció a Miss Bell firmar un contrato de exclusividad, pero según declaraciones de ella misma, su padre no compartió la idea. Retornaron a México, para establecerse definitivamente en Guadalajara en 1934.

En un anuncio del periódico *El Porvenir* de 1930, se menciona *La jaula de los leones* como una producción hablada al español en el mundo estadounidense, pero no nombra a los actores que participan en ella.<sup>317</sup> Describe la producción a cargo de Romualdo Tirado y que él mismo la escribió con el fin de enfrentar los problemas del cine hispano parlante. Lo mencionan como actor y comediante no sólo en esta obra, sino en otras más. Era una comedia-tragedia hablada completamente al español. Según la nota, contiene algunas canciones de González Jiménez, que para ellos era un compositor mexicano conocido. Corroborar que los miembros del casting vivían en Estados Unidos y que todavía se estaba rodando la película.

Los Bell Feeley se establecieron en Guadalajara definitivamente en el año de 1934. Infiero que hubo varias razones por las cuales tomaron esa decisión tan trascendental. Una de ellas fue el entorno de la Gran Depresión que poco a poco afectaba todas las actividades económicas en Estados Unidos. Pero también considero que había ciertos juicios morales de Ricardo que le indicaron que era más seguro que sus hijas se desarrollaran en una ciudad católica como Guadalajara. Sin embargo, no puedo corroborar esta última aseveración, es una hipótesis con base en mi percepción de la manera en que Ricardo tomaba las decisiones como patriarca familiar.

---

<sup>317</sup> "La jaula de los leones." *El Porvenir. El periódico de la frontera*, 11/20/1930 1930, 8.

### **3.8 El trabajo diferenciado en la proveeduría de la familia Bell Feeley en Guadalajara, 1934-1941.**

Cada integrante de la familia Bell tenía una labor definida; tenía sus características, derechos y deberes. El rol de ser mujer también era nítido, aunque ninguna de las dos construcciones fue inamovible y dependía de la edad, las herramientas que tenían a la mano y las condiciones del momento. Trabajar como hombre o como mujer era distinto. Las diferencias no sólo eran de género, sino también de edad. Aunque casi todos los miembros de la familia Bell trabajaron desde niños, lo cierto es que la repartición de tareas dependía de su capacidad física de acuerdo con su edad y a su género. Puede inferirse que los roles tradicionales de mujeres se asociaron a las niñas, por ejemplo el cuidado y la confección de vestuarios, pero otros de esos roles no los asumieron como la preparación de alimentos, pues tenían empleadas para ello. Entonces puede decirse que encontramos la intersección de género, clase y edad en el desarrollo laboral de los Bell.

Amelia Bell tuvo una rutina muy específica desde 1934 –cuando abrió su academia de baile con su hermana Rosita- hasta 1960. Se despertaba a las 7:00 de la mañana para desayunar e irse a sus primeras clases en los colegios. Cada día laboraba en una institución distinta. De acuerdo con la biografía que hizo Gálvez Mejorada, Miss Bell trabajó en los siguientes colegios desempeñando la enseñanza de distintos bailes y de educación física: Instituto Nueva Galicia, Libertad, Renacimiento, Aquiles Serdán, Patria, Carlos Moya, Tlaquepaque, Luis Silva,

Victoria, Sagrado Corazón, Martínez Negrete, Sor Juana Inés de la Cruz, Enrique de Osso, Teresiano, San Francisco de Asís y El Refugio.<sup>318</sup>

Ricardo Bell Peyres, además de su trabajo en la radio, ayudaba a componer la música que servía para la representación de los cuentos que Amelia coordinaba en el Teatro Degollado.<sup>319</sup> En el año de 1941 murió su padre en Guadalajara.<sup>320</sup> Esto representó que Miss Bell se hiciera cargo completamente del sustento familiar. Ella se convirtió en la proveedora única de su madre y sus hermanas que vivían juntas: Olga y Alicia.

En 1942 Rosita Bell se casó con Rafael de la Torre Heidenrick, cuyo trabajo como Secretario de Gobierno de Nayarit les hizo moverse a tal estado durante los primeros años de matrimonio. Después se mudaron a Jalostotitlán con motivos laborales para que De la Torre se dedicara a un juzgado local y ahí nació su única hija: Rosa Cristina, el 18 de julio de 1946.<sup>321</sup> De ahí que Rosita dejara de trabajar con Amelia y ésta última cambiara el nombre de su academia por el propio. Es decir, de ser *Estudio Hermanas Bell* pasó a ser el *Estudio Amelia Bell*. En adelante Amelia se convirtió en la proveedora de su mamá y dos hermanas que aún vivían en casa: Olga y Alicia.

Entre 1943 y 1949 Amelia y su familia, es decir, su madre y sus hermanas, vivieron en distintas casas de Guadalajara, aunque más o menos en el mismo perímetro, al poniente de la ciudad. Rentaron casas en el centro, cerca de lo que hoy

---

<sup>318</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 91.

<sup>319</sup> Según información de Enrique Cárdenas, entrevistado por Hilda Monraz Delgado, grabada y transcrita, Guadalajara, 20 de julio de 2017.

<sup>320</sup> “Certificado de defunción de Ricardo Bell Jr”, AHMG, Caja 291 (antes caja 42), Carpeta 10, expediente 188, 1941.

<sup>321</sup> Según la información de Rosa Cristina de la Torre Bell, entrevistada por Hilda Monraz Delgado, grabada y transcrita el 08 de septiembre de 2016.

es la glorieta de la Minerva y un poco más al poniente. Las alumnas de Amelia concuerdan con que vivía cerca de lo que llaman “las colonias” y esto era muy conveniente para su traslado a los colegios donde daba clase y a la zona del centro, donde estaba su academia de baile. Nunca compraron casa y puede deberse a que ella era la proveedora mayor o quizá única, por lo que debía correr con gastos considerables.

Por ahora no está claro para mí qué sucedió con las dos hermanas pequeñas de Amelia. Obtuve información de que algunos sus hijos, es decir, los sobrinos de Miss Bell, viven en Querétaro pero ninguno quiso concederme una entrevista.<sup>322</sup> Lo que encontré en varios testimonios de sus alumnas y de su sobrina Rosita, es que Amelia se separó de sus hermanas después de 1950 y pocas veces la visitaron.<sup>323</sup>

Una de las ocupaciones que tuvo Amelia Bell fue organizar eventos deportivos y dancísticos, independientemente de las instituciones donde trabajó. Muchas veces llevó a cabo estas actividades sin paga monetaria de por medio. Lo hizo tanto para la Iglesia Católica como para el Estado. Por ejemplo, aunque no he podido corroborarlo, encontré la mención en algunas entrevistas, de que dio clases de baile en el Instituto Cultural Cabañas, como voluntaria.

En la década de 1980, cuando Amelia contaba con poco más de los 70 años de vida, dio clases en el centro para el desarrollo del adulto mayor que pertenece al DIF Zapopan.<sup>324</sup> Colaboró con la organización de festivales cívicos y de fechas específicas

---

<sup>322</sup> Contacté a Benjamín Bell, que aunque no es ese su nombre, se adjudica el apellido Bell como primero. Es sobrino de Miss Bell y vive en Querétaro, pero me comentó que hay disputas familiares por las cuales no me concederían entrevistas ni él ni sus hermanos ni primos.

<sup>323</sup> Es altamente probable que no hayan asistido sus sobrinos a su funeral.

<sup>324</sup> La dirección actual es: Avenida Bugambilias 2500 Fraccionamiento Bugambilias, Zapopan, Jalisco.

sobre algunas fiestas para los adultos mayores. Principalmente se encargaba de montar los bailables con sus alumnos, que eran casi de su edad. No pude corroborar hasta hoy que ese trabajo fuera remunerado, pero es probable que sí le pagaran por dichas intervenciones.

### **Conclusiones.**

Francisca y Ricardo se unieron en matrimonio y a partir de entonces conformaron una familia que tuvo distintos legados y que se diseminó por varios lugares. Si tuviera que hacer una historia de la familia Bell Peyres probablemente tendría que recurrir a plantearme otra tesis, ya que hay demasiada información en múltiples acervos y aún hoy en día los Bell son conocidos también en distintas tradiciones orales. Como todas las historias familiares, la de los Bell es compleja y está cargada de juegos de poder, de alianzas convenientes, de relaciones en distintos niveles y de divisiones. Sin embargo, tiene muchas características que la hacen peculiar. Una de ellas es haber tenido entre sus miembros a personajes que trascendieron en distintas disciplinas y profesiones. Porque el circo y el vodevil, o mejor dicho los espectáculos trashumantes los unieron, pero de ahí salieron otro tipo de proyectos que se diversificaron.

El análisis de las fotografías familiares que presenté permite sostener el argumento de que la honorabilidad e identidad de clase eran integrales a la conformación de las familias Bell Guest y Peyres Lajournade desde su llegada a México. Los poses, la ropa, las fotografías de estudio que encontré, todos esos elementos contribuyeron y reflejaron a la respetabilidad. Los Bell aprovecharon su privilegio de tez blanca y dentro del contexto del mestizaje en las artes, Miss Bell

facilitó la aceptación social de la difusión de “lo mestizo” y “lo mexicano” con indumentarias y bailes mestizas, como el jarabe tapatío.<sup>325</sup>

La familia Bell, tanto extensa como nuclear, fue atípica por sus profesiones de actores, cantantes, bailarines y payasos. Como empresarios, la familia Bell se puede identificar como clase media, pues eran dueños de su propio negocio de espectáculos. Debido a los altibajos que tuvieron en sus fortunas -especialmente entre 1907 y 1910- se puede notar el estatus de la familia. Sin embargo, esto no resulta contradictorio en su definición de clasemedieros, porque el contexto mexicano de ese tiempo hacía que las familias no se permitieran gastos más allá de lo básico. Se gestaba la lucha armada de la Revolución Mexicana en esos años en que los Bell enfrentaron demandas económicas, y cuando vivieron en Guadalajara se vivía un ambiente de escasez de productos y servicios debido a la guerra.

Al preguntarme qué se entendía por clase social, clases medias, clase trabajadora, cuestión laboral y en qué categorización o categorizaciones entró la familia Bell encontré las distintas maneras en que la familia Bell se movió de un lugar a otro con motivo del trabajo en el circo, en el vodevil y en las diferentes empresas artísticas que desarrollaron. Esto le permitió a Amelia tomar decisiones en su trayectoria laboral relacionada con su práctica docente.

Algunas preguntas quedaron para responder después, por ejemplo ¿qué significaba alquilar o comprar una casa en los tiempos y espacios que la familia Bell estuvo en Guadalajara? Por ahora sé que era más o menos común que muchas familias de clases medias rentaran su casa y no pudieran adquirirlas en venta por la

---

<sup>325</sup> Aunque esta visión “indigenista” puede situarse en la exaltación del llamado “pasado glorioso” de los grupos indígenas, muy cercana al mestizaje como postura política del estado posrevolucionario.

situación económica de la posrevolución. Expliqué que en la Ciudad de México los Bell se relacionaron con otras familias de origen inglés e iban a misa a San Lorenzo, donde había celebraciones especiales para los ingleses. Sospecho que en Guadalajara ocurrió algo similar. Los Bell Feeley se distinguieron por sus antecedentes europeos y ello les dio oportunidades de trabajo únicas. Aun así, no pudieron adquirir casa propia y se mudaron varias veces, aunque más o menos en la misma zona del poniente de la ciudad: en las llamadas “colonias”.<sup>326</sup>

Las prácticas del circo, del vodevil y del cine, así como de la música en la familia Bell, conformaron una experiencia corporal y laboral en Amelia que repercutió en su desarrollo individual. Es importante reconocer estas experiencias laborales, ya que marcaron periodos en la vida de Amelia, pero también en la unión o desvinculación de la familia Bell. También porque se enmarcan en los cambios socioeconómicos nacionales y transnacionales en Estados Unidos y México, como el Porfiriato, la Revolución Mexicana y la Gran Depresión. A partir de las enseñanzas impartidas por su abuelo, su padre y por sus tías, ella pudo colaborar con la familia y también sensibilizarse para recrear su práctica docente. Esa práctica docente estaba conformada por lo que anhelaba desde su más temprana edad: el baile.

Los Bell estuvieron en dos momentos distintos en Guadalajara: a inicios de la década de 1920 y después en los primeros años de la siguiente década. Cuando estuvieron en 1919 y hasta 1921 era la familia extensa, montando varios espectáculos y comprando casas, incluso puede verse como un periodo de derroche por parte de los Bell, porque gastaban más que lo que recibían. Cuando Amelia regresó a

---

<sup>326</sup> Un excelente trabajo de historia de la urbanización de la ciudad en el que me hace falta profundizar pero que hasta hoy me dio ideas al respecto es el de: Irma Beatriz García Rojas, *Olvidos, acatos y desacatos. Políticas urbanas para Guadalajara*(Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2002).

Guadalajara, en 1934, lo hizo ya en el seno de los Bell Feeley, su familia nuclear. Las condiciones eran muy distintas, pues habían vivido experiencias de trabajo en giras artísticas, la diáspora familiar y el tiempo de crisis económica en Estados Unidos. Además, Guadalajara vivía un tiempo de “industrialización peculiar” del que habla Patricia Arias.<sup>327</sup> En dicho proceso, “la pequeña industria fue el principal mecanismo de acumulación de capital y de su movilidad social”.<sup>328</sup> Este ambiente permitió y promovió el trabajo de las mujeres de distintas clases sociales, incluyendo las medias. Aunque los Bell no tenían industria en Guadalajara, era una familia que cargaba con un capital simbólico del trabajo en los espectáculos, especialmente en la música y el baile. Por esa razón se puede explicar que Ricardo Bell obtuviera un trabajo en la radio y que Amelia pudiera abrir una academia de baile, de la que hablaré en el siguiente capítulo.

La revisión de las trayectorias de la familia Bell tanto extensa como nuclear, me permitió reconocer una diversidad al interior de la construcción de la identidad nacional en el México posrevolucionario y anclarlo al desarrollo específico de Guadalajara en las primeras décadas del siglo XX. La mayoría de los Bell Guest fueron “mexicanos” de nacimiento, y representaron los bailes mexicanos en Estados Unidos. Las niñas Bell Peyres mantuvieron un legado inglés de sus abuelos y padres al interior de la familia, pues hablaban inglés en casa. Sin embargo, eran mexicanas de nacimiento y Amelia se caracterizó por ser una maestra de bailes internacionales con gran éxito en Guadalajara. Es decir, esa constitución identitaria de lo nacional

---

<sup>327</sup> Patricia Arias, "La industria en perspectiva," en *Guadalajara, la gran ciudad de la pequeña industria*, ed. Patricia Arias (Zamora: El Colegio de Michoacán, 1985), 93.

<sup>328</sup> *Ibid.*, 102.

entre los Bell fue muy compleja y pertenece al entramado político y económico del Estado posrevolucionario.

**TERCERA PARTE:**  
**LA PRÁCTICA DOCENTE DE AMELIA BELL EN EL BAILE Y LA EDUCACIÓN FÍSICA.**

## **CAPÍTULO 4.**

### **CUERPO Y FEMINIDAD: LA PRÁCTICA DOCENTE DE AMELIA BELL EN EL BAILE, 1929-1949.**

La pregunta central del capítulo es: ¿Cuál fue la práctica docente de Amelia Bell en el baile y de qué se nutrió para constituirla? Para llegar a esa descripción analítica, hago uso del orden cronológico que me lleva a revisar los antecedentes familiares de los Bell Feeley en Estados Unidos. En ese trayecto, ubico algunos procesos históricos que les tocó vivir a los Bell y en específico a Amelia. De esa manera, se entrelaza el contexto histórico con la trayectoria laboral de los Bell, de Amelia y a su vez se puede distinguir cómo y por qué se movieron de Estados Unidos a México. En ese mismo recuento utilizo la categoría cuerpo que explica las relaciones de género y las distintas construcciones del mismo. Encuentro que al hacer la biografía de Amelia y tocar la trayectoria de la familia Bell, hago una historia transnacional debido a que ellos se movieron en esos términos.

Durante la estancia de la familia nuclear en Los Ángeles y otras ciudades de California, desarrollaron proyectos laborales artísticos y musicales. Dichos empleos fueron la continuidad de lo que habían hecho con la familia extensa. También conformaron la base teórica y práctica de Amelia como profesora de baile. Ella trabajó con su papá en diferentes escenarios y después lo hizo sola en el cine. Sin embargo, siempre estuvo subordinada a las decisiones de su padre, Ricardo Bell Jr. Es imprescindible revisar la primera experiencia de Amelia como maestra de baile, ya que fue en este contexto estadounidense. Del mismo modo, es útil analizar los procesos históricos que se desarrollaban a la par de la práctica docente de Amelia y que la afectaron de alguna manera.

Una vez en Guadalajara, Amelia continuó su trabajo como maestra de baile. Presento la discusión sobre el discurso de Miss Bell que encuentro en el libro *ELLA* y en varias entrevistas. Me pregunto ¿Por qué tuvo Amelia Bell éxito? Indago sobre el cuerpo de Amelia que está disciplinado gracias a la tradición laboral familiar. Además, me pregunto ¿qué tipo de mujer, de ciudadana y de cuerpo está ayudando a construir? Encuentro las posibles respuestas en las entrevistas que les hice a algunas de sus exalumnas y explicando las trayectorias de algunas instituciones donde trabajó. Un elemento sustancial para mí es la revisión de las adaptaciones que hizo en los lugares donde trabajó gracias a las cuales construyó su práctica docente. La cual está contextualizada dependiendo de la institución y sus directivos con quienes concertaba la enseñanza del baile adecuándose a la situación.

En este capítulo compruebo que el análisis de la vida de Amelia ilumina procesos históricos de larga y mediana duración en México y en Estados Unidos. También, que algunos de las etapas de su trayectoria se insertan en coyunturas históricas. La década de 1930 en México estuvo marcada por distintas transformaciones en el entorno posrevolucionario y Amelia se insertó como un agente de cambio, pero también de cierta continuidad en la construcción de un tipo de feminidad que se materializa a través del cuerpo en el baile. En general, la década de 1940 fue importante para visibilizar la trayectoria laboral de Amelia en Jalisco. De la misma manera ubico profesoras y escuelas de baile contemporáneas que se relacionaron con Amelia y que dejan entrever un ambiente del desarrollo del baile en Guadalajara en el México moderno posrevolucionario.

#### **4.1 El trabajo de Amelia en Estados Unidos: el contexto de la Gran Depresión y el baile, 1929-1933.**

El día 24 de octubre de 1929 es conocido en la historia de Estados Unidos como el “jueves negro”. En esa fecha se ubica el inicio del desplome de la Bolsa de Valores en Nueva York y con ello, la caída económica del que entonces era el país más rico y poderoso del mundo. Esto era parte de un proceso mucho más largo que tuvo sus antecedentes y consecuencias.<sup>329</sup> Apenas unos días después, el 29 de octubre de 1929 la Bolsa de Valores cayó oficialmente. Ese día fue conocido también como “martes negro” o “Crac del 29”. Los años posteriores se denominaron la “Gran Depresión”. No sólo afectó a los Estados Unidos, sino al mundo entero de diferentes maneras. Se trató de la crisis económica mundial más larga de la historia moderna, puesto que duró al menos toda la década de 1930. No fue sino hasta inicios de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que Estados Unidos pudo recuperarse en materia económica. Dicho conflicto bélico incluso le hizo remontar la dirigencia del poder en el orbe occidental.

Algunos años antes, Estados Unidos gozaba de un estatus privilegiado gracias a la expansión industrial de los años veinte (1919-1929).<sup>330</sup> Dicho desarrollo se debió a diversos motivos, como el avance tecnológico que capitaneaban los estadounidenses, el crecimiento económico a raíz del fin de La Primera Guerra Mundial (1914-1919), la coyuntura de lo que llamaron “el fracaso socialista” y el inicio

---

<sup>329</sup> Una revisión reciente sobre la Gran Depresión en Estados Unidos señala que el papel del oro fue fundamental en la caída de la Bolsa de Valores y en la administración financiera del país. Los historiadores norteamericanos Barry Eichengreen y Peter Temin tienen un estudio al respecto: Barry Eichengreen and Peter Temin, "The Gold Standard and the Great Depression," *Contemporary European History* 9, no. 2 (2000).

<sup>330</sup> Samuel Eliot Morison, Henry Steele Commager, and William E. Leuchtenburg, *Breve historia de los Estados Unidos*, trans. Odón Durán D'Oion, Faustino Ballvé, and Juan José Utrilla (México: Fondo de Cultura Económica, 1993), 707.

del imperialismo liberal que Estados Unidos lideró a nivel internacional, entre otros.<sup>331</sup> La sociedad estadounidense en expansión dio cabida a varios cambios importantes, como el sufragio femenino aprobado bajo la 19ª *Enmienda* en junio de 1919 y puesto en vigor en agosto de 1920.<sup>332</sup> Las mujeres estadounidenses que habían logrado este avance sustancial, abrieron paso al feminismo sufragista que luchaba por el reconocimiento de la ciudadanía femenina. Como sus pares en Europa, abogaban por los derechos laborales y civiles, aunque casi sin tocar el tema de la domesticidad femenina.

En contraste, también fue el momento del auge del *Ku Klux Klan*, el inicio del periodo de la prohibición de bebidas alcohólicas (con la *Ley Volstead* en la 18ª *Enmienda* del 17 de enero a la de 1920 a su derogación con la 21ª *Enmienda* 5 de diciembre de 1933) y la consecuente propagación de mafias en torno al comercio ilícito de embriagantes.<sup>333</sup> De hecho, durante toda la década de 1920 estuvo prohibido el alcohol y con ello la vida cotidiana de Estados Unidos se modificó sustancialmente. Entre algunos de esos cambios está la desaparición de los *Saloon* o cantinas, y la fabricación de vino casero entre algunas familias para consumo local. Sin mencionar la violencia que rigió durante esos años en algunas ciudades por las mafias y el tráfico de alcohol. Además de la corrupción de distintos niveles de autoridades civiles coludidas con la ilegalidad.<sup>334</sup>

---

<sup>331</sup> Rhodri Jeffreys-Jones, "Las consecuencias sociales de la industrialización. El imperialismo y la Primera Guerra Mundial, 1890-1920," en *Los Estados Unidos de América*, ed. Willi Paul Adams (México: Siglo Veintiuno Editores, 1979), 238.

<sup>332</sup> Giuliano Procacci, *Historia general del siglo XX* (Barcelona: Crítica, 2001), 31.

<sup>333</sup> Elena Sciricca, "Estados Unidos y la crisis de 1929," en *Huellas imperiales. Historia de los Estados Unidos de América, de la crisis de avaluación a la globalización capitalista 1929-2000*, ed. Pablo Pozzi and Fabio Nigra (Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, 2003), 72-73.

<sup>334</sup> Un estudio que analiza el proceso del "experimento" de la prohibición del alcohol en Estados Unidos y algunas consecuencias en la historia e historiografía es: Burnham, J. C. "New Perspectives

La familia Bell Feeley estaba en aquel país cuando la ley seca gobernaba en todo el territorio nacional. Aparentemente no había afectaciones para ellos, puesto que no eran consumidores. Tampoco eran dueños de tabernas o cantinas, que fueron los lugares o espacios más afectados por la prohibición de alcohol. Por ahora me pregunto si esa condición de abstemia repercutió en su trabajo, ya que aunque no dirigían cantinas o espacios similares, sí estaban relacionados con teatros y lugares de diversión pública en los que muchas veces se usaba el alcohol como estimulante. Sin embargo, por el momento mis fuentes no revelan dificultad alguna en las labores de los Bell durante la época de la prohibición.

Es importante mirar hacia adentro del territorio estadounidense, debido a que se llevaron a cabo más procesos que incentivaron el “progreso del capital”. Uno de ellos fue la especulación en la Bolsa de Valores, puesto que “el auge de la Bolsa se convirtió en tema habitual de conversación; la subida de las cotizaciones fascinaba a una nación obsesionada con las estadísticas del mismo modo que lo estaba por las estadísticas que se derivaban de los resultados de los encuentros de béisbol”.<sup>335</sup> Esas conjeturas provocadas de las suposiciones financieras a la alza, provocaron que muchas personas ajenas al comercio se dedicaran a comprar y vender acciones incluso a precios exorbitantes. Así, la Bolsa de Valores se convirtió en un mercado de la especulación que no dejaba ganancias reales y que si acaso las daba era para las compañías más grandes o los líderes financieros que se aprovecharon de la usura.

---

on the Prohibition "Experiment" of the 1920's." *Journal of Social History* 2, no. 1 (1968): 51-68. <http://www.jstor.org/stable/3786620>.

<sup>335</sup> Dudley E. Baines, "Los Estados Unidos entre las dos guerras, 1919-1941," en *Los Estados Unidos de América*, ed. Willi Paul Adams (México: Siglo Veintiuno Editores, 1983), 286.

Ese relativo y ambivalente desarrollo económico se concentró en las grandes ciudades de Estados Unidos y desamparó al campo. Los agricultores estaban sufriendo pérdidas desde finales del siglo XIX y con el fenómeno de la urbanización creciente en el país, el crecimiento se concentró en algunas urbes como Nueva York, Los Ángeles, Washington District of Columbia y Miami. Esto sólo como ejemplo de ese contexto de suposiciones financieras que imperaban en la década de 1920 en Estados Unidos.

Por otro lado, después de la Primera Guerra Mundial (1914-1919) ocurrieron cambios en distintos ámbitos sociales. La Gran Guerra dejó huellas en la población femenina que fueron difíciles de resistir. “La conquista más manifiesta y la más general parece ser la libertad de movimiento y de actitud que la mujer aprendió en la soledad y el ejercicio de responsabilidades. Libres de la tareas del corsé, de los vestidos largos y ajustados, de los sombreros molestos y a veces de los moños, reemplazados por el peinado de las mujeres masculinizadas, el cuerpo femenino puede moverse”.<sup>336</sup>

En ese sentido, el trabajo de Amelia Bell se puede ver como la utilización de su cuerpo que encaja en el modelo de feminidad “moderna”.<sup>337</sup> La forma de ser mujer de Amelia encaja en esa dinámica “moderna” cotidiana de los Estados Unidos de los años veinte. Ella no usaba corsé, recortó su cabello más o menos en este periodo y

---

<sup>336</sup> Françoise Thébad, "La nacionalización de las mujeres," en *Historia de las Mujeres, Tomo 5 El Siglo XX*, ed. Georges Duby and Michelle Perrot (Madrid: Taurus, 2000), 102.

<sup>337</sup> Una excelente discusión sobre mujer moderna, política y Revolución Mexicana que incluye historia transnacional está en María Teresa Fernández Aceves, "1. "La mujer moderna", la política y la Revolución Mexicana en Guadalajara, 1910-1920," en *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano* (Ciudad de México: CIESAS-Siglo Veintiuno Editores, 2014).

utilizaba vestuarios adecuados al baile.<sup>338</sup> Puede decirse que Amelia enfrentó el modelo de la domesticidad porque no se casó ni tuvo hijos, incluso declaró que ella no cocinaba, sino que pagaba a alguien más por hacer las tareas domésticas. “Nosotras fuimos criadas viajando quedando en hoteles, no sé ni hacer la cama, nada de casa, no. Puro hotel, todo nos hacían”.<sup>339</sup> A través de esas declaraciones, Amelia dejó ver su forma de ser mujer que embonaba y al mismo tiempo contrastaba con otras mujeres de su época.

Como lo mencioné en el capítulo 4, el vodevil tuvo su esplendor en las primeras décadas del siglo XX en Estados Unidos. Se alinea en este contexto con el auge-crisis económico. El trabajo de Celia y Nelly Bell en el vodevil pudo haber sido una experiencia que heredó Amelia y de alguna manera repercutió en la construcción de su feminidad. Los bailes, la forma de presentarse, el tipo de vestuario diseñado y hecho por ellas mismas o costureras cercanas, así como los modales de tradición inglesa de las tías de Miss Bell en el vodevil se insertaron en un refinamiento que inició Tony Pastor, el “padre del vodevil estadounidense” desde 1865.<sup>340</sup> En aquellos espectáculos se combinaban la pantomima, la comedia, los números musicales y especialmente los bailes personificados con cierta tendencia a la exquisitez. “Este tipo de *vaudeville* conquistó a la nación en los cuatrocientos teatros Keith-Albee’s y el circuito Orpheum desde Chicago hasta California y el Palace Theatre de Nueva York”.<sup>341</sup> De tal manera que el trabajo de las mujeres Bell se explica en ese entorno

---

<sup>338</sup> En la entrevista que dio a María Teresa Fernández Aceves en 2006, al tratar el tema del cabello, Amelia declaró lo siguiente: “Yo me lo corté para cuando hacer en la Típica de Lerdo hacer de charro, pues ya no me lo volví a dejar crecer”. Ella empezó a trabajar en la Orquesta Típica de Lerdo en 1928.

<sup>339</sup> Amelia Ángela Bell Feeley, Entrevista sobre su vida realizada en Guadalajara, grabada, Por María Teresa Fernández Aceves (03/27/2006 2006).

<sup>340</sup> Patricia Aulestia, *Las "chicas bien" de Miss Carroll. Estudio y Ballet Carroll (1923-1964)*(México: CONACULTA, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2003), 11.

<sup>341</sup> Ibid. Las cursivas son de la autora y ella utiliza la palabra en el original francés.

del esplendor del vodevil estadounidense. Al mismo tiempo, derivó en que Amelia se enfocara específicamente en el baile y la forma de ser mujer a través del uso del cuerpo.

De ese modo, el baile también tuvo un fulgor especial en el primer tercio del siglo XX en Estados Unidos; tanto en el entretenimiento como en la profesionalización. Esto explica la emergencia de academias especializadas en la enseñanza del baile durante la década de 1920. En 1926 se fundó en Estados Unidos la organización *The Dancing Masters of America* (DMA en adelante) cuyos antecedentes fueron *The American National Association* (1884) y la *International Association* (1894).<sup>342</sup> Entre sus objetivos estaba promover el progreso del arte de la danza y el perfeccionamiento de su enseñanza. Establecieron métodos de instrucción que uniformaron a sus miembros para que se usaran en las escuelas, academias y estudios particulares del país. Sus miembros se reunían anualmente y fomentaban el diálogo y las negociaciones entre ellos para constituir los métodos de enseñanza de la danza.<sup>343</sup>

Esta serie de organizaciones se habían fundado porque buscaban regular la proliferación de aficionados que ponían estudios o academias de baile en Estados Unidos desde finales del siglo XIX. En un texto que cita Patricia Aulestia, recuerda que en distintas latitudes se buscó reglamentar la enseñanza del baile, ya que no cualquiera debería dar esas clases. Se requerían personas con responsabilidad moral, buen nombre y reputación. Gente cuya modestia orientara sus movimientos y lecciones. Esto porque se buscaban “verdaderos educadores de la danza social”.<sup>344</sup>

---

<sup>342</sup> Ibid., 14.

<sup>343</sup> Ibid., 15.

<sup>344</sup> Ibid., 14.

Relacionaban la instrucción dancística con la educación en sociedad. En la *Normal School* se daban cursos para la correcta enseñanza de baile. Se trataba de métodos rudimentarios de notación acompañados por partituras musicales en los que se seguían pasos y combinaciones de movimientos corporales. Algunos maestros reconocidos en esos cursos fueron Michel Fokine, Ted Shawn y Ernest Blecher.<sup>345</sup>

Dichas asociaciones y sus profesores recomendaban ver la enseñanza del baile como una puesta en escena “moderna” que implicaba mezclar iluminación, escenografía, utilería, vestuario, impresos dancísticos y musicales. Sobre todo la utilización de la tecnología de la época. Buscaban la difusión de las distintas versiones de un baile, pero al mismo tiempo cuidaban los derechos de autor sobre ellas.<sup>346</sup> De manera que esta construcción del significado de bailar en un mundo moderno tenía que ver con la educación. Es decir, el baile mismo era una forma de educar. Por eso en Escuelas Normales se incorporó su enseñanza. Fue un proceso similar en México.

En ese ambiente de florecimiento del baile y la música como espectáculos, a finales de 1927 llegó la *Orquesta Típica de la Ciudad de México* a Los Ángeles. Era comandada por el músico mexicano Miguel Lerdo de Tejada y contaba con 21 maestros y 6 voces.<sup>347</sup> Destacaban los cantantes mexicanos Pedro Vargas, Miguel Campos, Francisco Tortoledo y la soprano De Mendiolea.<sup>348</sup> Buscaban ampliar su repertorio en materia dancística y contrataron a Josefina y Amelia Bell a través de

---

<sup>345</sup> Ibid., 15.

<sup>346</sup> Ibid., 16.

<sup>347</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 75.

<sup>348</sup> Ibid., 76.

su padre. Se presentaron todos juntos en el Estadio Rose Bowl en Pasadena, California, en 1928.<sup>349</sup>

Interpretaron piezas típicas mexicanas como el *Jarabe Tapatío* y las hermanas Bell bailaron al compás de “la típica” como fue llamada dicha orquesta mexicana. Podría decirse que Josefina y Amelia formaron parte de la representatividad de “lo mexicano” a través de la música y el baile en Estados Unidos. Portaron los trajes más conocidos que están divididos según el género y la región. En este caso, los hombres de charros llevaban sombreros y las mujeres iban de faldas largas, blusas bordadas, trenzas en los cabellos y rebozos. Lo que portan en la siguiente fotografía es el traje típico conocido como China Poblana. En este era común que se bordara el Escudo Nacional al frente de la falda.



**Fotografía 24.** “Típica Lerdo de Tejada”.  
Fuente: *ELLA*, p. 76.

---

<sup>349</sup> Ibid.

Durante todo 1928 Amelia y Josefina bailaron con la *Orquesta Típica* de Lerdo de Tejada en distintos lugares de Estados Unidos. Algunos de los lugares que visitaron en su gira laboral fueron: Cleveland, Pittsburgh, Cincinnati, Filadelfia, Nueva York, Massachusetts y Portland. Sin embargo, a finales de 1928 Josefina Bell se casó con Gus R. Purvin.<sup>350</sup> Este acontecimiento “afectó moral y materialmente a Amelia” ya que habían sido compañeras de vida y de proyectos laborales durante su infancia y adolescencia. Su padre pensó en reemplazar a Josefina con Rosita, la tercera hija, quien vivía en Guadalajara. Sin embargo, para Amelia ya no sería lo mismo. En el relato del libro *ELLA* está un pasaje que pudo haber sido escrito o descrito por Amelia. En él, demuestra su aflicción por la separación de su hermana mayor y revela datos que sólo ella podría saber. Describe la noche anterior a que llegara Rosita para su encuentro en Los Ángeles, cuando Amelia

disminuyó la luz de su habitación, entornó las puertas y ventanas, se recostó y dando vueltas al pensamiento llegó el amanecer (...) se volvió melancólica, escuchaba con atención las sonoras pisadas que cruzaban por la calle, miraba también las hojas de los árboles que se alzaban con el viento llegando hasta el cristal de su ventana, sepultando luego la ciudad bajo el silencio. Deslizaba las plantas de los pies en la sábana tersa, hundía la cabeza en los cojines y apenas si tenía aliento de apagar la luz.<sup>351</sup>

Esta emotividad que irradia el pasaje anterior puede explicarse en la subjetividad personal de Amelia al descubrirse sin su compañera de vida, viajes, bailes y labores. Pero también en un contexto estadounidense que le prometía algún tipo de trabajo incesante debido a las constantes giras. Tenía un empleo que la relacionaba con México pero al mismo tiempo la catapultaba como artista fuera del suyo. Tuvo que

---

<sup>350</sup> NARA, Washington D.C., Department of Commerce and Labor, Census Records, 1, 1930.

<sup>351</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 79.

disciplinarse nuevamente porque Rosita no sabía todo lo que Josefina ya tenía aprendido desde muchos años atrás. Ensayaron juntas, perfeccionaron las coreografías que ya se tenían y mandaron confeccionar trajes nuevos.<sup>352</sup> Este apenas era el primer plan laboral que compartirían Amelia y Rosita.

#### **4.2 La coyuntura de 1929 en el trabajo de Amelia: la enseñanza del baile y el cine en Estados Unidos.**

Encuentro que el año de 1929 es un tipo de coyuntura o gozne en la vida de Amelia que coincide con varios procesos históricos como La Gran Depresión en Estados Unidos y la profesionalización del baile. Surgieron escuelas o academias de baile y se produjeron películas habladas en español, en Estados Unidos. En ese año Amelia, Rosita y su papá vivían en Los Ángeles, California. Trabajaban en una de las ciudades que estaba despuntando como líder en cuestión económica gracias a los distintos proyectos de modernización urbana que incluía espectáculos musicales, artísticos y del baile. Pero también se movían a otros sitios dentro y fuera de California por su trabajo.

Tras la boda de su hermana, Amelia incursionó en otras opciones laborales dando clases de baile. Aparentemente fue su primera experiencia en la docencia fuera de la familia. Se asoció con el profesor Jorge Pozarro y fundaron la *Academia de baile y danzas mexicanas* en aquella ciudad californiana.<sup>353</sup> Este proyecto de trabajo conjugó dos experiencias personales que se mezclan a su vez con dos procesos latentes de su tiempo. Me refiero al baile y a la docencia por parte de Amelia

---

<sup>352</sup> Ibid., 80.

<sup>353</sup> Ibid.

y a la profesionalización del baile en Estados Unidos en conjunto con la producción artística hispana. Nada menos que la enseñanza de bailes “mexicanos” en un contexto aparentemente favorecedor. Lamentablemente no cuento con las fuentes necesarias para extenderme sobre la *Academia de baile y danzas mexicanas* que emprendió Amelia Bell con Jorge Pozarro. En el libro *ELLA* refiere que estuvo muy poco tiempo en dicha academia. Es probable que esta iniciativa como maestra le haya permitido ir construyendo su práctica docente, la cual se desarrolló de manera más estratégica en Guadalajara algunos años después.

Para entender el contexto en el que Amelia dio clases en Estados Unidos, hay que regresar a la explicación de la crisis económica, en la que el oro tuvo un rol central. En una depresión tradicional, para corregir la pérdida de valor, los precios tienen que bajar, pero con la severidad de la Gran Depresión y el tipo de cambio al que se había vinculado el oro, no había forma de que los precios de los bienes bajaran lo suficiente como para permitir una corrección. Además, la forma en que funcionaba el patrón oro hizo imposible que Estados Unidos y otros países participaran en el tipo de estímulo fiscal y monetario necesario para impulsar la demanda de la gente promedio y, básicamente, dejó el país atrapado en la crisis.<sup>354</sup> Así, la recesión se prolongó durante varios años en algunos rubros. “En el mercado interno, la brecha entre la producción y el consumo fue salvada por algún tiempo, mediante el sistema en gran escala de ventas a plazos. Esto se verificó especialmente en lo relativo a aquellas industrias aún en proceso de expansión, tales como la automovilística, la de

---

<sup>354</sup> Agradezco al historiador Brian Sarginger de la Universidad de Maryland por su explicación y orientación detallada sobre la crisis de 1929 en Estados Unidos.

la radio y artefactos eléctricos”.<sup>355</sup> Este fenómeno se debió a que las personas adquirirían productos como autos y aparatos electrónicos por medio de créditos. Incluso la misma banca se administró vendiendo y comprando acciones a crédito. Gracias a esa especulación, se produjo más (hubo sobreproducción), sin haber una existencia real de las ganancias monetarias.

En efecto, el cine y los espectáculos pudieron existir durante todo el periodo de depresión debido a esos resquicios financieros y a las dinámicas familiares en algunas ciudades de Estados Unidos. El fenómeno del desempleo generalizado dio oportunidad para la asistencia al cine, a pesar de la pobreza. “Tal vez no es tan sorprendente que en las tristes ciudades del desempleo generalizado surgieran gigantescas salas de cine, porque las entradas eran muy baratas, porque los más jóvenes y los ancianos, los más afectados por el desempleo, disponían de tiempo libre y porque, como observan los sociólogos, durante la Depresión los maridos y sus esposas tenían más oportunidades que antes de compartir los ratos de ocio”.<sup>356</sup>

En 1930 la familia nuclear Bell Feeley residía en el estado de California, Estados Unidos. Tenían su domicilio en la calle California número 467-A en el distrito 6 de la ciudad de Los Ángeles, en el Valle de San Fernando.<sup>357</sup> Parece que Ricardo Bell Jr., el padre de Amelia, habría mandado llamar a su esposa e hijas que vivieron en Guadalajara de manera intermitente entre 1919 y 1930. Esa discontinuidad se debía a que algunos miembros de la familia extensa Bell Peyres estaban en giras de trabajo y otros se quedaban en algunas ciudades, sobre todo los

---

<sup>355</sup> Leo Huberman, *Nosotros, el pueblo. Historia de los Estados Unidos*(México: Editorial Nuestro Tiempo, 1977), 359.

<sup>356</sup> Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, trans. Juan Faci, Jordi Ainaud, and Carme Castells(Barcelona: Crítica, 1997), 109.

<sup>357</sup> NARA, Washington D.C., Department of Commerce and Labor, Census Records, 1, 1930.

adultos mayores y los niños. Pero esta dinámica se fue modificando al grado de dispersarse y agruparse en familias nucleares, como lo expliqué en el capítulo 3. Por su parte, los Bell Feeley eran parte del mundo del cine estadounidense que iba en aumento, pese a la crisis económica generalizada. Ricardo Bell Jr. era reconocido oficialmente como músico y sus hijas Amelia y Rosita como actrices.<sup>358</sup> Amelia trabajó en el cine, primero bailando y después interpretando papeles secundarios. El personaje más importante que llevó a cabo fue el protagónico en la película *La Jaula de los Leones* (1930).<sup>359</sup> Este filme fue escrito, producido y actuado por Romualdo Tirado.<sup>360</sup>

La historia de *La Jaula de los Leones* fue un drama en el que el personaje principal era un vagabundo que se encontró a una mujer anciana y a su nieta en algún camino de los que recorría. Se dio cuenta que ellas necesitaban ayuda y se propuso no sólo apoyarlas, sino también hacerse cargo de ellas como proveedor familiar. Para lograrlo, se arriesgó a tomar un empleo en el que peligraba su vida, es decir, como domador de leones en un circo. Según la narrativa del filme, lo hizo bien y se dedicó en adelante a eso, pudiendo mantener a la viejecita y a la pequeña. Pasaron los años, la niña –que se llamaba Rosalinda– creció y él, que ya era el jefe de familia se enamoró de ella. A pesar de sus sentimientos, no le confesó su amor. Entonces la abuela enfermó y un médico joven las visitó para curarla. Rosalinda se enamoró del doctor y al darse cuenta de ello, el antes vagabundo se decepciona y se hunde en una profunda tristeza. A tal grado, que se dejó devorar por los leones que antes eran sus

---

<sup>358</sup> Ibid.

<sup>359</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 81.

<sup>360</sup> Se pueden leer algunas opiniones sobre el filme en diarios de la época: "Spanish Film Under Way," *Los Angeles Times* (1930). "Cinemology," *Los Angeles Times* (1930); "La jaula de los leones," *El Porvenir. El periódico de la frontera*, 11/20/1930 1930.

domados. Alicia Bell hizo el papel de Rosalinda de niña y Amelia de Rosalinda joven. Romualdo Tirado, el productor, fue el vagabundo y posteriormente el desilusionado difunto.<sup>361</sup> Desgraciadamente no existe copia del filme, sólo algunas pocas reseñas en la prensa y fotografías escasas como las del libro *ELLA*.

Juan B. Heinik y Robert G. Dickson describen en su libro *Cita en Hollywood*, los distintos rodajes de películas estadounidenses habladas en español, entre ellas *La Jaula de los Leones*. Arguyen que el director fue Fred Balshofer, pero quien la escribió y produjo fue Romualdo Tirado.<sup>362</sup> De acuerdo con estos autores, no se tienen copias de la película protagonizada por Amelia Bell, o al menos ellos no han encontrado copias. Sin embargo, pueden rastrearse datos por la hemerografía de la época, gracias a la difusión que tuvo e incluso su recepción.



**Fotografía 25.** Fotografía de la película *La jaula de los leones*.  
Fuente: Guadalupe Gálvez Mejorada, *ELLA*, p. 81.

---

<sup>361</sup> Entrevista a Amelia Ángela Bell Feeley, por Julia Tuñón, en 1977, transcrita en Archivo de la Palabra, INAH Jalisco.

<sup>362</sup> Juan B. Heinik y Robert G. Dickson, *Cita en Hollywood. Antología de las películas norteamericanas habladas en español* (España: Ediciones Mensajero, 1991), 101 y 102.

En el diario *Los Angeles Times* se escribieron dos artículos sobre *La Jaula de los Leones* en 1930. El primero es del 13 de abril, en el que mencionan a Romualdo Tirado como actor, comediante y productor de esta película, además de que él mismo la escribió.<sup>363</sup> Para ese tiempo, estaban trabajando en la grabación de la misma. Según este escrito, el filme es una comedia-tragedia, hablada completamente al español. Aduce que contiene algunas canciones de González Jiménez, que era un compositor mexicano conocido para ese tiempo. Señala que los miembros del casting vivían en la ciudad de Los Ángeles para el rodaje la película, sin embargo no refiere a Amelia Bell. La segunda nota es del 20 de julio de 1930 y también expone exclusivamente a Romualdo Tirado, representando el papel de domador de leones.<sup>364</sup> Todavía para esa fecha no se estrenaba la película, porque fue hasta finales de año.

Pero también hubo al menos una mención de *La Jaula de los Leones* en la prensa mexicana. Fue en el diario *El Porvenir* de Nuevo León. El 20 de noviembre de 1930 publicaron un anuncio en el que divulgan que al siguiente día, es decir, 21 de noviembre, exhibirían en el Salón Variedades dicho filme. Corroboran que es una película en español, e incluso van más allá aludiendo que fue “hecha para y por latinos”.<sup>365</sup> La categorizan como “un sensacional drama de circo por Romualdo Tirado, Amelia Bell y Alice Bell”. Es decir, en esa propaganda sí nombraron tanto a Amelia como a su hermana Alicia, además de Romualdo. No hubo críticas

---

<sup>363</sup> "Spanish Film Under Way." *Los Angeles Times* (04/13/1930 1930): 2 Part III.

<sup>364</sup> "Cinematology." *Los Angeles Times* (07/20/1930 1930): H2.

<sup>365</sup> "La jaula de los leones." *El Porvenir. El periódico de la frontera*, 11/20/1930 1930, 8.

posteriores y la película pasó casi desapercibida en los recuentos que se han hecho sobre filmes hablados en español producidos en Estados Unidos.

Al mismo tiempo que Amelia filmaba *La Jaula de los Leones* y adquiría experiencia cinematográfica, su tío Alberto Bell en conjunto con algunos socios, también estaban haciendo cine, pero en Guadalajara. Conformaron la sociedad *Bell Studios*, para

dedicarse a la producción de películas cinematográficas con temas nacionales, fines educativos, de anuncio comercial, comerciar con la exhibición de esas producciones; adquirir y fundar salones de espectáculos y, en una palabra, dedicarse a toda actividad inherente o similar a las antes expresadas y que sean relativas a la industria cinematográfica o de diversión popular<sup>366</sup>

Tuvieron que pedir permiso a la Secretaría de Relaciones Exteriores, ya que algunos de ellos eran extranjeros. No indica quienes, pero es muy probable que uno de ellos fuera Alberto Bell. Aunque Alberto Jorge Bell Peyres había nacido el 22 de febrero de 1883 en la Ciudad de México, se consideraba legalmente inglés al ser hijo de inglés y española.<sup>367</sup> Los otros miembros de la sociedad eran: Javier García de Quevedo, Carlos M. Collignon, Ernesto A. Orendain, Modesto Barreto y Eugenio Gorosave.<sup>368</sup> Declararon que tenían un capital social de cuarenta y cinco mil pesos (\$45,000.00) en cuatrocientas (450) acciones repartidas de manera desigual. El que

---

<sup>366</sup> Archivo Histórico Genaro Estrada (AHGE), "Javier García de Quevedo y Socios "Bell Studios"." Expedientes de naturalización, 64-PB-17, 08 de mayo, 1929.

<sup>367</sup> Archivo General de la Nación (AGN), "Juicio de intestado sobre Ricardo Bell." Caja 1823/179008/69 / TSJDF, Expediente 329466, 1923.

<sup>368</sup> Para finales del siglo XIX e inicios del XX la familia Orendain, oriunda de la zona valles de Jalisco, se dedicaba casi exclusivamente a la producción del tequila. Es probable que Ernesto A. Orendain haya pertenecido a esa familia agavera jalisciense.

contaba con mayor capital era Alberto Bell, con 150 acciones. Planeaban una duración de 50 años. Adquirieron el registro público en Guadalajara: con escritura notariada frente al licenciado José Arriola Adame.

Guillermo Vaidovits, especialista en cine en México, ubica a los Bell como productores de cine en Guadalajara en las primeras décadas del siglo XX.<sup>369</sup> El autor comenta que la situación del México posrevolucionario coadyuvó a que los Bell consideraran a Guadalajara como una ciudad atractiva debido a su tranquilidad para trabajar. Por otro lado, la historiadora del cine Patricia Torres San Martín corrobora que los Bell hicieron cine en Guadalajara entre 1923 y 1928. Ella argumenta que se trataba de la empresa Bell-Abitia, quienes produjeron al menos tres películas: *El último sueño* (1922), *Fausto y Margarita* (1923) y el documental *Los funerales del general Álvaro Obregón*. Torres encontró reseñas de esas películas en periódicos de la época como *El Informador* donde se describieron la recepción que tuvieron. En este caso, aparentemente fueron un éxito puesto que se exhibieron en el Teatro Degollado y otros cines como el Ópera y el Lux.

La participación de la sociedad *Bell Studios* encaja en la primera fase de producciones filmicas hechas en México a inicios del siglo XX. Según la percepción de Amelia Bell, quien vio a su tío Alberto trabajar desde las primeras producciones en 1922, la idea del cine entre los Bell venía por su trabajo artístico.<sup>370</sup> Alberto Bell era fotógrafo y quiso incursionar haciendo películas. Tenían distintos fines u objetivos para hacer películas, pero coinciden en que perseguían propósitos

---

<sup>369</sup> Guillermo Vaidovits, *El cine mudo en Guadalajara*(Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1989), 95-100.

<sup>370</sup> Amelia Ángela Bell Feeley, entrevistada por Julia Tuñón, en Guadalajara, 1977, transcrita en el Archivo de la Palabra, INAH Jalisco.

aparentemente educativos. En el caso de los *Bell Studios*, aún en su calidad de extranjería, coadyuvaron al menos en teoría a la construcción de los temas nacionales de películas producidas en México. Es difícil ver el alcance que tuvieron a su alrededor, puesto que no se tienen registros de sus obras, pero el intento que dejaron plasmado en la documentación habla de esta etapa del cine mexicano que planteó recrear y fomentar un tipo de identidad nacional que se conformó con más fuerza en el llamado “cine de oro mexicano”, algunos años después.<sup>371</sup>

De manera que el despunte del cine y la profesionalización del baile a finales de la década de 1920 no fueron fenómenos exclusivos de Estados Unidos. Entre 1929 y 1930 existieron distintas instituciones privadas en Guadalajara que se dedicaron a la enseñanza del baile. Sin embargo, todas ellas tuvieron un periodo muy corto o fugaz de vida. Fueron iniciativas personales que por razones desconocidas hasta ahora no culminaron en sus empresas. El 11 de octubre de 1929 el Ayuntamiento de Guadalajara le concedió un permiso a Monsieur Víctor para apertura de un *Studio de baile*.<sup>372</sup> Su dirección era sobre la calle Degollado con el número 73, donde le concedieron la licencia para iniciar clases de baile. Según la petición de Monsieur Víctor, las clases serían entre las dos de la tarde y las diez de la noche.

Para el 22 de octubre de 1929 ya se anunciaban en *El Informador* la “enseñanza completa” de baile de Monsieur Víctor, aparentemente profesor oriundo

---

<sup>371</sup> Para contexto de estas producciones e historia del cine en México, están los estudios de Emilio García Riera que arrojan luces generales sobre diversos periodos en las producciones filmicas mexicanas: Emilio García Riera, *Historia documental del cine mexicano*(Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1997)., *Breve historia del cine mexicano: primer siglo, 1897-1997*(México, D.F.1998).

<sup>372</sup> Archivo Histórico Municipal de Guadalajara (AMG), "Academia de baile de Monsieur Victor." Carpetón 8, Expediente 41, 1929.

de París.<sup>373</sup> Sin embargo, el lugar que indica el anuncio es distinto al del permiso municipal. Menciona el estudio de Monsieur Víctor sobre la calle de Maestranza número 23, bajos, en el Hotel Francés. Este sería un precedente importante porque la primera vez que Amelia dio clases de baile en Guadalajara lo hizo en un salón del mismo Hotel Francés, solo que hasta 1934. De manera que conduce a la conjetura sobre la relevancia de este hotel en la que no sólo se verificó un negocio de alojamiento, sino también en el rubro del baile y su enseñanza.

Ese mismo año también se les otorgó permiso municipal a los señores Jiménez y J. Montaña, para establecer una academia de baile.<sup>374</sup> Según el expediente que se conserva en el Archivo Histórico del Ayuntamiento de Guadalajara, los mismos hombres intentaron poner otra academia similar en Veracruz. El cabildo veracruzano pidió referencias a su homólogo tapatío y en esta última ciudad les respondieron que nunca se verificó la apertura de una escuela de baile por parte de Jiménez y Montaña, a pesar de contar con la respectiva licencia. En 1930 el Ayuntamiento de Guadalajara le concedió permiso a la señora Amparo Villaseñor para establecer una academia de baile en el local número 131 de la calle 5 del Sector Juárez de la ciudad.<sup>375</sup>

El trabajo de Amelia Bell en Estados Unidos, vinculado al cine, a la música y al baile, se inserta en el despunte de la producción cinematográfica que contrasta con una sociedad hundida en la depresión económica. El *american way of life* se podía leer “a través de la industria cinematográfica norteamericana, que en la década de 1920 saturó con sus productos las salas de cine europeas, el modelo particular de

---

<sup>373</sup> “Estudio de baile París maestro Balett Monsieur Victor” En *El Informador*, 1929/10/22.

<sup>374</sup> AMG, Carpetón 8, Expediente 47, 1929.

<sup>375</sup> AMG, 1929, Carpetón 8, Expediente 19.

emancipación del estilo moderno de mujer norteamericana se difundió en el extranjero y desafió a las naciones europeas a contar con sus propios modelos de feminidad”.<sup>376</sup> Para la década de 1930 incrementó el número de filmes en español que se produjeron en Estados Unidos.

La historiadora Lisa Jarvinen encontró que estas producciones se exponían principalmente en barrios y zonas rurales, asemejándose a los espectáculos urbanos en los que participaron algunas veces los Bell. Esto se debió a que en las zonas urbanas había más críticas, rechazaban más comúnmente estas versiones no habladas en inglés.<sup>377</sup> Jarvinen no menciona en su libro a Amelia Bell ni *La Jaula de los Leones*, pero sí a Romualdo Tirado, quien actuó, dirigió y escribió obras de teatro en México y en Los Ángeles durante las primeras décadas del siglo XX. Este productor se mudó al cine en 1930 cuando la Gran Depresión provocó –de manera contrastante- que los teatros fueran difíciles de mantener, aunque de alguna manera los cines no.

De manera que, aunque pudiera parecer paradójico, mientras gran parte de la sociedad estadounidense vivía una crisis económica muy severa, las grandes industrias del entretenimiento crecían. Tal vez se explique en términos de resistencia frente a la situación de agravio. En distintos momentos críticos de la historia han pasado sucesos parecidos, en los que los espectáculos juegan un papel importante como válvula de escape frente al panorama poco favorable en materia económica, política y de vida cotidiana. Sin embargo, hubo adelantos especializados el ámbito

---

<sup>376</sup> Nancy F. Cott, "Mujer moderna, estilo norteamericano: los años veinte," en *Historia de las mujeres. Tomo 5. El Siglo XX*, ed. Georges Duby and Michelle Perrot (Madrid: Taurus, 2000), 125.

<sup>377</sup> Jarvinen, *The Rise of Spanish Language Filmmaking: Out From Hollywood's Shadow, 1929-1939*.

tecnológico del arte y el entretenimiento. En específico del cine y algunos medios de comunicación, ya que se dio “el triunfo de la radio como medio de comunicación de masas y de la industria del cine de Hollywood, por no mencionar la moderna rotativa del huecograbado”.<sup>378</sup> Estas revisiones del mundo de los espectáculos y los avances tecnológicos permiten una interpretación matizada de la Gran Depresión en Estados Unidos.

Gracias al trabajo de Amelia en *La Jaula de los Leones*, ella ganó cierta popularidad y beneficios económicos. Debido a esto, Ricardo Bell Jr., que manejaba las finanzas familiares, intervino en la producción de la película *Las Campanas de Capistrano* de la Compañía Internacional, en Los Ángeles. Fue un filme que también protagonizaron artistas mexicanos. En este ambiente del inicio del cine hablado en español y ya que los Bell Feeley estaban relacionándose, Amelia tuvo la intención de continuar en este campo laboral. Se presentó con la empresa cinematográfica *Metro-Goldwyn-Mayer*, donde le asignaron al fotógrafo de apellido Borkosky, quien le hizo una sesión fotográfica.<sup>379</sup> En esas fotografías se ve plasmada la figura corporal de Amelia muy similar a los estándares de belleza de su época: la moderna delgadez, las cejas delineadas muy delicadas, el cabello corto o recogido, y la soltura de los ropajes en conjunto con sus movimientos.

---

<sup>378</sup> Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, 109.

<sup>379</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 82-83.



**Fotografía 26.** Fotografías de Amelia Bell para la *Metro-Goldwyn-Mayer*.

Fuente: Guadalupe Gálvez Mejorada, *ELLA*, p. 83.

Sin embargo, Amelia no aceptó el trabajo a pesar de que se le hicieron esos retratos. Conservó las fotografías pero no el empleo. En la narrativa del libro *ELLA* plantean que fue una decisión que se tomó en un consejo de familia por el que determinaron que Amelia no aceptaría el trabajo en la *MGM*.<sup>380</sup> Aunque en el libro de Gálvez

---

<sup>380</sup> Ibid., 82.

Mejorada indique ese acuerdo familiar, también deja ver que parte de aquella decisión fue patriarcal por parte de Ricardo Bell Jr. “Acostumbrada Amelia a obedecer y respetar las decisiones de su padre, tuvo que resignarse no sin sentir una honda tristeza por aquella negativa”.<sup>381</sup> Esto encuadra en el complejo y diverso entorno social de los Estados Unidos de finales de la década de 1920 e inicios de 1930. Si bien los espectáculos pudieron sobrevivir de algunas formas a pesar de la crisis económica, el ambiente a futuro no prometía demasiado. Tal vez por esa razón prefirieron abandonar el país poco tiempo después.

No sólo los entretenimientos públicos permitieron un “desahogo” en algunas partes de la población. El Estado también intentó en distintas ocasiones aminorar los efectos de la crisis económica. El 4 de marzo de 1933 Franklin D. Roosevelt tomó posesión de la presidencia de los Estados Unidos. Decretó cuatro días de vacaciones para los movimientos bancarios y la Bolsa de Valores. Inició el periodo que se llamó “cien días” dedicados a la creación de una nueva legislación intervencionista en la que el Estado regularía con detalle las transacciones de valores en el país y con ello, gran parte de la actividad económica.<sup>382</sup> Roosevelt legisló y promulgó en conjunto con sus asesores lo que llamaron el *New Deal*, cuya función fue “la decidida intervención del estado para morigerar y controlar los efectos del ciclo económico, la regulación estatal para resolver tanto los aspectos de sobreproducción (vía demanda estatal y precios sostén) como los de sub-consumo (vía seguros de desempleo, salario mínimo y el derecho a la sindicalización)”.<sup>383</sup> Esta intervención

---

<sup>381</sup> Ibid.

<sup>382</sup> Baines, "Los Estados Unidos entre las dos guerras, 1919-1941," 305.

<sup>383</sup> Pablo A. Pozzi, "Una polémica historiográfica. El New Deal: ¿una solución eficaz para la Gran Depresión?," en *Huellas imperiales. Historia de los Estados Unidos de América de la crisis de*

estatal tuvo varias puestas en práctica, una de las labores más urgentes fue dar empleos.

En ese sentido, “La agencia de trabajo-socorro más importante, más amplia y, a la vez, más severamente criticada, fue la Works Progress Administration”.<sup>384</sup> De modo que “Especial significación, en virtud de su sobresaliente carácter, tuvo la contribución de la vida cultural de la nación efectuada por los escritores, artistas, actores y músicos de WPA”.<sup>385</sup> De esa manera, se reafirmó el papel de la cultura y las diversiones públicas como propagadores de cierto nivel de bienestar social. No eran la solución absoluta al problema económico, pero sí fueron distractores que permitieron suavizar las secuelas de la Gran Depresión. La crisis se pudo resolver mediante varias estrategias estatales como el *New Deal* renovado en varias ocasiones y adecuándose según las necesidades, pero también gracias a otros factores que desempeñaron roles importantes. Tal vez el más preponderante fue la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Gracias a dicho conflicto bélico, Estados Unidos amplió su mercado, cambió sus monedas oro, encontró liquidez de efectivo, cubrió deudas y las personas tanto en el medio urbano como en el medio rural pudieron abastecerse de lo necesario.

Cuando Roosevelt era presidente de los Estados Unidos de América y planteaba los primeros desafíos importantes para sacar adelante la economía de su país, los Bell Feeley regresaron a tierras mexicanas. Después de decidirlo en consejo, iniciaron en el norte de México.<sup>386</sup> El 21 de octubre de 1933 se presentaron en el

---

*acumulación a la globalización capitalista 1929-2000*, ed. Pablo Pozzi and Fabio Nigra (Buenos Aires: Imago Mundi, 2003), 95.

<sup>384</sup> Huberman, *Nosotros, el pueblo. Historia de los Estados Unidos*, 367.

<sup>385</sup> *Ibid.*, 368.

<sup>386</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 84.

Teatro Contreras de Ciudad Juárez, Chihuahua. También trabajaron en Hermosillo, Ciudad Camargo, Parral, Torreón, Saltillo y terminaron el 22 de diciembre de ese mismo año en Monterrey.<sup>387</sup> En 1934 continuaron hacia el sur del país y se presentaron en León Guanajuato, en Irapuato, San Luis Potosí y Morelia.<sup>388</sup> Se acercaban al occidente mexicano.

#### **4.3 El inicio de la docencia en Guadalajara: *Estudio Hermanas Bell: Amelia y Rosita (1934-1942)*.**

A mediados de 1934 los Bell Feeley ya se encontraban en Guadalajara. Ricardo Bell Jr. empezó a trabajar en la capital jalisciense como director de la orquesta y encargado de los fondos musicales de la radiodifusora X.E.D.<sup>389</sup> El dueño era Eladio Sauza.<sup>390</sup> Aunado a ese trabajo fijo, también seguían haciendo funciones en diversos teatros con los números que representaron en Estados Unidos. Por ejemplo, para agosto de 1934 se presentaron Ricardo, Amelia y Rosita en el Teatro Degollado; él tocando el violín y ellas bailando.<sup>391</sup> Sin embargo, otro empleo se fraguaba desde finales de 1934 para Amelia.

Según la narrativa en el libro *ELLA*, la apertura de la academia de baile fue incidental.<sup>392</sup> Todo inició porque después de su presentación en el Teatro Degollado de Guadalajara en 1934, la señora Clemencia de Knapp le pidió a Amelia que le diera

---

<sup>387</sup> Ibid.

<sup>388</sup> Ibid.

<sup>389</sup> AMG, “Certificado de defunción Ricardo Bell”, Caja 291 (antes caja 42), Carpeta 10, expediente 188, 1941.

<sup>390</sup> Amelia Bell Feeley, entrevistada por Julia Tuñón en 1977, transcrita en Archivo de la Palabra, INAH Jalisco.

<sup>391</sup> “La presentación de los hermanos Bell” *El Informador*, 26 de agosto de 1934.

<sup>392</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*.

clases de baile particulares a su hija Ivonne, quien tenía apenas cinco años de edad. Amelia se negó en un primer momento pero frente a la insistencia de la señora finalmente accedió pidiendo un salón del *Hotel Francés*, donde se estaban quedando. Coincide con la historia de la academia de Monsieur Víctor en el espacio, aunque no necesariamente en las intenciones o la duración.

Amelia recordó las clases que había recibido de pequeña en el Instituto de Nueva York donde aprendió baile y las reprodujo, pero también resignificó la experiencia previa.<sup>393</sup> En esta etapa consolidó las enseñanzas que había recibido para convertirlas en su práctica docente. Ella “se convirtió en Maestra de baile Internacional que le daría nuevos triunfos, satisfacciones y reconocimientos, impartiendo las enseñanzas en hermosas manifestaciones”.<sup>394</sup> Con los días empezaron a llegar cada vez más niñas y tuvo que rentar un local en el edificio Mosler que se encontraba en la avenida 16 de septiembre número 170. Adaptaron el lugar para la enseñanza del baile, con salones amplios y espejos.<sup>395</sup>

En el *Estudio Hermanas Bell* las maestras de baile eran Amelia y Rosita. Al inicio se dedicaron a la enseñanza de lo que llamaron bailes internacionales, que eran distintos tipos como el tap, vals, tango, fox, blues, danzón, folclórico mexicano, entre otros. Sin embargo, la base de todos ellos fue el ballet clásico. Con ello, Amelia ya no era sólo “artista del escenario, sino maestra del espectáculo”.<sup>396</sup> En distintas fuentes es constante la mención de que Amelia abrió la primera academia de baile en la

---

<sup>393</sup> Ibid., 85.

<sup>394</sup> Ibid.

<sup>395</sup> Ibid.

<sup>396</sup> Ibid., 86.

historia de Guadalajara.<sup>397</sup> Angélica Íñiguez, quien ha estudiado a las pioneras del baile en la capital jalisciense, señala que las hermanas Bell fueron las primeras en poner una academia de baile en esta ciudad. “Amelia estuvo al frente y realizó una labor docente de más de setenta años que resultó muy significativa para varias generaciones que se acercaron a la danza”.<sup>398</sup>

Esto contrasta con los hallazgos antes presentados de la existencia de al menos dos permisos municipales para otras academias, la de Monsieur Víctor y la de Jiménez y Montaña, que ya describí. Aunque oficialmente no haya sido la primera academia de baile en la ciudad, en la memoria colectiva Amelia Bell ha quedado como la pionera. Convergen diversas razones para llegar a este consenso particular, pero probablemente la de más peso sea que fue una academia de baile que tuvo una larga vida en comparación con sus antecesoras y contemporáneas.

Otra razón es que Amelia contaba con una amplia trayectoria muy conocida tanto en Guadalajara como en diversos puntos de la República Mexicana. Los antecedentes familiares le brindaron una reputación intachable y la colocaron como una profesora moralmente aceptable en Guadalajara. De acuerdo con Patricia Aulestia, cuando se intentaron regular los comportamientos de los maestros de baile en distintas latitudes se pudo conformar un prestigio socialmente aprobado. Amelia negoció tanto con su padre, quien al principio no aceptaba la idea de la academia porque implicaba trabajar sin él, como con otros agentes, entre ellos los padres de sus

---

<sup>397</sup> Adriana Navarro, “El escenario se ilumina para el baile clásico”, *La Gaceta de la Universidad de Guadalajara*, edición 551, 11/17/2008.

<sup>398</sup> Angélica Íñiguez Pérez, *Pioneros de la danza escénica en Guadalajara. Un legado nacional*(Guadalajara: FONCA-CONACULTA, La Zonámbula, 2012), 13.

alumnas, que mostraban resquemores con el uso del cuerpo infantil y que detallaré más adelante.

La popularidad de Amelia fue incrementándose con el tiempo y algunos profesores y directores de colegios particulares le llamaban para trabajar. El primero de ellos fue el *Colegio Americano* dirigido en este tiempo por Emil Krafft (1936-1946), donde Amelia trabajó entre 1934 y 1935.<sup>399</sup> Dicho colegio tenía su campus en avenida La Paz 275, donde albergaba alrededor de 40 estudiantes, poco a poco fue creciendo su alumnado, ya que para 1943 ya contaba con 250 pupilos.<sup>400</sup> Con ellos, Amelia organizó festivales de fin de año durante algunos ciclos escolares. Esto la encaminó a trabajar en más colegios también diseñando y estableciendo festivales tanto en el cierre del ciclo escolar como en las fiestas decembrinas.

En estos primeros años de enseñanza, Amelia configuró su práctica docente en conjunto con su hermana Rosita. En la academia tenía alumnos que elegía para presentarse en los festivales que se hacían en el Teatro Degollado. Ella ya conocía bien ese escenario porque en él trabajó desde niña. En 1935 colaboraron Amelia y Rosita con una asociación de beneficencia del Roperio de los Pobres y la Junta de Caridad con el fin de recabar fondos para despensas a familias indigentes.<sup>401</sup> La combinación del arte en el baile con las causas benéficas fue una constante en la vida de Amelia, aunque en estos primeros años fue en colaboración con su hermana Rosita. Montaron el sainete cómico “La Nodriza” con 8 números de baile: tap, tarantela, danza húngara número 5, el vals íntimo secreto, los cadetes fantasía, danza

---

<sup>399</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 85.

<sup>400</sup> “Mr. Emil Krafft 1936 – 1946” en la página oficial del American School. <http://www.asfg.mx/aboutus/hiso2.aspx> consultado 20 de octubre 2017.

<sup>401</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 85.

oriental, tristes jardines y la fantasía “Ilusiones de un niño”.<sup>402</sup> Su mamá continuó a cargo de los vestuarios.

Es decir, las presentaciones que hizo con sus alumnos eran formas nuevas y detalladas de los números dancísticos que Amelia ya había elaborado anteriormente. Se sustentó en su propia experiencia laboral que había construido a partir de las enseñanzas de sus tías, de su mamá y de lo aprendido con su hermana Josefina. Esos mismos números de baile y piezas musicales ella las había bailado y se convertían en las piezas que montaba en la práctica docente con sus alumnos. A partir de esas primeras presentaciones como coordinadora de montajes, “sentía que estaba atada al baile por vínculos más fuertes que los de la sangre”.<sup>403</sup> Trascendió la herencia familiar para edificar su experiencia en el baile. En su cuerpo se veían los cambios por pasar de ser la bailarina a la profesora; “sentada a contra luz, nublada por la escasa claridad, fija la mirada, leía las cartas de felicitación. Erguida con postura bella y sutil, supo Amelia que ese día daban principio las cosas que hoy están por terminar”.<sup>404</sup>

El 11 de octubre de 1936 presentaron en el Teatro Degollado el acto llamado “Una tarde de toros” que era una creación de Amelia con 13 bailables y la participación de niños de 2 y 3 años, de 6 y 8, una solista y otras alumnas de mayor edad. Concluyeron la presentación con un baile de bolero español interpretado por Amelia y Rosita. En conjunto, al final bailaron “Valencia” con sus alumnas.<sup>405</sup> Esta presentación la repitieron varias ocasiones después, con distintos alumnos.

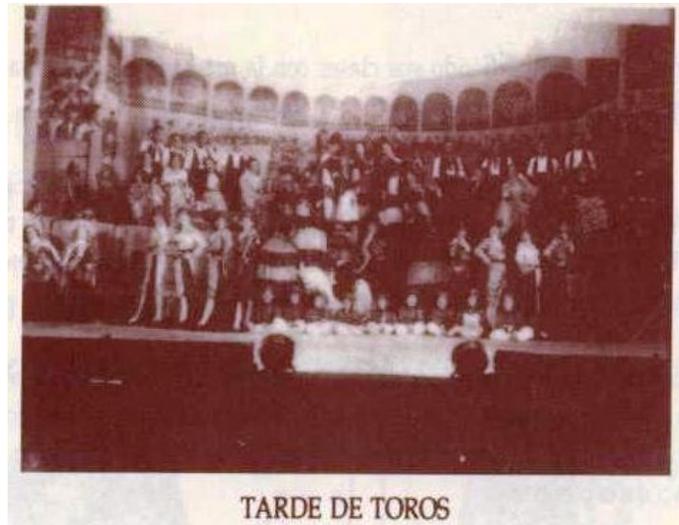
---

<sup>402</sup> Ibid.

<sup>403</sup> Ibid., 86.

<sup>404</sup> Ibid.

<sup>405</sup> Ibid.



**Fotografía 27.** Una tarde de toros. Domingo 24 de enero de 1937.  
Fuente: Guadalupe Gálvez Mejorada, *ELLA*, p. 87.

Las hermanas Bell se diversificaron en la práctica y enseñanza del baile. No sólo daban clases en su academia y organizaban festivales para escuelas o instituciones de beneficencia. Apenas unos días después de “Una tarde de toros” en el Degollado, colaboraron con la presentación de “Una noche vienesa” en el Country Club de Guadalajara. El 18 de octubre de 1936 algunas mujeres de clase alta organizaron una fiesta estilo vienes en los jardines del Country Club. En un ambiente de admiración a la cultura europea de clase alta, Amelia y Rosita coordinaron bailables de señoritas

ataviadas con vestuarios de finales del siglo XIX del viejo mundo. Dichas mujeres eran: Lupe Orendain, Julia Gorosave, Adela Valencia, Sara Berta García Ponce, Graciela Torres, Marieta Granada, Emilia Orendain y Victoria Madrigal.<sup>406</sup> Bailaron algunas piezas decimonónicas y sirvieron platillos vieneses como cena. Gracias a este tipo de sucesos las hermanas Bell formaron parte de la élite tapatía de su tiempo, como profesoras de baile y artistas partícipes. Se ganaron el respeto y la admiración de muchas familias en la perla de Occidente. El 24 de enero de 1937 Amelia y Rosita presentaron en el Teatro Degollado nuevamente “Una tarde de toros”. En esa ocasión su padre, Ricardo Bell Jr., se presentó con ellas y dirigió la puesta en escena.

A continuación, presento un cuadro en el que ordeno cronológicamente los puestos que Amelia tuvo dentro del Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco como profesora. Esta información evidencia la relación con el gobierno del estado de Jalisco y las instituciones públicas donde laboró.

<b>Fecha del nombramiento.</b>	<b>Empleo o comisión.</b>	<b>Sueldo/Observaciones.</b>
1 de abril de 1940 al 31 octubre 1941.	Profesora de Danza de la Escuela de Bellas Artes de Guadalajara.	60 pesos mensuales. Renunció el 20 de octubre de 1941, especificando en una carta que fue “por una ofensa cometida” a su “reputación y dignidad por parte de los Jefes”. <sup>407</sup>

<sup>406</sup> “Crónica de arte” *El Informador*, 19 de octubre de 1936. Página seis.

<sup>407</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renuncias, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Guadalajara, Expediente 48: Amelia Bell. Foja 12.

1 de diciembre de 1941 al 15 de marzo de 1943.	Maestra Interina Número 1 del Grupo IV Clase “A” comisionada – Maestra de Grupo de la Escuela Urbana Número 64 de Guadalajara.	(No especifica sueldo) Después de haber renunciado el 20 de octubre de 1941, se le contrata nuevamente el 1 de diciembre del mismo año, sin encontrarse explicación en el expediente.
16 de marzo de 1943 al 31 de octubre de 1944.	Maestra de Danza de la Escuela de Bellas Artes de la Escuela Normal del Estado de Jalisco.	(No especifica sueldo)
1 de noviembre de 1944 al 30 de junio de 1947.	Educativa Número 2 comisionada en la Escuela Práctica Anexa a la Normal y econ. Maestra de Baile de la misma escuela.	(No especifica sueldo)
1 de julio de 1947 al 31 de octubre de 1949.	Maestra número 600 del Grupo IV comisionada Maestra de Grupo de la Escuela Urbana Número 64 y econ. Maestra de Baile.	(No especifica sueldo) Pidió licencia sin goce de sueldo desde el 15 de octubre de 1949 hasta el fin de año. No regresó a trabajar el siguiente ciclo escolar. Se le dio de baja.

**Cuadro 2.** Nombramientos que obtuvo Amelia Bell por parte del Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco.

En 1937 Amelia Bell tomó los cursos de educación física que impartía el Departamento de Educación del Estado de Jalisco.<sup>408</sup> Entre 1937 y 1940 también se capacitó como enfermera militar en primeros auxilios en la Dirección Federal de Defensa Civil.<sup>409</sup> El 1 de abril de 1940 Amelia Bell tomó posesión como profesora de danza de la Escuela de Bellas Artes, dependiente del Departamento de Educación del Estado de Jalisco.<sup>410</sup> Le fue asignado un sueldo de sesenta pesos (\$60.00) mensuales, que para ese tiempo era menor comparado con el salario de una profesora de párvulos o primaria en la década de 1930, que oscilaba entre los 70 y 75 pesos al mes.<sup>411</sup> Trabajó con este nombramiento y adquiriendo otros dentro del gobierno del Estado de Jalisco toda la década de 1940. Según la hoja de servicios de Amelia Bell, obtuvo cinco empleos o comisiones en el Departamento de Educación Pública. Primero fue profesora de danza en la Escuela de Bellas Artes de Guadalajara, del 1ro de abril de 1940 al 31 de octubre de 1941, después fue maestra interina número 1 del grupo IV clase "A" comisionada como maestra de grupo de la Escuela Urbana número 64 de Guadalajara, del 1ro de diciembre de 1941 al 15 de marzo de 1943.

Regresó a ser maestra de danza de la Escuela de Bellas Artes del 16 de marzo de 1943 al 1ro de noviembre de 1944. Su tercer empleo fue como maestra de baile de la Escuela Normal del Estado del 16 de marzo de 1943 al 30 de junio de 1947. En

---

<sup>408</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 88. Esta versión no ha sido corroborada por documentación de archivo pertinente.

<sup>409</sup> *Ibid.*, 91. Esta versión no ha sido corroborada por documentación de archivo pertinente.

<sup>410</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renunciaciones, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Guadalajara, Expediente 48: Amelia Bell.

<sup>411</sup> "Exámenes extraordinarios de la ciudad y foráneos, Escuelas de arte penitenciaria, Casa Amiga de la Mujer." En Archivo Histórico del Estado de Jalisco (AHJ), Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Caja 465, Carpeta 612, 1930.

cuarto lugar, se le nombró educadora número 2 de la Escuela Anexa Práctica a la Normal y maestra de baile en el mismo instituto, del 1ro de noviembre de 1944 al 30 de junio de 1947. Finalmente, también fue maestra número 600 del grupo IV comisionada maestra de grupo de la Escuela Urbana Número 64 como maestra de baile del 1º de julio de 1947 al 31 de octubre de 1949.<sup>412</sup> Obtuvo una antigüedad total de 9 años y 6 meses en servicio como trabajadora del Estado de Jalisco. Casi una década, la cual fue sumamente activa en distintos niveles de colaboración, organización y liderazgo en el baile.

El trabajo de Amelia Bell como profesora de baile en el Estado de Jalisco no se redujo a las aulas de la Escuela de Bellas Artes o de la Normal del Estado. También se le encomendaban diversas tareas en la organización de festivales, homenajes y conmemoraciones oficiales. Todas vinculadas con la puesta en práctica de bailes, casi siempre dirigiendo y algunas veces ella misma interpretaba el baile. Estas participaciones fueron recurrentes en el periodo de 1940 a 1949, es decir, en su periodo de trabajadora del Estado de Jalisco. El jefe del Departamento de Educación de ese tiempo, Tomás B. Corona, a través de la Oficial Mayor Magdalena Cueva, le delegó a Amelia la presentación de dos bailables en el programa de celebración del Día de la Mujer el 15 de marzo de 1941.<sup>413</sup> Este festejo podría representar un precedente importante en el desarrollo de la conmemoración del Día de la Mujer a nivel nacional e internacional. Oficialmente, fue hasta 1975 que la ONU instituyó el

---

<sup>412</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renunciaciones, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Guadalajara, Expediente 48: Amelia Bell, 1949.

<sup>413</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renunciaciones, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Guadalajara, Expediente 44: Amelia Bell, 1949.

Día Internacional de la Mujer en el contexto del Año Internacional de la Mujer.<sup>444</sup> Pero este festival celebrado en Guadalajara en 1941 pudo haberse relacionado con los festejos que desde 1910 ya se celebraban el Día de la Mujer en el mes de marzo en Estados Unidos. Es decir, una vez más Amelia está en una coyuntura de procesos históricos transnacionales.

Amelia destacaba en la organización de festivales y fue reconocida por agentes estatales. En tiempos del Gobernador del Estado de Jalisco, Silvano Barba González, en una carta escrita por Tomás B. Corona, se le mencionó como acreedora a una “brillante participación artística” de su conjunto de baile del 29 de marzo de 1941.<sup>445</sup> En ese mismo año, Martha López, oficial mayor del Departamento de Educación, le indicó que suspendiera las clases de danza que daba en la Escuela de Bellas Artes para iniciar las mismas en las “Academias de Cultura Física” de las 11 a las 12 horas en el “Campo Guadalajara”.<sup>446</sup> Con lo que se conjugaron sus dos actividades que ya realizaba de manera fluida en la década de 1940: el baile y la educación física.

El 15 de octubre de 1941 se le encomendó a Amelia que organizara los números bailables “Los cosacos” y el “Ballet de Fausto” en el festival del Departamento de Tránsito a verificarse el 29 del mismo mes en el Teatro Degollado a las 9 de la noche.<sup>447</sup> Resulta inquietante la fecha de 20 de octubre de 1941. Existen dos cartas del mismo día en el expediente de Amelia Bell como profesora del Estado de Jalisco.

---

<sup>444</sup> Para un estudio detallado del Día Internacional de la Mujer instituido por la ONU con perspectiva de género en la historia, véase Pamela Jennifer Fuentes Peralta, "La Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer y la Tribuna de las Organizaciones No Gubernamentales de 1975. Una aproximación a las discusiones en torno al género" (Universidad Nacional Autónoma de México, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, Maestría en Historia, 2008).

<sup>445</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renuncias, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Guadalajara, Expediente 48: Amelia Bell, 1949.

<sup>446</sup> AHJ, Ibid.

<sup>447</sup> AHJ, Ibid, foja 10.

Una se trata de una comunicación del director de Cultura Popular Artística en la que se le encomiendan los ensayos del cuerpo de baile que Amelia estaría organizando para la visita del entonces Presidente de la República, pocos días después. La otra está firmada por la propia Amelia y es su renuncia. Se retira voluntariamente de su nombramiento de profesora de danza de la Escuela de Bellas Artes “por una ofensa cometida” a su “reputación y dignidad por parte de los jefes”. Adosado al texto está una leyenda que dice que se reciba y se nombre en su lugar a la señorita Dolores Rudac.<sup>418</sup> No hay explicación en dicha documentación y no he encontrado referencia alguna al agravio sufrido por Miss Bell. Empero, la nombraron maestra interina número 1 del Grupo IV clase “A” el 1 de diciembre del mismo año en la Escuela Urbana número 64.

El 21 de diciembre de 1941 Amelia Bell organizó el cuerpo de ballet en un festival presentado por las Brigadas Culturales en Autlán, Jalisco. Su padre murió en ese año.<sup>419</sup> El 13 de febrero de 1942 en la ciudad de Guadalajara se llevaron a cabo los festivales del IV Centenario de su fundación. Participaron en ellos el entonces Presidente de la República, Manuel Ávila Camacho y su esposa, Ana Soledad Orozco García como reina de dichos festejos.<sup>420</sup> El jefe del Departamento de Educación le encomendó a Amelia Bell la organización del Ballet de Fausto y además le pidió que

---

<sup>418</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renunciaciones, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Guadalajara, Expediente 48: Amelia Bell, 1949, fojas 11 y 12.

<sup>419</sup> AMG, "Certificado de defunción de Ricardo Bell Jr." Caja 291 (antes caja 42), Carpeta 10, expediente 188 Guadalajara, 1941.

<sup>420</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renunciaciones, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Guadalajara, Expediente 48: Amelia Bell, 1949, foja 17.

agregara a las alumnas de su estudio particular, es decir, de su academia.<sup>421</sup> Con esto se puede ver la correspondencia de su trabajo individual y capitalizado en su estudio de baile con la labor como maestra estatal. El 16 de marzo de 1943 la nombraron profesora de danza de la Escuela de Bellas Artes nuevamente.<sup>422</sup> Pero también en esa misma fecha la comisionaron como profesora de danza de la Escuela Normal del Estado.<sup>423</sup>

Entre el 25 y el 31 de marzo de 1944 Amelia trabajó en conjunto con Elisa Palafox, otra maestra de danza que se especializó en baile folclórico regional. Ambas eran empleadas del gobierno del Estado y fueron comisionadas como organizadoras de un festival en Guadalajara en el que presentaron el bailable “La San Marqueña” que es una chilena guerrerense.<sup>424</sup> Las dos maestras entregaron presupuestos de vestuarios que incluían los tradicionales huipiles, paliacates, huaraches, collares, trajes de indio con camisa y calzoncillo de manta y fajas.<sup>425</sup> Aunque no es un bailable típico de Jalisco, estas dos maestras de danza colaboraron con la difusión de danzas mexicanas que estaban en boga en el México posrevolucionario. Estos bailes coincidían con la idea de mestizaje que desde los estudios del antropólogo Manuel

---

<sup>421</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renunciaciones, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Guadalajara, Expediente 48: Amelia Bell, 1949, foja 17.

<sup>422</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renunciaciones, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Guadalajara, Expediente 48: Amelia Bell, 1949, foja 18.

<sup>423</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renunciaciones, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Guadalajara, Expediente 48: Amelia Bell, 1949, foja 19.

<sup>424</sup> La “chilena” es un género musical mexicano que ubica su origen en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. Toma su nombre de los primeros en interpretarla, que eran inmigrantes chilenos llegados a esa zona del país. Sin embargo es el baile tradicional de esa región e incluye el vestuario “indio” de calzón y camisa de manta para varones y falda con blusa tipo huipil para mujeres. La “San Marqueña” hace referencia a la población de San Marcos, en el estado de Guerrero.

<sup>425</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renunciaciones, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Guadalajara, Expediente 48: Amelia Bell, 1949, fojas 23-25.

Gamio cobró auge y que en el fondo buscaban homogeneizar la etnicidad mexicana.<sup>426</sup> Como lo menciona Elsa Muñiz, “La identificación de los revolucionarios como mestizos hizo posible un replanteamiento de la cultura nacional mexicana con la cultura mestiza”.<sup>427</sup> En esa fusión el cuerpo fungió un papel central a través del baile de danzas consideradas típicas o tradicionales.<sup>428</sup> Amelia Bell colaboró con ello, y en varias ocasiones en conjunto con otras mujeres con trabajos similares.

El 1 de noviembre de 1944 el gobernador del Estado, Marcelino García Barragán (1943-1947) la nombró Educadora No. 2 de la Escuela Práctica Anexa a la Normal, en sustitución de la Srita. Elisa Quesada.<sup>429</sup> A unos meses de la rendición de Japón en la Segunda Guerra Mundial, que daría el fin a dicho conflicto bélico, la directora de la Escuela Práctica para niñas Anexa a la Normal emitió un informe sobre el comportamiento de Amelia Bell. En él corroboró que Miss Bell desarrollaba su “labor con eficiencia y puntualidad, haciendo el trabajo tan agradable para las alumnas, que dicha actividad servía de estímulo para la buena conducta de las alumnas en las demás actividades”.<sup>430</sup> De modo que las enseñanzas corporales impartidas por Amelia Bell a través del baile repercutían no sólo en el

---

<sup>426</sup> Elsa Muñiz, *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*(Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco - Miguel Ángel Porrúa 2002), 106.

<sup>427</sup> *Ibid.*, 107.

<sup>428</sup> Cfr. Ricardo Pérez Montfort, *Estampas de nacionalismo popular mexicano. Diez ensayos sobre cultura popular y nacionalismo*, 2da ed.(México: CIESAS-CIDEHM, 2003). Mary Kay Vaughan and Stephen E. Lewis, *The Eagle and the Virgin: Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*(Durham: Duke University Press, 2006).

<sup>429</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renunciaciones, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Guadalajara, Expediente 48: Amelia Bell. Foja 27.

<sup>430</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renunciaciones, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Guadalajara, Expediente 48: Amelia Bell. Foja 32.

disciplinamiento escolar, sino también en la recreación y el placer. Así, la práctica docente de Amelia estuvo íntimamente relacionada con el gozo<sup>431</sup>.

#### **4.4 El *Estudio Amelia Bell*, 1942-1949.**

En 1942 el *Estudio Hermanas Bell* cambió a *Estudio Amelia Bell*. Ocurrió así porque Miss Bell se hizo cargo sola. Rosita, su hermana menor, se casó y ya no continuó trabajando con ella. En el imaginario colectivo de algunas de sus alumnas y de las mujeres que han hecho trabajos sobre la enseñanza de Amelia quedó solamente ella como maestra de baile en su academia. Sin embargo, la participación de Rosita fue trascendental pues colaboró en el despegue y prestigio de la academia. Además, Rosita siguió dando clases en otros colegios como el *Enrique de Ossó* (Teresiano), aunque de la materia de inglés.<sup>432</sup>

Amelia contó que una de las razones por las que no aceptaban el baile entre las niñas en Guadalajara en la década de 1930 fue que lo relacionaban con la debilidad para tener hijos. Sin embargo, el papá de su segunda alumna, que fue un médico, quien le ayudó a desmentir tal afirmación, aseverando que el baile fortalecía los músculos del estómago y por consecuencia los posibles embarazos serían más sanos.<sup>433</sup> Otra visión de esta misma situación de reticencia y aceptación es que se pensaba que el baile, en específico del ballet clásico, podría provocar la pérdida de la virginidad en los cuerpos de las niñas y adolescentes. De tal modo que Miss Bell tuvo

---

<sup>431</sup> Amelia usó indistintamente la palabra “placer” y “gozo” para relacionarla con el baile; tanto en sus presentaciones desde niña trabajando con su familia como siendo profesora.

<sup>432</sup> Conchita Santos Marín de Fábregas, entrevistada por Hilda Monraz Delgado, el 19 de enero de 2016, grabada y transcrita.

<sup>433</sup> Amelia Ángela Bell Feeley, entrevista por María Teresa Fernández Aceves 27 de marzo de 2006, transcrita, audio en casete, colección personal de María Teresa Fernández Aceves.

que pedir a un médico que pusiera un letrado afuera que dijera: “Las niñas pueden hacer danza y no pierden su virginidad, el ballet ayuda a la salud y desarrolla la psicomotricidad infantil”.<sup>434</sup> Ese médico probablemente fue el que mencioné al inicio de este párrafo y era papá de una de sus alumnas.

Son dos interpretaciones que también pueden asociarse con el desarrollo de la “chica moderna” que desde la época de 1920 había llegado a México desde Estados Unidos y Europa. Aunque habría que diferenciar entre la “chica moderna” y la “mujer moderna”.<sup>435</sup> Las *pelonas* o *flappers* influenciaron de manera importante la moda y la performatividad de algunas mujeres en México. Incluso se vieron como un peligro para la identidad nacional.<sup>436</sup> Las mujeres modernas están más relacionadas con las actividades que trasgredieron en algún sentido su rol de género o le dieron continuidad adaptándose poco a poco a su contexto; por ejemplo, cuando le dieron importancia a la educación superior para las mujeres con tal de estar mejor preparadas para ser esposas y madres. Sin embargo, en Guadalajara estas tendencias tuvieron sus propios matices y representaciones regionales. María Teresa Fernández Aceves biografió cinco mujeres que se relacionaron con estas particularidades de la modernidad en Jalisco. Todas ellas tienen en común que construyeron una cultura moderna insertada en la época posrevolucionaria, fueron activistas por una sociedad

---

<sup>434</sup> Declaraciones de Larissa González, en “El escenario se ilumina para el baile clásico” de Adriana Navarro, *La Gaceta de la Universidad de Guadalajara*, edición 551, 11/17/2008.

<sup>435</sup> Cfr. Alys Eve Weinbaum et al., *The Modern Girl Around The World. Consumption, Modernity, and Globalization*(Durham: Duke University Press, 2008).

<sup>436</sup> Sobre chicas modernas, feminismos, nacionalismos y modernidad en México véase por ejemplo: Gabriela Cano, "Revolución, feminismo y ciudadanía en México, 1915-1940," en *Historia de las mujeres en Occidente*, 5. *El Siglo XX*, ed. Georges Duby and Michelle Perrot(Madrid: Taurus, 1993); Anne Rubenstein, "La guerra contra "las pelonas". Las mujeres modernas y sus enemigos. Ciudad de México, 1924," en *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, ed. Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan, and Joselyn Olcott(México: Fondo de Cultura Económica, 2009). María Teresa Fernández: la introducción de *Mujeres en el cambio social*.

más justa –algunas feministas-, sus vidas muestran cambios sociales y ellas mismas transformaron algunas estructuras en torno al género; feminidades, masculinidades, etcétera.<sup>437</sup>

Es difícil para mí por ahora distinguir si Amelia perteneció a esta oleada de “chicas modernas” puesto que ella lo negó en una entrevista. Sin embargo, su forma de presentarse, su vestimenta, su corte de pelo y la vida que adoptó tienen bastantes similitudes con lo que se consideraba mujer *moderna* para ese tiempo en Guadalajara. Nunca se casó, no tuvo hijos, vestía pantalón pero también falda. Consumía productos dirigidos a la mujer moderna, como algunos de higiene que eran nuevos para la época, por ejemplo los jabones faciales y las toallas femeninas.<sup>438</sup> Recortó su cabello desde la juventud hasta que murió. Manejaba su propio vehículo, un *Ford Coupe* 1946 que vendió en la década de 1980. Fue la proveedora familiar desde la muerte de su padre en 1941 hasta que sus hermanas se casaron y posteriormente atendió a su mamá hasta su muerte, en 1965. Puede ser que Amelia fuera una “mujer moderna” en cuanto a su imagen y consumo, pero no en cuanto a sus posturas políticas.

Si bien Amelia no recibió cursos especializados de la enseñanza del baile durante su vida adulta, su práctica docente era similar a las tendencias de su época para la educación en el baile en México y en Estados Unidos. Según la revisión de Patricia Aulestia sobre la enseñanza del baile en Estados Unidos a inicios del siglo XX, a nivel práctico, los coreógrafos tenían que adaptar el baile a la música, hacer sus arreglos

---

<sup>437</sup> Fernández Aceves, *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano*.

<sup>438</sup> Sobre consumo de la mujer moderna, Cfr. Weinbaum et al., *The Modern Girl Around The World. Consumption, Modernity, and Globalization*. Miss Bell declaró sobre lo que compraba en: Amelia Bell, entrevistada por María Teresa Fernández Aceves, grabada y transcrita, el 27 de marzo de 2006.

propios y aceptar que “la música habla por sí misma en términos de movimiento puro, ritmo, carácter..., sugiriendo un estilo y una línea de movimiento”.<sup>439</sup> En ese sentido, Amelia también tuvo que crear sus coreografías de baile con base en sus particulares ensambles y modificaciones melódicas. De hecho, ella escribió los cuentos que representaba con sus alumnas en el Teatro Degollado a finales de año y de cada ciclo escolar.<sup>440</sup> Escogía a las que consideraba más diestras en sus movimientos dancísticos de los distintos colegios y de su academia. También seleccionaba el guion, la música y se rodeaba para ello de personal especializado.<sup>441</sup> Todo eso conformaba la práctica docente de Amelia en las aulas y en la representación pública del baile.

Patricia Aulestia retoma textos de la década de 1920 sobre la enseñanza del baile que manejan conceptos que Amelia Bell utilizó en su práctica docente. Uno de ellos es la disciplina constante para el perfeccionamiento del baile, visto como arte. Para Aulestia, “La práctica trae experiencia: la experiencia trae confianza, y la confianza hace el acabado perfecto de un artista”.<sup>442</sup> Esto estaba conjugado con el uso del cuerpo a través del movimiento. El objetivo del baile, según esos autores, era plasmar las emociones en la danza. De acuerdo con Aulestia, “Para expresar una emoción es necesario convertir el esfuerzo físico en acción. Por lo tanto, las diversas partes del cuerpo deben ser ejercitadas por la mente”.<sup>443</sup> Es decir, debe haber un control racional sobre el lenguaje del movimiento corporal.

---

<sup>439</sup> Aulestia, *Las "chicas bien" de Miss Carroll. Estudio y Ballet Carroll (1923-1964)*, 17.

<sup>440</sup> Deifilia María Preciado Santana, entrevistada por Hilda Monraz Delgado, en Guadalajara, el 09 de junio de 2016, grabada y transcrita.

<sup>441</sup> María Eugenia Martínez Calvillo, Alina Carstens y Susan Carstens entrevistadas por Hilda Monraz, María Teresa Fernández y Alma Dorantes González, grabada y transcrita, en Guadalajara, el 19 de mayo de 2016.

<sup>442</sup> Aulestia, *Las "chicas bien" de Miss Carroll. Estudio y Ballet Carroll (1923-1964)*, 16.

<sup>443</sup> *Ibid.*

Para enseñarles a bailar, Amelia tomaba en cuenta el esfuerzo que sus alumnos podían hacer dependiendo de la edad. Medía la resistencia física y la potencialidad artística de cada alumno con exámenes que les hacía al ingresar a la academia.<sup>444</sup> En cuanto a los festivales, Miss Bell “con todo respeto pedía consentimiento a los padres para que sus hijos participaran”<sup>445</sup> de modo que su negociación no era sólo con jerarquías estatales o institucionales de la educación, sino también con los papás de su alumnado. De manera que ella adecuaba “la enseñanza a cada temperamento artístico individual”<sup>446</sup> y así se puede intuir que la negociación de su práctica docente se hacía con cada uno de sus pupilos también.

En un intento de sintetizar la técnica de Miss Bell, coinciden varias versiones de sus alumnas, algunas de las cuales son maestras de baile. Ellas manifiestan que les enseñó el baile como una forma de disciplinar el cuerpo, las posturas del mismo y el caminar no sólo para bailar sino también en la vida cotidiana. Es decir, un tipo de movimientos encaminados al estiramiento de los cuerpos, pero combinados con posiciones que ella percibía como elegantes. Un ejemplo claro es lo que mencionó Conchita Santos Marín de Fábregas, quien cada día revisa su postura al caminar, recordando lo que Miss Bell le indicaba. “La posición del cuerpo, meter el estómago, subir la barbilla, los hombros hacia atrás [...] Nada de enchuecar el cuerpo, que nos veíamos vulgares, caminar como si voláramos, medidas como era ella”.<sup>447</sup> Este testimonio es más o menos repetitivo en las exalumnas que entrevisté. A algunas de

---

<sup>444</sup> Según el testimonio de varias de las entrevistadas, con énfasis lo dijeron: Ofelia Guevera, entrevistada por Hilda Monraz, grabada y transcrita, en Guadalajara el 21 de enero de 2016 y Carolina Echavarrí, entrevistada por Hilda Monraz, grabada y transcrita, en Guadalajara el 12 de julio de 2016.

<sup>445</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 92.

<sup>446</sup> *Ibid.*

<sup>447</sup> Conchita Santos Marín de Fábregas, entrevistada por Hilda Monraz Delgado, el 19 de enero de 2016, en Guadalajara, grabada y transcrita.

ellas les dio clases de educación física y a otras baile. Sin embargo, convergen en las posturas ideales del cuerpo y la “gracia” o “elegancia” que debían combinar tanto para el ballet, el tap o la marcha militar de cada lunes en los honores a la bandera. Esto puede estar relacionado con las clases medias y un concepto de belleza urbana con el que Amelia Bell se formó y produjo a través de sus enseñanzas.

La práctica docente de Amelia fue posible no sólo por los antecedentes familiares y la disciplina que cultivó, sino también gracias a los servicios y cuidados que recibía de su madre y criadas. Según ella misma contó: “Ya corrían y me ponían la comida, mi mamá esperando que yo llegara. Comía rápido [...] Me lavaba la boca y ya, [a las] cuatro tenía que estar en el otro colegio.”<sup>448</sup> El hecho de contar con personal que le sirviera la comida en cuanto llegara a casa y otras situaciones que le ahorraban el trabajo doméstico, le permitió concentrarse en la enseñanza del baile y de la educación física en distintos lugares. Otra ventaja que tuvo fue contar con automóvil propio que ella misma manejaba, aspecto que facilitó su traslado sin mayores problemas por la ciudad.

Como mencioné antes, a partir de noviembre de 1944 fue oficialmente Educadora No. 2 de la Escuela Práctica Anexa a la Normal.<sup>449</sup> En el libro *ELLA* pueden leerse las reflexiones sobre las enseñanzas que tuvo Guadalupe Gálvez Mejorada en torno al baile. Se trata de la práctica docente de Amelia sobre sus alumnas de la Normal, aplicadas en la presentación del Vals de las Flores entre 1943 y 1944:

El director de la orquesta daba la entrada. Comenzaba a deslizarse como por encanto uno de los grupos. Dábamos la impresión de pedacitos de algodón o

---

<sup>448</sup> Amelia Bell Feeley, entrevistada por María Teresa Fernández Aceves, el 27 de marzo de 2006 en Guadalajara, grabada y transcrita.

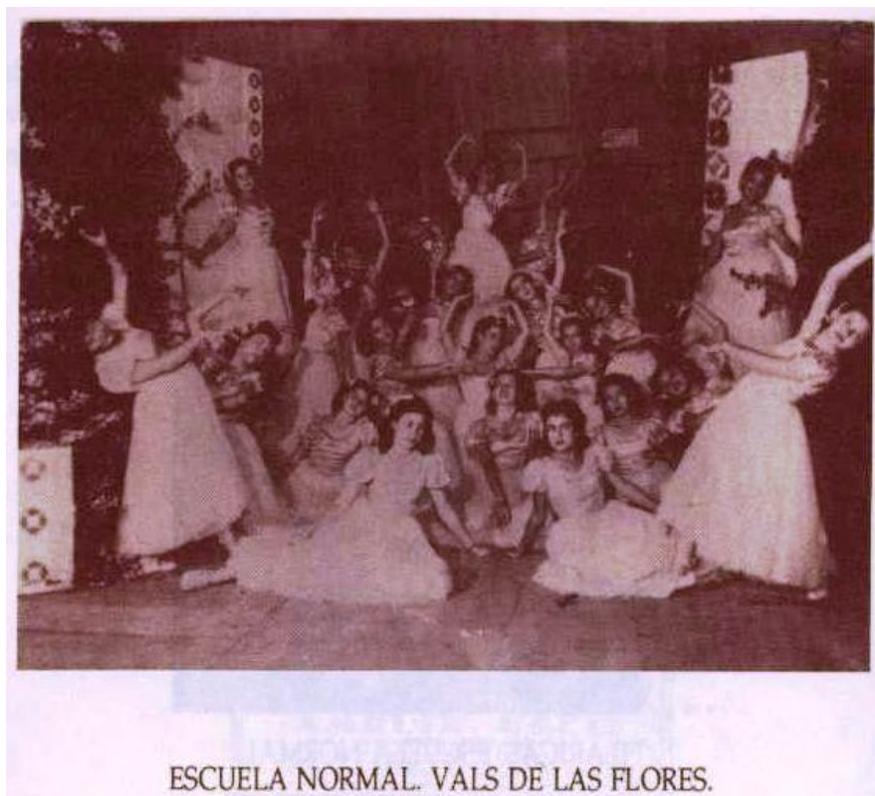
<sup>449</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renunciaciones, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Guadalajara, 1949. Foja 27.

motitas de nube. Una veloz carrerita de puntas hasta formar una media luna, luego un descanso para nuestro grupo en posición de cisnes. Inmediatamente hacían su entrada 2 grupos más. Tomaban su lugar y deslizándose armoniosamente daban entrada a las solistas, Schaffino realizaba arabescas al viento, seguida por Lillien, Casillas, Carmona y Gómez. Momento después cada grupo ejecutaba a un tiempo su correspondiente movimiento dando la impresión de un maravilloso y armonioso conjunto al que las luces transformaban en hermosa y artística ilusión.<sup>450</sup>

Esta composición del arte de bailar conjugaba los movimientos corporales, los atuendos, la escenografía y por supuesto la música que Amelia Bell montaba en cada presentación. Sitúa una forma femenina de cuerpo que se evidencia en las posiciones del ballet clásico que Amelia les enseñó a las futuras maestras. Esto es, Amelia contribuyó a la construcción de la corporalidad femenina de clases medias urbanas que evocaba virtudes de la elegancia, la gracia y la disciplina. Aunque también cada una de sus alumnas tuvo la oportunidad de aplicarlo, negociarlo o rechazarlo tanto en la exhibición dancística como en su vida cotidiana.

---

<sup>450</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 99.



**Fotografía 28.** Vals de las Flores, representado por alumnas de la Escuela Normal, entre 1943-1944. Fuente: ELLA, p. 99.

Amelia enseñó muchos tipos de baile y los adecuó a las necesidades de cada institución donde laboraba. También los acondicionaba de acuerdo con los cuerpos y habilidades de las alumnas. La experiencia de haber viajado por distintos países en América le permitía tener conocimientos sobre trajes típicos de varios lugares y representarlos en escena. Conjugaba grupos de pilaricas, gitanas, majas, pericones argentinos e incluso bailes rusos.<sup>451</sup> Miss Bell creó un grupo de baile la Escuela Normal que se enfocaba en el ballet, pero también interpretaban bailes internacionales. Algunos de esos bailes eran: españoles con pilaricas, gitanos y

---

<sup>451</sup> Ibid., 103.

majas, y rusos con mazurkas.<sup>452</sup> En el año de 1947 la Escuela Normal de Jalisco le otorgó una medalla “Honor al mérito” por su labor docente.<sup>453</sup>

Entre 1948 y 1949 sus actividades en presentaciones de fin de ciclo escolar y de año eran constantes y le absorbían buena parte de su trabajo. Para finales de 1949 Enrique Vizcaíno, quien era papá de dos alumnos de Amelia Bell, le propuso filmar uno de sus cuentos para conformarlo como película. Así se filmó “La casita de dulce” que incluía el desarrollo de un cuento de Miss Bell representado por 125 de sus alumnos del *Estudio Amelia Bell*. Fue grabada por Jack Drapper y exhibida el 28 de junio de 1950 en el cine Colón de Guadalajara. Parece ser que no hay copia de la película.<sup>454</sup>

Entre 1950 y 1952 realizó varias obras de beneficencia para el Estado y para la Iglesia Católica. Una de ellas fue la organización de un festival de baile en La Piedad, Michoacán, el 26 de enero de 1952. La recaudación monetaria de aquel evento se destinó a la construcción de un templo católico.<sup>455</sup> Entre 1952 y 1954 les dio clases de baile todos los sábados a las niñas Cárdenas Ayala en su casa de Jiquilpan, Michoacán. Con ellas y otras alumnas representó su cuento invernal “Sueños de Rosalía” en diciembre de 1954 en el Teatro Hidalgo de Jiquilpan.<sup>456</sup>

Los cinco años que van de 1955 a 1960 fueron intensos para Amelia porque le dieron distintos reconocimientos, medallas y diplomas por su labor docente y artística en Jalisco. En apartados posteriores desarrollo con más profundidad dichos homenajes y legados.

---

<sup>452</sup> Ibid.

<sup>453</sup> Ibid., 106.

<sup>454</sup> Ibid., 108.

<sup>455</sup> Ibid., 110.

<sup>456</sup> Ibid., 111.

La práctica docente del baile de Amelia Bell estaba cimentada en la disciplina propia de su cuerpo. Gálvez menciona que Miss Bell combatía la “tosquedad” o “rigidez” de sus alumnas, ya que la maestra “Era frágil y armoniosa, con detalle y finura, inteligencia, brío y pujanza; infundía en los rostros placidez y deleite, que combinaban armoniosamente con movimientos exactos al ritmo musical”.<sup>457</sup> Es decir, la visión que se tiene de la forma en que Amelia daba clases está relacionada con cierto placer o gozo del propio cuerpo. Esa subjetividad tenía sus antecedentes que se remontan a la infancia de Miss Bell.

#### **4.5 Goce y posesión del cuerpo en el baile de Amelia Bell; reapropiación de la infancia como parte de su práctica docente.**

De acuerdo con algunas entrevistas que se le hicieron a Amelia y el libro *ELLA*, Miss Bell decidió por cuenta propia dedicarse al baile cuando tenía 4 años de edad. Estaba preparada para bailar, vestida de mariposa en un festival escolar en el colegio Sagrado Corazón de la ciudad de Nueva York y

en determinado momento, hizo acto de presencia una bella jovencita que haciendo hermosa arabesca se colocó al centro del círculo. Su vestido despedía luces y bailó tan hermoso, que “Ella” no tuvo otro deseo que el de llegar a bailar igual. Fue entonces cuando se despertó en la niña el amor por el arte de la Danza. Tan ensimismada estaba la pequeña viendo a la solista, que no se dio cuenta cuando las demás maripositas se pusieron de pie y bailaban a su alrededor. De inmediato se puso también de pie, alzó las manitas y de puntitas trató de imitarla, luego se intercaló al grupo de las pequeñas y las personas comenzaron a aplaudirle.<sup>458</sup>

---

<sup>457</sup> Ibid., 108.

<sup>458</sup> Ibid., 36. El entrecorillado es original de la cita.

Coincide que la mayoría de las bailarinas de ese tiempo y las de hoy en día iniciaron su vida dancística entre los 2 y 4 años de edad. Esta etapa infantil es clave para entender el desarrollo de un tipo de cuerpo que se adecúa al baile y al goce del mismo, desde su subjetividad del deseo por dedicarse a bailar.

Para situarme en el análisis de la infancia, me nutro de la perspectiva “realista crítico feminista” que retomo de Nadia Celis Salgado. Partiendo de este postulado, me es posible visibilizar la experiencia infantil de Amelia en un contexto familiar que le permitió ser, desarrollarse y trabajar desde una edad muy corta en proyectos de los Bell. Celis habla de una conciencia corporal que tiene que ver con la experiencia vivida del cuerpo en las niñas, que no son objetos sino sujetos de deseo y por las que pasan procesos de subjetivación. A partir de este posicionamiento teórico que se enfrenta a la invisibilidad de los cuerpos de las niñas, mi revisión biográfica se aplica en el caso de la niñez de Amelia Bell y de sus alumnas. Miss Bell dio clases principalmente a infantes, la mayoría niñas y de clases medias.

Amelia fue una niña que usó su cuerpo para el baile como forma de trabajo, pero también en el sentido del placer, de tal modo que fue la base de su práctica docente para después enseñar baile y educación física. Cuando María Teresa Fernández le preguntó en la entrevista de 2006 que si para ella “¿Bailar y trabajar era lo mismo? ¿Había una diferencia, el baile era su trabajo?”<sup>459</sup> Amelia respondió que no, que era “un placer. Yo por ejemplo si salía yo a bailar, yo no me preocupaba si había gente o no había gente en el público. Yo gozo al bailar”.<sup>460</sup> Esto lo mencionó relacionándose con su trabajo desde niña. De ese modo, la infancia de Miss Bell se

---

<sup>459</sup> Amelia Bell Feeley, entrevistada por María Teresa Fernández Aceves, el 27 de marzo de 2006 en Guadalajara, grabada y transcrita.

<sup>460</sup> Ibid.

construyó con la elección del baile como forma de vida, el trabajo familiar y la disciplina que le inculcaron, hasta entregarse a la docencia. Amelia fue maestra de baile durante más de cincuenta años de su existencia.

El reconocimiento del gozo en el baile de Amelia permite entender la relación que tuvo con su trabajo como bailarina y como profesora de baile. Desde otras perspectivas podría parecer que el trabajo infantil en el que se insertó Amelia no fuera placentero, pero su testimonio nos da fe de su gozo. En la dinámica de la familia Bell es lógica la unión entre el trabajo, la disciplina y el placer. De ese modo, también puede comprenderse que los Bell empezaran su vida laboral desde muy temprana edad, gracias a lo cual tuvieron éxito en sus empresas, incluyendo a Amelia en su labor como bailarina y como profesora.

A partir de que Amelia se dedicó a la docencia, por distintas razones, cambió su transcurso de vida. Si bien había practicado el baile como parte de una tradición familiar laboral, ninguno de sus antecesores había sido profesor de baile. Al enfrentar este porvenir, en 1935, Amelia se preguntó si “¿Gozaría igual? Al menos se multiplicaría con sus alumnas y le quedaría la inmensa dicha de crear y transmitir. De ver florecer y perpetuar su magnífico arte. Ella imponía en sus bailes la innata y sutil belleza con que nació, con la que fue rodeada por su notable abuelo, con la distinción con que se destacó siempre su familia entera y con la que acostumbra vivir”.<sup>461</sup>

Durante el tiempo que Amelia trabajó con su hermana Josefina también lo hizo a partir del gozo. El baile no se trataba solamente de un trabajo, sino también

---

<sup>461</sup> Gálvez, *ELLA*. Gálvez Mejorada, *ELLA*. Amelia Ángela Bell Feeley, 86.

de una forma de placer que se manifestaba en el cuerpo. Un ejemplo de este lapso con su hermana mayor fue la interpretación reiterativa del *Jarabe Tapatío*. Lo bailaron desde su infancia en distintas giras en México, pero sobre todo en su adolescencia y juventud en Estados Unidos.<sup>462</sup> “Amelia y Josefina lo bailaron como un fragmento de su corazón, con expresión de gozo como un madrigal de amor, como un motivo de libertad, exaltando su entusiasmo, floreciendo su cerebro, manifestando su ingenio”.<sup>463</sup> La pareja de hermanas congeniaba porque intercataban los roles de hombre y mujer. En algunas ocasiones Amelia hacía las veces de dama y en otras de charro.

El caso del *Jarabe Tapatío* ilustra una forma en que las hermanas intercataban sus formas de ser mujer con la representación artística del baile. Amelia solía ser el varón que “arrojaba el galoneado sombrero a los pies de su compañera, y ésta empezaba a bailar cerca de la prenda”.<sup>464</sup> Josefina fungía el papel de la mujer y al final de la pieza tomaba el sombrero de Amelia para ponérselo en la cabeza. Durante la infancia de ambas, generalmente Amelia representaba a la mujer cuando bailaban en pareja, pero casi siempre se debía a que Josefina era más alta. Cuando crecieron y se igualaron en altura corporal, Amelia fungió más veces como varón que como mujer. Esto resulta interesante puesto que pone en duda la aparente inamovilidad de los juegos de poder de la heteronorma en la familia Bell Feeley. Es decir, el baile podría representar también tensiones al interior de dos miembros de dicha familia, aunque fuera solamente en la representación dancística. La

---

<sup>462</sup> El *Jarabe Tapatío* es una pieza muy conocida que data del siglo XIX y se compone de varios sones: *El atole*, *Los enanos*, *El palomo*, *Sombrero ancho*, *El limoncito*, *La Guitacochoa* y *La Diana*. Ibid., 78.

<sup>463</sup> Gálvez, *ELLA*, ibid.

<sup>464</sup> Ibid.

performatividad de los cuerpos no era casual entre los Bell, quienes se dedicaban a la representación musical y de baile, y ésta no era asignada fortuitamente.

El placer del baile no sólo residía en su práctica y enseñanza, sino en las recompensas que le producían los logros al final del trabajo. En el libro *ELLA* relatan que incluso algunas de sus clases las dio gratuitamente. Porque para Amelia el baile era muy importante en su vida, al grado que era mayor su satisfacción que cualquier remuneración económica, ya que “el placer de transmitir su arte” era la mejor retribución para ella.<sup>465</sup>

En sus propias palabras, Miss Bell veía el baile como un placer. “Yo gozo al bailar. Me siento, no sé si me están viendo o no me están viendo, lo que sea. Yo me transformo, me ¿cómo se dice? Posesiono, me posesiono [...] Si bailo tap, me siento como los americanos, muy, muy frívola. Si bailo español, me siento agresiva. Si bailo ballet, ¡ay! Me siento en las nubes”.<sup>466</sup> De modo que la constitución de su feminidad en el baile dependió de la interpretación artística y subjetiva que le dio a cada tipo de movimiento corporal. El cuerpo de Amelia Bell fue una construcción histórica que estuvo atravesada por distintos ejes como la disciplina familiar, el trabajo y el gozo que se manifiestan en su labor docente. La complejización de esas miradas permite entender por qué y cómo Amelia elaboró su práctica docente. Esto tiene que ver con el origen familiar en el que estaba implicada la nacionalidad, el género construido a partir de movilizaciones transnacionales, disciplina laboral, actividades de trabajo específicas para hombres y mujeres, las clases medias en las que se movió gracias a la herencia de los Bell y a su propia conformación económica y social, así como las

---

<sup>465</sup> Ibid., 120.

<sup>466</sup> Amelia Bell Feeley, entrevistada por María Teresa Fernández Aceves, grabada y transcrita, en Guadalajara, el 27 de marzo de 2006.

adaptaciones que hizo para tener empleos, para ser proveedora familiar y mostrar modelos de feminidad a través de la docencia.<sup>467</sup>

#### **4.6 Formalización de la enseñanza del baile en Guadalajara: otras academias contemporáneas al *Estudio Amelia Bell*.**

La década de 1940 fue prolífica para la enseñanza del baile en Guadalajara. No sólo estaba el *Estudio Amelia Bell*, sino que también había más escuelas de baile y más profesoras en el rubro. Fue una época de apertura en la que algunas profesoras se dedicaron a ser maestras de baile, pero también a la investigación de danzas típicas y a su representación en la región y en el ámbito nacional. De hecho el desarrollo del baile en Guadalajara se debió a la fundación de diversas escuelas y academias particulares de danza, todas ellas dirigidas por mujeres desde la década de 1930.<sup>468</sup>

De manera que al historiar la trayectoria de Amelia como bailarina y profesora de baile, convergen otros caminos de maestras contemporáneas suyas que trabajaron a la par. Cada una de ellas tuvo sus peculiaridades e incluso convivieron con Amelia, otras son ajenas pero relevantes en este estudio para conocer el contexto general de la profesionalización del baile en Guadalajara.

En esta selección propongo cuatro maestras de baile que se relacionaron con Amelia Bell de alguna manera o fueron sus contemporáneas. No son todas las que trabajaban en ese momento, sino las que pueden conectarse con Miss Bell en algún punto. Las enuncio en orden cronológico de existencia. Primero es Elisa Palafox

---

<sup>467</sup> Retomo la complejización de las categorías género, clase, raza y etnicidad que proponen Eileen Boris y Angélique Janssens. Eileen Boris and Angélique Janssen, "Complicating Categories: An Introduction," en *Complicating Categories: Gender, Class, Race and Ethnicity*, ed. Eileen Boris and Angélique Janssen (Cambridge: Cambridge University Press, 1999).

<sup>468</sup> "Una tradición de academias", Revista *Interdanza* núm. 14. Octubre 2014, p. 28. México.

(1896-1992), que fue apenas unos años mayor que Amelia. Elisa fue la primera mujer que investigó con apoyo estatal sobre las danzas típicas en Jalisco y probablemente en México. Su hija fue la reconocida bailarina y maestra de baile Chiquina Palafox. Su nieta es Hilda Elisa Nieto Jacobo, a quien pude entrevistar para esta investigación. Se trata de tres generaciones de mujeres encaminadas al arte del baile y de la docencia del mismo.

La segunda es Helen Hott (1924-¿?), quien fue diecisiete años menor que Amelia. Se caracterizó por dedicarse casi exclusivamente al ballet clásico en Guadalajara. Tenía la fama entre algunas de sus alumnas de ser una maestra muy exigente y disciplinada, incluso hasta cierto punto algo agresiva y más dura que sus contemporáneas.<sup>469</sup>

La tercera es Lila Prats de Barzee (1924-¿?), quien aparentemente fue la primera maestra profesional de flamenco y baile español en Guadalajara. Tuvo la singularidad de formar con carrera profesional a sus alumnas de baile, avalada por el Departamento de Educación Jalisco en 1973.

La cuarta y última es Carolina Echavarri (1951-sigue viva). La elegí por haber sido alumna de Amelia y seguir siendo maestra de baile hoy en día. Ella comenta que tiene la “técnica” de Miss Bell para los movimientos corporales en el baile y continúa con su legado dancístico en esta ciudad.<sup>470</sup>

---

<sup>469</sup> Según la opinión de varias de mis entrevistadas como Rebeca Guízar, quien fue su alumna y Sarah Corona, quien no tuvo clases con ella pero la referenció.

<sup>470</sup> Tomé clases con ella y gracias a eso aprendí en el cuerpo propio lo que es la disciplina, fuerza, placer y dolor del baile.

a) **Las Palafox: linaje de bailarinas y profesoras de baile.**

Elisa Palafox Gómez nació en 1896 en Ocotlán, Jalisco. Estudió desde temprana edad en Guadalajara y a los 16 años de edad empezó con enseñanza del baile.<sup>471</sup> Primero fue profesora de baile en algunas escuelas primarias de la capital jalisciense y después diversificó su labor al grado de convertirse en una colaboradora del Estado en cuanto a diversiones, bailes e investigación de las danzas típicas de Jalisco y del país. Se dice que una de sus estudiantes fue la famosa actriz María Félix; cuando ésta era pequeña y vivía en Guadalajara. De modo que Elisa Palafox aparentemente enseñó a Félix a bailar y gracias a ella se dedicó al mundo del espectáculo.<sup>472</sup> Elisa trabajó en el despacho del gobernador José Guadalupe Zuno Hernández entre 1923 y 1926. En ese periodo se encargó de la investigación de las danzas típicas de Jalisco, de las que destacó las de Tuxpan, al sur del estado. Algunas de las piezas musicales que Elisa Palafox montó con base en la tradición que encontró en diversos pueblos, son: *Guadalajara*, *La feria de las flores*, *Las alazanas*, *El triste*, *El son de la madrugada* y *El son de la negra*.<sup>473</sup>

Elisa Palafox dio clases en la Escuela Normal de Jalisco y dirigió el Grupo Representativo de Bailes Regionales de dicha institución entre 1943 y 1947.<sup>474</sup> En ese mismo lapso, el entonces Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet (1943-1946) la invitó a participar en un festival nacional de danza, donde Palafox coordinó la representación jalisciense. En abril de 1944 el Departamento Cultural del Estado de Jalisco le encomendó a Elisa le enseñara a un grupo de alumnas de la

---

<sup>471</sup> Íñiguez Pérez, *Pioneros de la danza escénica en Guadalajara. Un legado nacional*, 18-19.

<sup>472</sup> *Ibid.*, 20.

<sup>473</sup> *Ibid.*, 21.

<sup>474</sup> *Ibid.*

Escuela Secundaria para señoritas y otro de la de varones lo que consideraban el “auténtico” *Jarabe Tapatío*.<sup>475</sup> Esto fue con motivo del festival del 5 de Mayo de ese año. Las comisiones que Elisa Palafox obtuvo de parte de agentes estatales la convirtieron en portavoz de la que estimaron autenticidad de bailes folclóricos regionales. Compartió algunos de esos encargos: como lo mencioné antes, con Amelia en 1944 y con el profesor José Morales C, que también daba clases de baile en Guadalajara, pero del que no hay mayor información por ahora.

Palafox estaba más ligada a las políticas del Estado, recreó y cubrió las expectativas de rescatar el folclor popular. En cambio, Amelia Bell era más clásica e internacional: tal vez más independiente. En 1947 Palafox abrió la Academia Femenina de Danza Jacobo Palafox, que fue la primera en su clase en contar con la acreditación oficial de la Secretaría de Educación Jalisco.<sup>476</sup> Ahí enseñaba baile folclórico nacional que era producto de sus investigaciones, pero también daba clases de baile internacional y ballet clásico. Elisa Palafox se dedicó a la enseñanza e investigación del baile folclórico nacional con énfasis en el jalisciense. Murió en 1992 y se le considera como “un puente entre las formas locales y cotidianas de bailar en los pueblos y la práctica académica”.<sup>477</sup> Esto fue porque investigó y colaboró con el Estado para consolidar tradiciones dancísticas regionales y al mismo tiempo disciplinó esas prácticas a través de la enseñanza disciplinada en el cuerpo.

---

<sup>475</sup> “Para el festival del 5 de Mayo” *El Informador*, 25 de abril de 1944, página diez.

<sup>476</sup> Íñiguez Pérez, *Pioneros de la danza escénica en Guadalajara. Un legado nacional*, 25. Por ahora no puedo corroborar que el *Estudio Amelia Bell* haya tenido acreditación de la SEP.

<sup>477</sup> *Ibid.*, 28.

En la década de 1930 Elisa Palafox se casó con Ignacio Jacobo, quien fue rector de la Universidad de Guadalajara (1943-1947).<sup>478</sup> Del matrimonio Jacobo Palafox nacieron cinco hijos: Guillermo, Leticia, Octavio, Guillermina y Elisa. Esta última nació en 1932 y se dedicó también a la danza. Recibió instrucciones de Miss Bell en su *Estudio Amelia Bell*, donde aprendió ballet clásico y bailes internacionales.<sup>479</sup> Colaboró con su madre en distintos proyectos regionales y nacionales desde muy pequeña. Debido a ese acercamiento y a ser homónima de su progenitora, le llamaron “Chiquina” para diferenciarla de la primera Elisa Palafox. Estudió flamenco y baile español con las profesoras Carmen Burgunder y Martha Forte, de quienes aprendió las técnicas españolas de baile.<sup>480</sup> Chiquina encabezó la segunda generación de las Palafox que se dedicaron al baile. La aportación que puede distinguirla es que estudió de manera profesional distintos tipos de bailes. Por un lado, Elisa Palafox Gómez se dedicó a la investigación y difusión de danzas típicas en diferentes regiones de Jalisco y del país, y por otro lado, Elisa “Chiquina” Jacobo Palafox coadyuvó a la profesionalización del legado de su madre.

Hilda Elisa actualmente tiene una academia de baile que se llama “Chiquina Palafox”, aludiendo al sobrenombre de su madre. Una opinión generalizada entre las Palafox es que Amelia no tenía técnica para bailar, sino que su metodología era a través de la invención y puesta en escena de cuentos.<sup>481</sup> Esta alusión es comprensible si se toma en cuenta que Amelia Bell no tomó clases de baile en alguna institución

---

<sup>478</sup> Ignacio Jacobo Magaña: Trigésimo primer Rector de la Universidad de Guadalajara, del 3 de Marzo de 1943 al 6 de Marzo de 1947.

<sup>479</sup> Íñiguez Pérez, *Pioneros de la danza escénica en Guadalajara. Un legado nacional*, 28.

<sup>480</sup> *Ibid.*, 29.

<sup>481</sup> Hilda Elisa Nieto Jacobo, "Entrevista sobre la experiencia de su familia en la enseñanza del baile y la relación con Amelia Bell, realizada en Guadalajara." Por Hilda Monraz (02/26/2016 2016).

reconocida formalmente. Para Chiquina y su hija Hilda, el baile conlleva una preparación profesional que requiere una certificación académica. Sin embargo, reconocieron que Miss Bell fue la primera en introducir la enseñanza del baile internacional de manera formal en una academia en Guadalajara; el *Estudio Amelia Bell*.

Hay que destacar que Amelia se formó fundamentalmente en la práctica, por la herencia familiar y fue un aprendizaje escénico y creativo. Las Palafox pueden verse como más académicas y se insertan en una tradición más sistemática y armada de acuerdo a las necesidades de distintos agentes tanto estatales como culturales.

#### **b) Helen Hoth y el ballet como primera disciplina en el baile.**

Helen Hott Gorletti nació en la Ciudad de México el 29 de enero de 1924.<sup>482</sup> Su madre era de origen italiano y su padre alemán. Al igual que Amelia y que Elisa inició su vida en el baile desde la infancia. Estudió en la academia de Miss Carroll en la Ciudad de México, con Ivette de Bible en Nueva Orleans y con Valentina Pereyaslavec en Nueva York.<sup>483</sup> Existen divergencias sobre el orden en que Helen tomó clases en los distintos lugares. Parece ser que se inició en México y después continuó sus clases en Estados Unidos. De cualquier modo, la relación con el vecino país del norte fue constante toda su vida y especialmente en el tiempo de su preparación como bailarina.

Íñiguez Pérez descubrió que Helen Hoth fue la destacada solista en un recital de baile en el Teatro Hidalgo de la Ciudad de México el 17 de diciembre de 1935.<sup>484</sup>

---

<sup>482</sup> Íñiguez Pérez, *Pioneros de la danza escénica en Guadalajara. Un legado nacional*, 66.

<sup>483</sup> Ibid.

<sup>484</sup> Ibid., 69.

No hay documentación que lo avale, pero Helen Hoth declaró que estudió en *The School of American Ballet* en Nueva York de los catorce a los veintitrés años de edad.<sup>485</sup> En 1947 se casó con Carlos Schweikhardt en la Ciudad de México y con ello Helen dejó de bailar. Al siguiente año se mudaron a Guadalajara, parece ser que por motivos laborales del marido. Según el testimonio de Hoth, a mediados del siglo XX Guadalajara era aún un pueblo con gente muy conservadora.<sup>486</sup> Sin embargo, en ese mismo tiempo ya había varias academias de baile en la ciudad y una entre ellas era de dos mujeres estadounidenses: Francis Urban y Margo Smith.

Helen Hoth inició dando clases de ballet con Urban y Smith, quienes regresaron a Estados Unidos a inicios de 1950.<sup>487</sup> Debido a su preparación en ballet clásico ruso y a sus conexiones con empresarios tapatíos como Pedro Javelly, logró que éste le otorgara un espacio en el edificio Lutecia e inició su escuela propia.<sup>488</sup> Aparentemente en la inauguración de dicha academia estuvo presente Elisa Palafox y personajes importantes en materia cultural y empresarial.<sup>489</sup> Aunque tuviera ciertos apoyos en la sociedad tapatía, parece ser que también tuvo algunos obstáculos. Uno de ellos, según su propia declaración, fue con el Cardenal José Garibi Rivera, quien supuestamente prohibió por algún pequeño lapso de tiempo el uso del tutú por parecerle “pecado”.<sup>490</sup> Por ahora me pregunto cuál es la diferencia con Amelia Bell, ya que como presento en el siguiente capítulo, Miss Bell tuvo una

---

<sup>485</sup> Ibid.

<sup>486</sup> Ibid., 72.

<sup>487</sup> Ibid., 73.

<sup>488</sup> Ibid.

<sup>489</sup> Ibid.

<sup>490</sup> Ibid., 74. Este episodio no está corroborado con las fuentes católicas.

muy buena relación con el primer Cardenal de México y en general con algunos jerarcas y miembros de la Iglesia Católica en Guadalajara.

Helen Hoth declaró que “El ballet es el rey de los bailes y la base de todo. Quien baila ballet, baila todo”.<sup>491</sup> De manera que Helen consideraba que lo primero que había que aprender era ballet y su práctica docente se relacionó con el ballet clásico ruso en específico. Enseñó con mucha disciplina sobre el cuerpo buscando la perfección en las posturas pues así es la técnica del ballet ruso.<sup>492</sup> En 1997 recibió la presea *Rafael Zamarripa* junto con Amelia Bell al talento creativo en la danza en el contexto del Festival Cultural de las Fiestas de Octubre en Guadalajara.<sup>493</sup> Es decir, ambas fueron reconocidas en conjunto por su labor artística en uno de los marcos culturales más tradicionales de la ciudad.

### c) **Lila Barzee y “Las Cabaes”.**

Lila Prats de Barzee nació en 1924 en la Ciudad de México. Era una bailarina avecindada en Guadalajara desde la mitad del siglo XX. En 1953 abrió su academia de baile que llamó “Las Cabaes” en la que enseñaba principalmente flamenco y bailes españoles. Estaba ubicada en la calle Justo Sierra casi esquina con Progreso. A diferencia de otras colegas suyas, la fama de la que gozaba era de ser más relajada y enseñar baile en una atmósfera de pasividad y menos rigurosidad que otras maestras. Según una entrevista que realicé, Lila estaba casada con un estadounidense, de donde tomó el apellido Barzee con el que fue famosa en

---

<sup>491</sup> Ibid., 86.

<sup>492</sup> Ibid., 77.

<sup>493</sup> Ibid., 78.

Guadalajara.<sup>494</sup> Lo complicado de historiar su vida y trayectoria es que no hay muchos estudios sobre ella. Sin embargo, hay testimonios sobre su enseñanza en esta ciudad porque hoy en día sigue existiendo la academia que fundó y dirigió.

Lila Barzee buscaba implementar técnicas españolas de baile en su academia y para ello viajaba constantemente a España, donde tomaba cursos especializados.<sup>495</sup> En 1973 la academia “Las Cabaes” se incorporó al Departamento de Educación Jalisco y emitió certificados oficiales para bailarinas profesionales. A la fecha es reconocida por la Secretaría de Educación Pública y la dirige Hilda Prats, en conjunto con su hija Triana Maciel. Lila Barzee dejó su academia en 1987, cuando la heredó a su sobrina Hilda. Lila murió el 20 de mayo de 2010 en Guadalajara.<sup>496</sup>

La doctora Sarah Corona, académica de la Universidad de Guadalajara, tomó clases de baile con Lila Barzee.<sup>497</sup> Corona mencionó que sus padres eligieron llevarla con Lila, porque a diferencia de otras maestras de baile, según ellos era menos rígida y menos dura. Los recuerdos de Sarah en torno a la práctica docente de Lila Barzee confirman esa relajación y hasta cierto punto diversión que obtuvo del aprendizaje del flamenco. Corona dijo que evoca a Lila bebiendo café constantemente, incluso entre las clases de baile.

De cualquier modo, la forma en que llevaba su enseñanza era disciplinada y variaba según las edades y la experiencia de sus alumnas. No permitía que las más pequeñas aprendieran técnicas de zapateado flamenco, sino hasta que cumplían cierta edad; casi hasta la adolescencia. Primero les instruía en estiramientos y

---

<sup>494</sup> Sarah Corona Berkin entrevistada por Hilda Monraz, grabada y transcrita, en Zapopan, el 02 de mayo de 2016.

<sup>495</sup> “Regresó Lila Barzee” *El Informador*, 17 de mayo de 1964, página 8-A.

<sup>496</sup> “Las Cabaes pierde a su fundadora” *El Informador*, 21 de mayo de 2010, página 8-B.

<sup>497</sup> Sarah Corona Berkin, *Ibid.*

ejercicios de flexibilidad. Otra característica de la docencia de Lila Barzee consistió en las experiencias fuera del aula. Llevó de viaje a España a un grupo de sus alumnas durante tres semanas entre junio y julio de 1969. Fueron para estudiar bailes españoles a distintas ciudades en la península ibérica como Sevilla y Murcia. Eran sus alumnas más avanzadas en práctica y en edad: contaban entre los 14 y 16 años de edad. Llama la atención esta travesía porque los papás de las alumnas las dejaron ir sólo con la profesora y dos de sus ayudantes: María Romo e Hilda Prats. Aunque fueran más o menos comunes estos viajes en la clase media y alta de Guadalajara, en esa ocasión se fusionaban las prácticas dancísticas con las de vida y aventura.

Todas las maestras de baile que he nombrado hasta aquí tuvieron contacto con Amelia Bell en algún momento y podrían considerarse sus contemporáneas. Algunas fueron vistas como “competencia” entre ellas por las personas que las conocían. Sin embargo, en conjunto conforman una primera generación de profesoras que contribuyeron a la profesionalización del baile en Guadalajara, que sitúo entre 1934 y 1954. Sus alumnos fueron fundadores de escuelas actuales de baile y de técnicas cada vez más especializadas en ballet clásico, folclórico y bailes internacionales. Todas, desde Elisa Palafox hasta Lila Barzee organizaron festivales de fin de año, de mediados de año, de fin de cursos, y en distintas temporadas en el Teatro Degollado con su alumnado. Representaron obras propias y versiones modificadas del ballet clásico, flamenco, tap, contemporáneo y otros tipos de danza tanto locales como internacionales.

#### **d) Carolina Echavarrí y las fiestas de octubre en Guadalajara.**

Carolina Echavarrí Becerra nació el 20 de septiembre de 1951 en Zapotlán del Rey, Jalisco. Desde muy pequeña se mudó con su familia a vivir a la Ciudad de México, puesto que su padre era militar y viajaba por todo el país. Según lo que ella misma relata, empezó a bailar a los cuatro años de edad gracias a su madre, quien la ponía de puntitas y le tomaba los brazos para que se moviera. De modo que su mamá fue la primera maestra de baile para Carolina. Cuenta que a los cinco años empezó a tomar clases en su propia casa, ya que al ser hija de un general no tenía permiso de salir. Teresa Rendón fue su segunda profesora de baile, en la capital del país.<sup>498</sup>

En 1968 llegó a la ciudad de Guadalajara y buscó estudiar baile. Se encontró con la academia de Amelia y empezó sus clases ahí. Aprendió principalmente la técnica de las castañuelas con Miss Bell y el tap-tap. Según Carolina, Amelia Bell contaba con una batuta larga, delgada, de madera con la que marcaba el ritmo en la madera de su salón. A veces incluso golpeaba sus piernas, ligeramente para abrir las puntas, para la primera, segunda, tercera o cuarta posición, dependiendo, lo que estaba estudiando.<sup>499</sup> La experiencia que tuvo con Miss Bell la marcó de por vida, ya que antes de ella la habían rechazado por juzgarle un cuerpo menos propicio al baile. Amelia no corroboró esas ideas y le dio cabida en su academia, incluso fueron amigas casi hasta la muerte de Bell.

Una coincidencia que tiene con la familia Bell es que Carolina trabajó para el circo y conoce las prácticas acrobáticas y dancísticas circenses. Se formó con la disciplina viajera característica de los artistas circenses. La idea que tiene de Amelia

---

<sup>498</sup> Carolina Echavarrí, entrevistada por Hilda Monraz, grabada y transcrita, en Guadalajara el 12 de julio de 2016.

<sup>499</sup> Carolina Echavarrí, *Ibid.*

es que era una profesora muy exigente y al mismo tiempo amable. Según Echavarri, Bell siempre vestía de manera elegante y su cuerpo tenía forma delgada y recta. Le corregía la postura para que recordara que su espalda estuviera “derechita” de manera que pudiera bailar y caminar con gracia. Pero también aprendió valores de Amelia como la humildad y la honestidad, pues convivió con ella hasta el año de su muerte en 2008.

Carolina incorporó las enseñanzas que tuvo de Miss Bell en su propia práctica docente y en su vida cotidiana. Coordinó los festivales culturales de las Fiestas de Octubre en Guadalajara durante poco más de veinte años, entre 1970 y 1990. Echavarri constituyó el festival de danza de la tercera edad en conjunto con otros maestros de baile, en el marco de las mismas Fiestas de Octubre. Durante varios años invitó especialmente a su querida maestra Amelia Bell como colaboradora y jueza principal. Carolina aplica las enseñanzas de Miss Bell en su práctica docente actual. Cuando inicia una clase de baile menciona qué tipo de danza será y qué emoción le provoca. Por ejemplo, la frivolidad del flamenco, la pasión del tap y el erotismo del tango. La maestra Echavarri usa casi siempre un sombrero que combina perfectamente con su vestuario del día. Todavía sigue la elegancia y el porte que aprendió de Miss Bell en su cotidianidad.

### **Conclusiones.**

De 1935 a 1941 el *Estudio Hermanas Bell* funcionó con bastante éxito debido al reconocimiento social en su entorno. No obstante, a pesar de que al inicio tuvo algunos detractores, se fue ganando la confianza de muchas personas que poco a poco llevaron a sus hijos a clases de baile con Miss Bell. En 1942, al separarse Rosita

de la academia, Amelia cambió su nombre a *Estudio Amelia Bell* y en adelante lo dirigió sola.

Los hallazgos que tengo hasta hoy apuntan a dibujar una práctica docente que se conformó con los conocimientos que había adquirido en el seno familiar en conjunto con la adaptación que hizo en su cuerpo sobre el baile y las técnicas que aprendió en diferentes países. Es decir, el ballet clásico, los bailes del vodevil familiar le sirvieron como base teórica y metodológica del uso del cuerpo en su formación infantil, de adolescente y joven. En este proceso, Amelia incorporó idealizaciones corporales estadounidenses como la que representó su contemporánea Mary Duncan. Pero también se vinculó con hispanos, ya que trabajó con creadores fílmicos como el director español Romualdo Tirado y el compositor mexicano de apellidos González Jiménez.<sup>500</sup>

De acuerdo con las alumnas de Miss Bell, ella utilizó una técnica propia para el baile, que incluía la disciplina cotidiana del cuerpo, el refinamiento de las posturas corporales no sólo a la hora de bailar, sino también en la vida fuera de las clases. A pesar de algunas complicaciones, Amelia Bell tuvo éxito con su academia de baile porque de alguna manera estableció una adaptación que resultó pertinente de lo que ella supo enseñar en las instituciones educativas en ese momento.

Esta aceptación implicó poner en juego estrategias de adaptación por parte de Miss Bell. Tal vez, implícitamente, el capital simbólico asociado a su apellido, del que se desprendía cierta noción de honorabilidad, la confianza que inspiraba con los padres de familia y su trato fueron parte de esa adecuación y aprobación. El baile

---

<sup>500</sup> "Spanish Film Under Way." *Los Angeles Times* (04/13/1930 1930): 2 Part III.

como práctica y producto cultural se inserta con las expectativas de modernidad de las clases medias y altas tapatías, pero sin que ello signifique poner en riesgo ciertos rasgos en torno a “lo propio” de lo que asumen como femenino; tales como la elegancia, la gracia y la futura maternidad.

Entre 1934 y 1949 se encuentra el auge del trabajo de Amelia en colegios particulares de Guadalajara, la mayoría de ellos eran católicos. Después de 1950 dejó de dar clases en varios de esos colegios, pero diversificó sus labores dentro y fuera de Jalisco. Hizo también labor social encaminada a la beneficencia pública y privada. En muchas ocasiones no pedía remuneración económica, porque “sin egoísmo facilitaba todo lo requerido por el solo placer de difundir su arte”.<sup>501</sup> Es decir, fue una situación constante que Amelia relacionara su trabajo con el goce y en específico con el disfrute de su propio cuerpo. En sus propias palabras, para Miss Bell el baile era un placer.

Esa subjetividad biográfica puede documentarse y explicarse en contextos históricos específicos. De manera que el estudio de la vida de Amelia Bell da luz sobre procesos familiares, laborales y coyunturales que a su vez explican su entorno social. A través de los distintos postulados teóricos y del análisis que aquí presenté es posible visibilizar el uso del cuerpo como herramienta de trabajo, pero también como un placer históricamente situado.

En la constante adaptación entre Miss Bell y las distintas instituciones y agentes sociales con los que trabajó, se ubica una práctica docente inserta en una cultura transnacional y nacional de baile. Dicha experiencia se basó en el uso del

---

<sup>501</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 111.

cuerpo ordenado y recreado en el orden de género existente para su época. Todo esto se produjo en una cultura local tapatía que respondió a los deseos y a los imaginarios de las distintas escuelas y colegios donde trabajó, e incluso de las clases sociales con las que colaboró.

Amelia fue cooperadora de la construcción de ciertas feminidades modernas que si bien buscaban una educación en la disciplina, también continuaron los ideales de maternidad y del trabajo ordenado en la familia. Considero que esa es una postura política, aunque ella se haya autodenominado “apolítica”. Es decir, la aparente pasividad con la que se identificó se puede relacionar con su carácter mediador que le permitió trabajar en distintas instituciones públicas y privadas.

Tal vez el esclarecimiento de esta ambigüedad radica en el concepto de mediadora. Amelia reunió los requisitos que tanto la Iglesia como el Estado le pidieron como miembro de sus configuraciones jerarquizantes. Es decir, fue una católica cercana a la estructura clerical, al grado de colaborar con proyectos de beneficencia y de servicio directo a algunos obispos y sacerdotes. También fue profesora oficial de la Escuela de Bellas Artes –probablemente la primera mujer en dar clases de danza en esta institución- y de la Escuela Normal, donde desarrolló una práctica docente adecuada a las necesidades de identidad nacional que imperaban en el periodo posrevolucionario y hasta la década de 1960. Es decir, colaboró con proyectos religiosos, educativos y estatales que coadyuvaron a la construcción de un tipo de cuerpo femenino representativo de las clases medias y del modelo de familia nuclear burgués que conservaba las formas domésticas y maternas en las mujeres. Sin embargo, ella misma nunca las ejerció de esa manera. El control del cuerpo a través de la disciplina que ella ayudó a reforzar le permitió un éxito rotundo y

movilidad laboral por ser soltera, sin hijos, y muy similar a las mujeres modernas de su época.

## **CAPÍTULO 5.**

### **CUERPO Y DISCIPLINAMIENTO FEMENINO: LA PRÁCTICA DOCENTE DE AMELIA BELL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA, 1934-1949.**

En este capítulo respondo a la pregunta ¿Qué características tuvo la práctica docente de Amelia Bell en la educación física en Guadalajara de 1934 a 1949 y desde dónde se nutrió para llevarla a cabo? Para contestarla, me enfoco en la educación primaria y secundaria, pues fueron los niveles en los que Miss Bell dio clases de educación física. Para comprender el origen de la educación física en las escuelas mexicanas me remonto a algunos argumentos fisiológicos de finales del siglo XIX y particularizo en cómo eran concebidas las mujeres; reviso la reglamentación e introducción de la cultura física en el México porfiriano y en el periodo posrevolucionario. Con base en el estudio de Mónica Lizbeth Chávez González me propongo reflexionar sobre la construcción de los cuerpos femeninos en las décadas de 1930 a 1940, en que Amelia se convirtió en profesora de educación física en algunos colegios particulares de Guadalajara.

Para abordar el tema de la educación física en Guadalajara durante el periodo en que Amelia Bell fue profesora, analizo algunos programas federales desde la década de 1920 y hasta 1940 aproximadamente. La federalización de la educación a partir de esas décadas es relevante porque los colegios particulares donde trabajó Amelia Bell estaban inscritos a nivel federal en la Secretaría de Educación Pública, instancia a la cual rendían sus informes, además de estar sujetos a su inspección. Matizo algunas peculiaridades que se vivieron en Jalisco debido a la Guerra Cristera y algunos otros momentos sobresalientes como las reacciones a la educación sexual y socialista que hubo en el estado.

Hago una discusión sobre el concepto de disciplina desde tres vertientes por las que Amelia la aprendió: la familia Bell, los colegios católicos donde estudió y la instrucción de educación física y premilitar que recibió a finales de la década de 1930 e inicios de 1940. Es decir, tres espacios que, aunque unidos de distintas maneras, concebían la disciplina con sus particulares fines y modos. Estas experiencias permitieron que Amelia realizara una práctica docente donde el cuerpo fue su principal herramienta a través de la disciplina. Con base en el material que revisé, vislumbro que Amelia fue una profesora más práctica que teórica, ya que al no tener sus apuntes de clases o documentación similar, y al tratarse de una clase de habilidades corporales, su práctica docente se fue adaptando a los distintos momentos, festivales y actividades escolares. Esto da pie para el apartado de los festejos cívicos deportivos y militares en Guadalajara entre 1928 y 1949. Parte de esos festejos fueron los desfiles en los que participaron los colegios particulares donde Amelia trabajaba como profesora de educación física y de baile, entre los que destacan el Aquiles Serdán y el Nueva Galicia.

De ese modo, propongo que la negociación de la práctica docente de Amelia en la enseñanza de la educación física, si bien estuvo enmarcada por los reglamentos vigentes, se explica por las relaciones complejas que tuvo con las directoras de los colegios, sus alumnas, los padres de sus alumnas y las autoridades municipales, estatales y federales. Este entramado devino en las distintas enseñanzas que las estudiantes de Miss Bell transfirieron lo aprendido a su vida cotidiana.

Para resumir de manera concreta mi tejido argumentativo, quiero dejar claro que el proyecto de educación física coadyuvó a la constitución de identidades nacionales y de género que se basaban en la corporalidad. Hubo una diferenciación

de la construcción los cuerpos entre hombres y mujeres a partir de la enseñanza de la educación física en escuelas públicas en México de manera enfática en la década de los años veinte del siglo XX. Esta distinción tuvo motivos de diversas índoles, pero sobre todo encaminados a la conformación de una identidad nacional alineada con el Estado posrevolucionario.<sup>502</sup> De manera que expondré tres puntos clave para explicar mi argumentación. El primer punto es la introducción de la educación física en México durante el Porfiriato, así como los argumentos científicos que se esgrimían desde las ciencias médicas para su introducción en las escuelas. El segundo es el sentido que se le atribuyó en el marco de las políticas públicas de la posrevolución, así como su relación con el arte y la educación sexual. El tercero es la política de la unidad nacional, la cual se expresó en la creación de una identidad nacionalista expuesta en los distintos proyectos educativos. Estos tres procesos sirven para ubicar el punto en el que Amelia se introdujo como maestra de educación física a las escuelas de Guadalajara.

### **5.1 La construcción diferenciada de cuerpos en las reglamentaciones, ideas y los programas educativos en México, 1896-1934.**

El destacado profesor poblano Saúl Rodiles Piña (1885-1951) trabajó de manera ardua en la labor magisterial en Guadalajara desde 1921 hasta su muerte, a mediados del siglo XX.<sup>503</sup> Fue partícipe de la institucionalización del discurso posrevolucionario en el magisterio y colaboró con Irene Robledo en la fundación de

---

<sup>502</sup> Chávez González, *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*.

<sup>503</sup> María Guadalupe García Alcaraz and Luciano Oropeza Sandoval, "El profesor Saúl Rodiles (1885-1951): Un acercamiento a su biografía intelectual," (San Luis Potosí: Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, año 3, No. 3, 2017-2018, 2017).

las primeras escuelas secundarias del estado de Jalisco.<sup>504</sup> Sus intereses sobre la educación en Guadalajara, su activa colaboración en la conformación y puesta en marcha de algunos programas educativos pueden leerse a través del fondo especial que lleva su nombre en la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco. En dicha reserva, que contiene su biblioteca y documentación personal, se encuentran diversos manuales de educación física que son relevantes para esta investigación. Son importantes porque circularon en México y en esta región, incluso algunos formaron parte de la base teórica para la conformación de currículums y de discusiones en torno a la discusión en Jalisco.

Uno de esos manuales es *La educación física de la mujer*, del autor y fisiólogo italiano Ángel Mosso (1846-1910) y publicado en castellano en 1894.<sup>505</sup> Aunque antes había escrito acerca de la educación física para las mujeres. Sus propuestas tenían una base fisiológica e higiénica y se concentraban en los ejercicios de gimnasia.<sup>506</sup> Ángel Mosso declaraba que “el problema de la educación física no puede resolverse ni por los militares, ni por los profesores de pedagogía, ni por los maestros de gimnástica. De cualquier parte que se levante la corteza se encontrará siempre que el fundamento de la gimnástica es un tema de fisiología”.<sup>507</sup> Es decir, como especialista en anatomía y en las funciones vitales del cuerpo humano, Mosso aseguraba que su rama era la indicada para definir racionalmente la instrucción

---

<sup>504</sup> Ibid., 5.

<sup>505</sup> Ángel Mosso, *La educación física de la juventud. La educación física de la mujer* (Madrid: Librería de José Jorro, 1894).

<sup>506</sup> José Luis Pastor Pradillo, *Gimnástica. De la inopia conceptual a la utopía metodológica* (Alcalá: Li. Deportivas Esteban Sanz- Universidad de Alcalá- Nuevo Siglo, 2003), 35.

<sup>507</sup> Mosso, *La educación física de la juventud. La educación física de la mujer*, 86.

física de la juventud y adolescencia de su tiempo. Hizo aportaciones importantes a través de sus textos que se convirtieron en manuales escolares.

En su libro, Mosso señalaba grandes diferencias en la capacidad física entre hombres y mujeres. La principal era la cuestión de fuerza; ellas no podían desarrollarla en el mismo nivel que ellos. Insistía en que “La gimnasia femenina no será nunca una gimnasia de fuerza”.<sup>508</sup> Sin embargo, el argumento de Mosso es complejo y debe matizarse. Si bien reconoce cierta inferioridad de fuerza física con respecto a los varones (principalmente por los músculos), resalta también que las mujeres tienen ciertas características fisiológicas que podrían suponerlas en la “preponderancia en el tipo humano”.<sup>509</sup> Por ejemplo, menciona que la pelvis de los hombres se asemeja más a la de los simios que la de las mujeres, lo que podría interpretarse como dato involutivo en el varón. También, que “la mujer está ciertamente mejor construida para no andar inclinada hacia la tierra” e incluso que en el mundo animal “Para engendrar una hembra, se necesitan condiciones más favorables que para la formación de un macho, porque el embrión de la hembra representa una mayor potencia vital”.<sup>510</sup> Estos argumentos biologicistas son recurrentes en este tipo de textos que colaboraron a configurar formas específicas de la educación física, las cuales sustentaron las prácticas docentes de algunas profesoras.

Ángel Mosso fue más allá de las descripciones corporales externas, para adentrarse en el trabajo intelectual emanado del cerebro humano. Criticó las ideas sobre las cuales se sentó la división sexual del trabajo, en las que las mujeres se

---

<sup>508</sup> Ibid., 249.

<sup>509</sup> Ibid., 259.

<sup>510</sup> Ibid., 260.

sometieron a la supremacía varonil. Pero esta apreciación la hizo en oposición a ciertas voces que postulaban la pérdida de cierta esencia femenina relacionada con la maternidad cuando las mujeres desarrollaban su intelecto. Consideró que “no puede decirse que el desenvolver la actividad de la mujer en el campo intelectual sea a costa de su feminidad”.<sup>511</sup> Para comprobar esta noción, citó estudios científicos en los que se ratificaba que algunas mujeres que lograron grados académicos no contaron con problemas para ser madres e incluso tuvieron más hijos que sus congéneres sin estudios. Todos ellos después de sus respectivos matrimonios, por supuesto.<sup>512</sup> Reconoció también que los cánones de belleza habían cambiado con respecto al tiempo y a las culturas. Para finales del siglo XIX, en Italia, ya no era la misma idea de belleza que tenían los griegos de la antigüedad clásica, porque había influencias medievales de la estética.<sup>513</sup> Pero también afirmó que las italianas tenían caracteres físicos de su raza que debían mantener como herencia. A través de la educación física, según Mosso, se podía “conservar tal superioridad”.<sup>514</sup> Lo cual se correlaciona con cómo los médicos construyeron discursos en torno a la conservación o mejoramiento de las razas, dando pie a la eugenesia, lo que se tradujo en programas educativos que buscaban moldear mente y cuerpo a través de la higiene y la educación física.

El discurso de este autor se inserta en el contexto de las discusiones médicas que buscaban regular la educación física de la niñez y la juventud en occidente.<sup>515</sup> Se

---

<sup>511</sup> Ibid.

<sup>512</sup> Ibid., 261.

<sup>513</sup> Ibid.

<sup>514</sup> Ibid., 265.

<sup>515</sup> Chávez González, "La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928," 118.

publicaron textos en ese tenor en varios países de Europa, que después llegaron a América desde finales del siglo XIX. Los médicos y fisiólogos llevaron la batuta del concierto normativo que se orquestaba en aras de la modernidad decimonónica, a través del cual se buscaba contribuir a crear una tipología de hombres y mujeres sanas y fuertes que contribuyeran a la “grandeza” de las naciones.

Este manual de Mosso circuló en un periodo en el que la educación física fue introducida en los programas educativos en distintos países y con diferentes objetivos.<sup>516</sup> Los manuales de Mosso –incluyendo este sobre la educación física para la mujer- llegaron a México y fueron leídos y puestos en práctica por profesores normalistas y de cultura física.<sup>517</sup> Paralelamente, durante el Porfiriato se introdujeron los primeros deportes al país como parte de la recreación de las élites, y en las siguientes décadas se difundieron en los colegios y escuelas.<sup>518</sup>

Si bien a finales del siglo XIX ya había una preocupación por integrar el ejercicio físico de acuerdo con las características anatómicas y fisiológicas de hombres y mujeres en la instrucción pública en México, fue hasta después de la Revolución Mexicana que la cultura física cobró importancia como parte de la construcción del Estado en diversas instituciones; desde el partido político que gobernaba hasta los distintos departamentos gubernamentales, especialmente el cultural.<sup>519</sup> El tema cobró importancia no sólo en los currículos escolares diseñados

---

<sup>516</sup> Mario V. Mamonde, "Educación física militarizada en Argentina," *Educación Física y Ciencia* 1(1995): 47.

<sup>517</sup> Este manual se encuentra en el Fondo Saúl Rodiles de la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco, cuya clasificación es: FE 139623/4417.

<sup>518</sup> Chávez González, "La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928," 40.

<sup>519</sup> *Ibid.*, 82.

desde inicios del siglo XX, sino que también como modelo de regulación de los cuerpos tanto femeninos como masculinos.

José Vasconcelos, desde la Secretaría de Educación Pública (1921), se enfocó en “llevar la revolución del terreno político al campo de la enseñanza y vincular la escuela con la realidad social”.<sup>520</sup> Esa revolución en la escuela incluyó la cultura física, pues fue una materia obligada en todos los programas educativos desde la creación de la SEP, la cual “significó un paso decisivo en el cumplimiento del sistema de educación federal planteado con anterioridad”.<sup>521</sup> Estos programas vasconcelistas buscaban la construcción de una identidad nacional: unificar el lenguaje, cultura, cuerpos, saberes y pensamiento.

Las Misiones Culturales, promovidas por Vasconcelos, fueron ejemplo de ello. Dentro de sus objetivos estaba la alfabetización de todo el país y la promoción cultural con sus distintos matices dependiendo de la región y tipo de población; urbana o rural. Mary Kay Vaughan, por ejemplo, estudió los festivales patrióticos en Puebla que se llevaron a cabo a la par de las misiones mencionadas. Encontró que fueron parte de los factores innovadores en las fiestas cívicas posrevolucionarias, a diferencia de las decimonónicas o religiosas, ya que se introdujeron los deportes de competencia en equipos. Principalmente fueron el básquetbol y el béisbol, con la participación de hombres.<sup>522</sup>

De acuerdo con Vaughan, la introducción de los deportes de competencia en las escuelas representó una nueva apertura para la niñez, la adolescencia y la

---

<sup>520</sup> Ibarra Ibarra and García Carmona, *Ochenta años de educación pública federal en Jalisco*, Tomo I, 18.

<sup>521</sup> Chávez González, "La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928," 138.

<sup>522</sup> Vaughan, "The Construction of the Patriotic Festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946."

juventud, de igual manera importante tanto para hombres como para mujeres. Durante el proceso revolucionario el control de los padres sobre sus hijos declinó en algunas zonas rurales en México, como lo argumenta la autora. De tal modo que en la escuela hubo espacios seculares relativamente libres del control familiar, que permitieron nuevas formas de sociabilidad. Además, fomentó la construcción de una masculinidad heroica por convertirse en los actores deportivos y de una feminidad espectadora de apoyo a los hombres que competían.<sup>523</sup> Por su parte, Lucía Martínez Moctezuma encontró que el desarrollo de actividades físicas puestas en marcha en las Misiones Culturales y en otros programas educativos en el periodo de 1923 a 1940 tenía estrecha relación con los modelos estadounidenses, en “los cuales fue primordial la participación de la comunidad rural”.<sup>524</sup> Así, los deportes y actividad física tomaba forma en las distintas comunidades de México dependiendo de su contexto específico, pero con mayor auge en los programas educativos.

Las Misiones Culturales no se llevaron a la práctica de la misma manera en los diferentes estados del país. En Jalisco, como en otros estados, la Guerra Cristera (1926-1929), que afectó principalmente en las zonas rurales, paralizó escuelas, impidió el trabajo de las misiones y fue el marco de cientos de atentados contra maestros, tanto de escuelas católicas como oficiales.<sup>525</sup> El conflicto religioso-político se reactivó en los años treinta debido a las modificaciones al Artículo 3ro. Constitucional, que elevaron a carácter obligatorio la Educación Socialista.

---

<sup>523</sup> Ibid.

<sup>524</sup> Lucía Martínez Moctezuma, "El cambio hacia un modelo norteamericano de educación física: las misiones culturales en el México rural, 1923-1940," en *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica*, ed. Lucía Martínez Moctezuma (Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2016), 325.

<sup>525</sup> Cfr. Ibarra Ibarra and García Carmona, *Ochenta años de educación pública federal en Jalisco*, Tomo I, 271-72.

La creación de la SEP y del federalismo educativo permitieron el establecimiento de políticas públicas y programas educativos que impactarían a todo el país, aunque su puesta en operación dependió del contexto específico y de diferentes procesos de mediana y larga duración en los estados, ciudades y regiones. José F. Peralta fundó la Escuela de Educación Física en la Ciudad de México en 1923 y gestionó la construcción del primer Estadio Nacional donde se llevaron a cabo varios encuentros deportivos, en los que se mostraron los avances en la educación gimnástica del país.<sup>526</sup> Ese mismo año se fundó el Departamento de Educación Física (1923) y la Escuela para instruir profesores en la misma materia, ambos como parte de la estructura de la SEP. De ahí emanaron nuevas políticas educativas, aunque con algunas continuidades que arrastraron desde el Porfiriato.<sup>527</sup>

Entre 1923 y 1934 se publicaron varios programas educativos a nivel federal y estatal que replanteaban la educación física como medida higienista, de mejoramiento de raza e incluso como medio precursor de la identidad nacional. En ellos se incluía la instrucción gimnástica de las mujeres en las escuelas primarias y secundarias. Esos programas, las distintas políticas educativas y la prensa de la época exhibían cuerpos de mujeres que pueden relacionarse o interpretarse más con el erotismo y con el arte, a diferencia de los cuerpos masculinos, que demostraban fuerza y vigorosidad.<sup>528</sup> Probablemente sea parte del discurso médico higienista del que hablaba Mosso en el manual que mencioné anteriormente, donde la fuerza física se atribuía más a los hombres que a las mujeres.

---

<sup>526</sup> Chávez González, "La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928," 139-40.

<sup>527</sup> *Ibid.*, 135.

<sup>528</sup> *Ibid.*, 152-53.

Pero ¿qué clases de gimnasia eran las que se promovían a través de la política educativa? Desde finales del siglo XIX dos tipos de gimnasia desarrollada en Europa llegaron a México: la sueca y la alemana. Aunque ambas se enfocaban en el ejercicio de las extremidades corporales además el torso, la diferencia fundamental radicaba en que la alemana usaba aparatos y la sueca no. Algunos manuales de la época coinciden en que la sueca era la más creativa al inventar movimientos corporales que no requerían el uso de herramientas externas al cuerpo.<sup>529</sup> En México se aplicó de manera más recurrente la gimnasia sueca, por ser coherente con los objetivos pedagógicos que proponían los programas federales de educación desde inicios del siglo XX.<sup>530</sup> Otra razón fue que no requería de la compra de costosos aparatos.

El Reglamento de la Ley de Educación Primaria y Especial del Estado de Jalisco de 1932 estipulaba, en el Artículo 29, las actividades relacionadas con la educación física: las prácticas de higiene, de ejercicios rítmicos, de juegos libres y organizados.<sup>531</sup> El tipo de clases de educación física que dio Amelia Bell coincide con esta reglamentación. Ella organizó juegos deportivos entre sus alumnas y algunas tablas rítmicas; sólo que adhirió tecnología dependiendo del evento. Por ejemplo, incorporó el uso de mosaicos gimnásticos en la celebración del nombramiento de Cardenal a José Garibi en el estadio municipal en Guadalajara.<sup>532</sup> Las marchas marciales, también incluidas en las actividades físicas escolares y que enseñó Amelia,

---

<sup>529</sup> W. P. Welpton, *Principios y métodos de educación física e higiene*(Madrid: Ediciones de La Lectura, 1917), 288-89.

<sup>530</sup> Chávez González, "La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928," 76.

<sup>531</sup> Oscar García Carmona, *Legislación y estructura orgánica de la educación pública de Jalisco 1903-1983*(México: Departamento de Educación Pública, 1985), 8-1.

<sup>532</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 114.

fueron una forma de enseñanza premilitar en “estado de guerra” debido a la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), aspecto que retomaré en el siguiente apartado.

En 1933 se celebró el Primer Centenario de la Educación Pública en México y en cada estado se vivió de manera diferente. En Jalisco se hizo una revisión de los programas de geografía, ciencias naturales, civismo y sobre todo cultura física.<sup>533</sup> En el caso de las escuelas secundarias, se señaló que los profesores deberían presentar el equipo de gimnasia adecuado a las mujeres o a los hombres, dependiendo de la clase.<sup>534</sup>

Al tiempo que se publicaban y ponían en marcha esos programas educativos que resaltaban la educación física en las escuelas, la familia Bell se presentó en el Teatro Independencia de Monterrey. En el periódico *El Porvenir* describieron a Amelia Bell como una bailarina “moderna”.<sup>535</sup> Es esta época los Bell Feeley residían en la ciudad de Los Ángeles, era común su tránsito de Estados Unidos a México debido al trabajo en los espectáculos de un lugar a otro.<sup>536</sup> Por lo que puede inferirse que esta movilidad social estaba relacionada con su estatus de “moderna” pero también le dio herramientas a Amelia para trabajar en distintos contextos culturales y negociar en cada uno de acuerdo a las necesidades específicas.

En 1934 el presidente Lázaro Cárdenas publicó el Programa de Educación Socialista en el país. La definió como “emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista y desfanatizadora, técnica, de trabajo socialmente útil, activa

---

<sup>533</sup> Ibarra Ibarra and García Carmona, *Ochenta años de educación pública federal en Jalisco*, Tomo I, 84.

<sup>534</sup> AHJ, Ramo de Instrucción Pública, IP-5-933, 2917, p.14.

<sup>535</sup> “Hermanos Bell”, *El Porvenir. Periódico de la frontera*, 12/17/1933, 8.

<sup>536</sup> NARA, Washington, D.C., Department of Commerce and Labor, Manifest, Bell Amelia, 1933.

o funcional, vital o regionalista e integral”.<sup>537</sup> En este programa se incluyó el fomento de las Escuelas de Arte y Educación Física. Tomaba al arte como “una forma de defensa, de combate y proselitismo, débesele por lo tanto, vincular estrechamente con las necesidades y aspiraciones de los proletarios, poniéndoles el arte a su alcance, para ser empleado como medio de colectivización del sentimiento y arma de lucha de las clases”.<sup>538</sup> Esta fue una visión politizada del arte que resultó relevante para el contexto del México posrevolucionario, ya que embona con la construcción del cuerpo del ciudadano que estaba gestándose en los distintos currículos escolares. El arte fue visto como una herramienta más para la lucha de clases desde el socialismo educativo.

La cuestión de la raza estaba presente en el programa de educación socialista, en conjunto con la educación física. Al respecto, mencionaba que “para nuestras razas aborígenes, para las clases desnutridas de generación en generación, es indispensable que la acción educativa sea paralela al desenvolvimiento de la obra de emancipación económica, preocupándose así por el vigor físico de nuestro pueblo”.<sup>539</sup> Esta idea de raza unida a la educación tenía que ver con la conceptualización de infancia y juventud, ya que también aludía a que

no debe desperdiciarse en esfuerzos biológicos de escándalo e indisciplina, sino por el contrario, transmutarse en entusiasmo y también en forma de lucha. De allí que la educación física debe orientarse bajo rumbos análogos a los de la educación estética y emplearse no como una profesión utilitaria, sino como un medio de educación integral, como una táctica de lucha, como

---

<sup>537</sup> AHJ, IP-1-934, MEX/3111, 1056, p. 4

<sup>538</sup> Ibid.

<sup>539</sup> Ibid.

una forma de conciencia clasista, como la ocasión para estimular el carácter viril de las generaciones y su espíritu de solidaridad.<sup>540</sup>

Es decir, en el programa de educación socialista estaba la importancia de la educación física con distintos fines de mejora intelectual, moral y biológica de los mexicanos, lo que puede interpretarse como cercano a las ideas eugenésicas. El programa educativo dejó entrever también la noción de la disciplina y la construcción del cuerpo según el sexo.

En 1934 Narciso Bassols renunció a su puesto de Secretario de Educación debido a las fuertes presiones que sufrió por parte de la oposición a la implementación de la educación sexual que él había apoyado. Aunque puede remontarse la lucha por la inclusión de educación sexual años atrás, oficialmente fue hasta 1932 que se dio el primer paso por llevarla a la práctica. Ese año Bassols nombró una Comisión Técnica Consultiva que buscaba analizar un plan viable para la puesta en marcha de la educación sexual en la Ciudad de México.<sup>541</sup> La Sociedad Eugenésica Mexicana ya había presentado un informe ese mismo año en el que aseguraba que la infancia y adolescencia en el país necesitaba estar informada sobre su sexualidad debido a los problemas de embarazo infantil y adolescente además de la propagación de enfermedades venéreas.<sup>542</sup> Coincidió con Ana Isabel Enríquez Vargas cuando afirma que la educación sexual puede verse en parte como un

---

<sup>540</sup> Ibid.

<sup>541</sup> Alberto Del Castillo Troncoso, "La polémica en torno a la educación sexual en la Ciudad de México durante la década de los años treinta: conceptos y representaciones de la infancia," *Estudios Sociológicos* 18, no. 52 (2000): 205.

<sup>542</sup> Ibid., 206.

proyecto biopolítico –en términos de Foucault- que buscaba regular la vida de los individuos y de la sociedad.<sup>543</sup>

De este modo, la educación física embonaba con el proceso de la constitución de la cultura de género que menciona Elsa Muñiz en el contexto del México posrevolucionario; en el que distintas políticas públicas estaban encaminadas a la puesta en marcha de una división según el sexo y con sus atribuciones respectivas.<sup>544</sup> Los programas educativos que emanaron de una diversidad considerable de políticas mexicanas después de la Revolución pueden relacionarse con ciertas tendencias a la construcción de cuerpos femeninos y masculinos acordes a las necesidades del Estado. Buscaron constituir identidades en la infancia y adolescencia mexicana a través de diversos programas, incluido el de educación física.

En julio de ese mismo año de 1934, Plutarco Elías Calles pronunció lo que se llamó el *Grito de Guadalajara*, donde aseveró que “La Revolución tiene el deber imprescindible de desterrar los prejuicios y de formar la nueva alma nacional”.<sup>545</sup> Las reacciones a este programa y a su puesta en marcha fueron muy diversas. Por ejemplo, entre algunos católicos conservadores no se hizo esperar el desacuerdo e incluso la condenación. El Obispo de la Diócesis de León emitió una circular en la que indicaba el modo de proceder para los fieles con respecto a la educación socialista. Específicamente pugnaba por una “cruzada de penitencia y oración” en la

---

<sup>543</sup> Ana Isabel Enríquez Vargas, "For and Against Sex Education in Mexico in the 1930s. Discourses about Gender and Sexuality" (Central European University, 2016), i.

<sup>544</sup> Muñiz, *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*, 10-11.

<sup>545</sup> Pablo Yankelevich, "La batalla por el dominio de las conciencias: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940," *Cuadernos de Estudios Jaliscienses* (1993): 111.

que se hicieran “actos de piedad privados y colectivos, como la Santa Misa y el rezo del Santo Rosario”.<sup>546</sup> Esta oposición tiene cabida porque dentro de algunos sectores católicos se consideró que la educación socialista atentaba contra la vida espiritual de la infancia, la acción social de la Iglesia y sobre todo contra los intereses divinos.

En la vida de los colegios particulares, emergió una tensión con respecto a la política del programa de educación socialista. Hubo miedo de parte de algunos directores, simulación de ponerlo en marcha, ocultamiento de las tendencias religiosas al interior de los colegios. Más adelante, durante el llamado periodo de Unidad Nacional y en el contexto de la Guerra Fría (1947-1991 aproximadamente), los colegios se alinearon con el sistema educativo federal para conseguir certificaciones y validación de sus estudios.<sup>547</sup> Poco a poco se generó un clima menos tenso, que dio pie a que los colegios trabajaran en paz, al interior de sus puertas. Operaron distintos proyectos, concordando en algunos puntos con las políticas educativas del estado y en otros agregando enseñanzas que consideraban fundamentales de acuerdo al proyecto educativo que cada institución postulaba.

Es importante detenerme en 1934 ya que es una coyuntura o gozne en la trayectoria de Amelia Bell. En ese año regresó a México no sólo para trabajar, sino también con su familia nuclear para residir en el país. Ingresaron desde Estados Unidos, después de haber vivido poco más de diez años en el estado de California. En un primer momento llegaron a trabajar en los espectáculos de música y de baile

---

<sup>546</sup> Archivo Histórico del Arzobispado de Guadalajara (AHAG), Sección: Gobierno, Serie: Secretaría General, Educación, Caja 4, León, 1934.

<sup>547</sup> Cfr. García Alcaraz, "Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX."

en distintos estados de la República Mexicana, pero finalmente se quedaron en Guadalajara a finales de ese año.

Es probable que a la familia Bell Feeley le haya tocado presenciar la disputa que provocó la educación socialista y la educación sexual en Guadalajara, aunque no hay testimonios de ellos al respecto. Lo que sí se puede documentar es el rechazo de la jerarquía de la Iglesia Católica y otros grupos de derecha a esos programas educativos. Dichas confrontaciones tenían sus antecedentes en las discusiones del Estado laico desplegadas durante la Revolución y sobre todo en el Maximato (1929-1934). Una de las organizaciones que tuvo más presencia en el país y en Jalisco contra la educación sexual fue la Unión de Padres de Familia (UPF). Junto con el Cardenal José Garibi Rivera, la Unión consideraba que el Estado quería atentar contra la propia paternidad al imponer una forma de educación ajena a sus intereses.<sup>548</sup> Sin duda eran muchas vertientes y formas de oponerse a los nuevos programas educativos, pero en el fondo estaban varias discusiones sobre la infancia y acerca de cómo eran vistos los niños, a quién pertenecían, quién debería ostentar el poder o deber de educar, entre otras.

Amelia Bell fue profesora de educación física y se adecuó a distintos modelos educativos que estaban vigentes entre 1934 y 1949. Ese periodo que coincide con lo que Elsa Muñiz llama la reconstrucción nacional, se puede ver que “el Estado mexicano se preocupó por impulsar la creación de un carácter cultural nacional” a través de la educación”.<sup>549</sup> Gran parte de ese interés estaba puesto en la formación física de los individuos. De ese modo, se impulsaron “los deportes, como el

---

<sup>548</sup> AHAG, Gobierno, Secretaría General-Educación, Caja 4.

<sup>549</sup> Muñiz, *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*, 160.

baloncesto, el voleibol y el atletismo en las escuelas públicas”.<sup>550</sup> En todo caso, esos deportes en equipo tenían que ver con los objetivos del control, el corporativismo y asociacionismo que impulsaba el Estado mexicano posrevolucionario.<sup>551</sup> Para llevar a cabo tales prácticas deportivas y homogeneizarlas se escribieron manuales, se revisaron currículos y se elaboraron legislaciones oportunas.

Además de la lógica macrosocial a la que hago alusión al hablar del Estado posrevolucionario y la compleja relación con los proyectos educativos, considero que está la lógica microfísica que se inserta en la formación corporal individual a través del trabajo familiar, la conformación de las clases medias en las que se pueden encontrar a los Bell y las nacionalidades que ostentaron. Es decir, la intersección de estas dos lógicas; la macro y la micro, puede revelar la posición de Amelia como profesora en tanto fue miembro de una familia que se insertó en las clases medias gracias a su trabajo itinerante con cierto prestigio a través de los espectáculos circenses, del vodevil, del cine, del baile y de la pantomima, como lo desarrollé en los capítulos 3 y 4. Pero también devela la forma de feminidad que aprendió y que enseñó a través de su práctica docente en la educación física.

En el entendido de esta documentación, discusión y reflexión que presento, el siguiente punto a tratar es la disciplina como concepto básico dentro de la enseñanza de la educación física. Se usó en los programas educativos que Amelia enseñó, los profesores de educación física eran los encargados de implementarla a través del cuerpo en las distintas instituciones. Es decir, la disciplina fue parte del discurso en

---

<sup>550</sup> Ibid., 161.

<sup>551</sup> Véase Carlos Martínez Valle, "El nuevo cuerpo político de la nación. El deporte en la disciplina y la educación social del México posrevolucionario," en *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*(Ciudad de México: Instituto Nacional de Bellas Artes, Banco de México, Rufino Tamayo Herederos, 2012), 95.

el que se moldearon los cuerpos de las niñas y de los niños, dependiendo del contexto. Fue tratada diferente en el campo que en la ciudad; las escuelas rurales y urbanas. También fue distinta en los colegios particulares que en las escuelas oficiales. Dependió no solamente de lo que el estado impulsaba, sino también de las negociaciones de los profesores con las instituciones educativas así como con las familias que acudían a las escuelas. Pero no hablaré de manera general, sino concreta.

Me enfoco en la disciplina que aprendió Amelia a través de su educación tanto familiar como escolar. A la par de ello, reviso las formas de interpretar la disciplina en un contexto más amplio que permitió cambios de acuerdo al ambiente que se vivía; ya que primero sólo se relacionó con el seguimiento estricto de horarios, algunos movimientos corporales, actitudes escolares y cotidianas, pero después también con la militarización del país en el periodo entreguerras, y sobre todo durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945); periodo que vivió Amelia como profesora de educación física en Guadalajara.

## **5.2 El disciplinamiento del cuerpo en la enseñanza de la educación física de Amelia Bell en Guadalajara, 1934-1949.**

La disciplina que desarrolló Amelia Bell estaba conformada por movimientos y posturas corporales que apuntaban a armonizar su propio cuerpo y el de sus discípulos siguiendo una geometría de líneas rectas, disciplina que se ejercitaba dentro y fuera de los espacios escolares. A veces Amelia se mostraba un poco más relajada, pero siempre consciente de su rectitud corporal. Es decir, su disciplina se

materializó en su cuerpo y utilizaba algunos soportes tecnológicos como el silbato, mismo que le era útil en las prácticas deportivas.

El disciplinamiento del cuerpo que Amelia Bell enseñó al ser profesora de educación física lo aprendió de diversas maneras en distintos niveles, pero documento aquí tres. Uno de ellos fue la formación que tuvo en su familia. El segundo fue a través de la educación que recibió en dos colegios donde estudió; el del Sagrado Corazón en Nueva York y el Teresiano en Guadalajara. El tercero fue la instrucción de educación física y premilitar que recibió entre 1937 y 1940 en el Cuartel Colorado de Guadalajara.<sup>552</sup> La combinación de esas tres instrucciones disciplinarias permitió el desarrollo de la práctica docente de Amelia Bell en la educación física. Ese disciplinamiento corporal se fundamentó en la constitución de un tipo de cuerpo femenino: la mujer trabajadora que mantiene cierto régimen con horarios y estipulaciones concretas sobre los comportamientos hacia los demás y hacia ella misma.

Como ya señalé, la disciplina del cuerpo aprendida por Amelia no puede ser considerada como violenta, sino asociada al placer y al gozo del cumplimiento del deber en la familia. De este modo, placer, gozo, deber y trabajo se materializan en su cuerpo, en su persona, en su representación e incluso en su forma de vida. El gozo no estuvo solamente en las formas dancísticas de su cuerpo, sino también en el ejercicio cotidiano de la reglamentación moral que aprendió con su familia y en las escuelas donde estudió. En este punto retomo distintas concepciones de disciplina

---

<sup>552</sup> Aún no encuentro la documentación oficial que permita corroborar nombres exactos del personal que participó en esa instrucción, pero las evidencias alrededor de esa temporalidad y que aquí presento permite circundar esas fechas como las más probables en las que se dio tal formación para Amelia Bell.

escolar para explicar la manera en que Amelia Bell la aprendió y la enseñó como profesora de educación física. Estas nociones complementan la enseñanza que Amelia recibió de su familia.

Entre los cuatro y siete años de edad, Miss Bell estudió en el Colegio del Sagrado Corazón en la ciudad de Nueva York. Fue el momento crucial en la vida de Amelia, ya que ella afirmó que a los cuatro años decidió ser bailarina gracias a un festival escolar en ese colegio, aunque en realidad en la dinámica de la vida familiar el baile y la actuación eran actividades constantes. El Colegio es un instituto que pertenece a la Congregación Hijas del Sagrado Corazón de Jesús cuya pedagogía era de carácter humanista, jesuita y espiritual.<sup>553</sup> Se concentraron en la educación para las señoritas de clase media y alta (*mesdemoiselles*) desde la primera mitad del siglo XIX.<sup>554</sup> A nivel general, desde la directriz mundial de las Hijas del Sagrado Corazón en Francia, la educación que impartían siempre estuvo en concordancia con las políticas papales de su tiempo.<sup>555</sup>

Amelia recibió esa educación por parte de las Hijas del Sagrado Corazón, siendo la directora general Mabel Digby, quien puso en marcha un Reglamento y Plan de Estudios en 1899, los cuales renovaban y modernizaban el anterior de 1809.<sup>556</sup> Cabe recordar que fue el momento de la encíclica *Rerum Novarum* (1891) del Papa León XIII y que respondía al socialismo europeo de esa época con una propuesta de organización social católica para las clases trabajadoras. Entonces, la

---

<sup>553</sup> Javier Espino Martín, *Ideas educativas a través de los planes de estudio de los colegios del Sacré-Coeur. Pedagogía humanista para mesdemoiselles*(Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Filológicas, 2017), 9-10.

<sup>554</sup> *Ibid.*, 10.

<sup>555</sup> *Ibid.*, 100.

<sup>556</sup> *Ibid.*, 11.

educación de las Hijas del Sagrado Corazón, que siempre estuvo en sintonía con las órdenes pontificias, llevó a la práctica esa renovación católica. Dicho estatuto reforzaba la vertiente espiritual en todas las asignaturas a través de “los mecanismos básicos del intelecto: juicio, imaginación y memoria. Se logra así que las disciplinas se conviertan, por un lado, en formadoras intelectuales y, por otro, en guías para el buen camino moral y religioso”.<sup>557</sup> De manera que Amelia recibió esta instrucción, la cual se reforzó más tarde en el Colegio Teresiano, esto podría explicar el equilibrio que demostró en su actividad laboral y en su vida personal mostrando serenidad y confianza en sus comportamientos cotidianos.

El Colegio del Sagrado Corazón en el que estudió Amelia Bell se ubica todavía hoy en día en el lado este del Parque Central de Manhattan. La disciplina era estricta y consistía en el silencio riguroso, la oposición a las amistades privadas, la insistencia en los modales y la instrucción religiosa.<sup>558</sup> Llama la atención esa “oposición a las amistades privadas” y puede vincularse con el espíritu de comunidad sobre la individualidad que las Hijas del Sagrado Corazón tienen desde su fundación. Ellas valoran más la convivencia en los grupos que entre dos personas pues le apuestan al intercambio de conocimientos y valores a través de la comunidad. La disciplina que le enseñaron a Amelia tenía que ver con el trabajo constante en el que se debía forjar el carácter de las señoritas educadas en el Sagrado Corazón. La visión de las religiosas era que a la larga ese disciplinamiento les traería beneficios, ya que “incluso las personas más superficiales siempre preferirán a una mujer modesta, trabajadora, atenta a su deber, ante una criatura deslumbrante que sólo se preocupa

---

<sup>557</sup> Ibid., 91.

<sup>558</sup> Christine Unkovic Valentine, *Convent of the Sacred Heart. New York City. 1881-1981. A History*(New York: Alumnae Association of the Convent of the Sacred Heart, 1981), 16.

por los placeres y la vanidad”.<sup>559</sup> Estas ideas reforzaron la educación familiar en el orden y la disciplina que ya había llevado Miss Bell desde su nacimiento y durante las distintas giras de viaje por trabajo.

Existe una laguna de información entre 1911 y 1919 con respecto a la educación oficial que recibió Amelia. No se sabe en dónde estudió ese lapso de tiempo, pero coincide con las fechas con que la familia viajó de manera más constante entre Estados Unidos y México.

El colegio Teresiano de Guadalajara tuvo mucha influencia en la formación estudiantil y laboral de Amelia. Ella estudió ahí cuando tenía entre catorce y dieciséis años de edad, entre 1921 y 1922. Amelia estuvo presente desde el primer año de la fundación del colegio, ya que su historia oficial relata que el 19 de agosto de 1921 algunas hermanas teresianas fundaron el Colegio Enrique Ossó en Guadalajara.<sup>560</sup> El 1 de octubre de ese mismo año se realizó la solemne bendición de la casa donde se ubicó, por parte del arzobispo Francisco Orozco y Jiménez.<sup>561</sup>

En 2006, en una entrevista, Miss Bell narró que le tocó vivir un intento de clausura del colegio, debido a conflictos entre la orden religiosa y la autoridad municipal. En esa entrevista, relató que ella ayudó a cerrar las puertas para después sacar las estatuas de los santos por atrás del colegio.<sup>562</sup> De acuerdo con la historia oficial del colegio, esta crisis fue entre 1926 y 1927, cuando por órdenes del presidente municipal mandaron cerrar el colegio Enrique de Ossó y varias alumnas se opusieron, con sus propios cuerpos y después con la resistencia legal por parte de

---

<sup>559</sup> Ibid., 4.

<sup>560</sup> Gálvez Mejorada, ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley, 71.

<sup>561</sup> *La Compañía de Santa Teresa de Jesús 1876-1932*, (Barcelona: Ediciones S.T.J., 1969), 605.

<sup>562</sup> Amelia Ángela Bell Feeley, entrevistada por María Teresa Fernández Aceves, grabada y transcrita, Guadalajara, 27 de marzo de 2006.

sus familias.<sup>563</sup> Sin embargo, para esas fechas la familia Bell Feeley ya residía en Estados Unidos. Hay varias posibles explicaciones para este desfase de tiempos; tal vez se trate de una invención de la memoria de Amelia en el que asumió un acto que conoció, pero en el que realmente no participó, debido a su acercamiento a las teresianas. Otra es que aún estuvieran en conflicto después de que algunos años antes se habían recrudecido algunas reglamentaciones para los colegios particulares.<sup>564</sup>

Miss Bell no sólo fue formada con las teresianas durante su adolescencia, sino que también trabajó con ellas en Guadalajara entre 1940 y 1960; es decir, entre sus 33 y 53 años de edad. Una de sus amigas, colega y compañera de trabajo en el Colegio Enrique de Ossó fue la hermana María Chávez Contreras, quien fungió como directora de dicho instituto en el tiempo que Amelia trabajó ahí. Chávez recuerda a Amelia como una mujer con mucha disciplina y eso lo asocia con la rectitud. María Chávez mencionó que Miss Bell con sólo lanzar una mirada podía fulminar el comportamiento inadecuado de sus alumnas en el teresiano.<sup>565</sup> La experiencia doble de Amelia en el teresiano; como estudiante y como profesora, contribuyó a la capacidad de disciplinamiento desde su propio cuerpo.

Colegios católicos como el del Sagrado Corazón en Nueva York, o el Enrique de Ossó en Guadalajara, fueron sensibles a incorporar las novedades pedagógicas dentro de las cuales la educación física no fue la excepción. Incluso en los manuales

---

<sup>563</sup> *La Compañía de Santa Teresa de Jesús 1876-1932*, 621.

<sup>564</sup> Cfr. Con lo que menciona María Guadalupe García Alcaraz con respecto al decreto de Diéguez de 1914 que mandaba no enseñar la religión católica en escuelas y no permitía la intervención de sacerdotes o religiosas en las mismas: García Alcaraz, "Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX," 117.

<sup>565</sup> María Chávez Contreras, entrevistada por Hilda Monraz, grabada y transcrita, Guadalajara, 30 de mayo de 2016.

de pedagogía para escuelas católicas, como el escrito por Edmundo Gabriel de 1918, se indicaba que la actividad corporal era útil para la formación de los niños. Según el autor, “La educación física es necesaria, porque asegura al alma el concurso eficaz de los órganos corporales apropiados a sus actos; contribuye a preparar buenos trabajadores para la familia, ciudadanos activos para la sociedad y útiles defensores de la patria”.<sup>566</sup> Así, las actividades corporales tenían que ver con la construcción de ciudadanía, de modelos de comportamiento moral y con la higiene.<sup>567</sup>

Por otro lado, la disciplina también se leía en las idealizaciones posrevolucionarias de las maestras. Como lo menciona María Teresa Fernández Aceves, cuando José Vasconcelos invitó a Gabriela Mistral para colaborar con las campañas de alfabetización, se crearon imágenes de las profesoras en México muy similares a varios países de América Latina.<sup>568</sup> Estas representaciones requerían profesoras asexuales y apolíticas que debían “estar al servicio del Estado por medio de la crianza, guía moral y educación de los niños de ambos sexos, quienes debían convertirse en ciudadanos disciplinados y útiles”.<sup>569</sup> Aunque también se les pedía que fueran más “madres que las madres” y coadyuvaran con ello al cuidado de la infancia. Estas frases y requerimientos encierran ideas más complejas que Vasconcelos quería inculcar tanto entre las profesoras como entre la infancia y las familias de los educandos. Se relacionaba con la construcción de identidades nacionales revolucionarias y allegadas a lo maternal. Considero que estos principios fueron cercanos a la práctica docente de Amelia y se anclaron con lo que ella sabía,

---

<sup>566</sup> Edmundo Gabriel, *Manual de pedagogía para uso de las escuelas católicas* (México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1918), 12.

<sup>567</sup> *Ibid.*, 13.

<sup>568</sup> Fernández Aceves, "La cultura cívica y de género de dos maestras de Guadalajara, 1920-1980," 54.

<sup>569</sup> *Ibid.*

hacía y pensaba. Asumió la disciplina corporal a través del baile, de los movimientos corporales en la gimnasia y de algunos deportes, pero no como una mujer asexual o maternal, pues Miss Bell se puede definir como una profesora distinta al ideal que Mistral y Vasconcelos difundieron en las primeras décadas del siglo XX.

La práctica docente y la vida cotidiana de Miss Bell estaban claramente permeadas por un tipo de disciplina que aprendió en la familia, pero el disciplinamiento del cuerpo, en relación con la educación física, estaba más ligado al orden, las posiciones firmes, los movimientos rectilíneos y el caminado erguido.

En un texto contemporáneo al tiempo de la práctica docente de Amelia en la educación física, se retoma el concepto de disciplina en la escuela como una “comprensión de una obligación proveniente de la propia voluntad, como la realización de la autodeterminación del alumno, que se cumple con buen agrado y ánimo resuelto”.<sup>570</sup> De manera que el profesor era el encargado de depositar ese disciplinamiento en la actitud y los comportamientos de alumnado. El autor proponía que para llegar a un equilibrio de disciplina en la escuela habría que tomar en cuenta el ambiente en el que se desenvuelven los niños y adolescentes, además de usar la psicología para entender su proceso vital en el que “aún se está formando nuestro pasado y el futuro se nos parece como una lejanía imprecisa que aún nada nos sugiere le pidamos”.<sup>571</sup> En este extracto se puede corroborar la representación de un periodo en la vida humana, que corresponde con la escuela primaria y secundaria, en el que aún están en formación las ideas, los valores, las actitudes y el comportamiento y que es a través de la educación que se puede disciplinar. Pero

---

<sup>570</sup> Félix F. Domínguez E., "La disciplina de la escuela está a cargo del honor de sus alumnos," *Boletín de Enseñanza Normal* 8, no. II, México (1955): 17.

<sup>571</sup> *Ibid.*, 18.

insistía el autor al final de su libro, la disciplina debía enseñarse de manera lúdica, pues los juegos, al ser parte de la actividad infantil y adolescente, se podían usar para la pedagogía y la enseñanza.

Amelia Bell enseñó la disciplina corporal a través de la educación física que adaptó a los cuerpos de sus alumnas, casi todas niñas y adolescentes. De modo que la enseñanza de la educación física estaba relacionada con el desarrollo físico óptimo de sus cuerpos. Algunos autores consideraron la infancia como una etapa en la que el ser humano estaba en crecimiento y había que considerar los ambientes en los que se daba ese proceso. En 1957 Jorge Escobar, en un artículo publicado en la revista *Capacitación* del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, decía que “el niño a la vez que tiene que cultivar su mente, tiene que desarrollar y vigorizar su cuerpo. La educación física trata de asegurar el desarrollo armónico de su personalidad”.<sup>572</sup> Esa vitalidad infantil dependía según el autor del movimiento corporal y se necesitaba contar con espacios amplios para ejercitar el cuerpo. También era necesario revisar la alimentación, que ésta fuera nutritiva, y requería enseñar a los padres de familia cómo suministrar alimentos óptimos para el buen desempeño de los niños. El énfasis en la educación física fue pensado como medio para lograr el desarrollo armónico-intelectual, biológico y moral, de ahí la necesidad de capacitar a los maestros.

Entre 1937 y 1940 Amelia Bell tomó cursos de educación física y enseñanza premilitar coordinados por la Dirección Federal de Defensa Civil en conjunto con el Departamento Cultural, en el Cuartel Colorado de Guadalajara.<sup>573</sup> Con ello, su

---

<sup>572</sup> Jorge E. Escobar O., "La educación física y el niño," *Capacitación* 26, no. V (1957): 50.

<sup>573</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 91.

práctica docente conjugó las experiencias artísticas del baile, la disciplina heredada de su familia y los conocimientos técnicos especializados de los agentes estatales de educación e incluso militares. De ese modo colaboró con los procesos de disciplinamiento escolar que progresaron en el contexto entreguerras pero tuvieron su auge con la participación de México en la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Es importante recordar que el 28 de mayo de 1942 el entonces presidente de la República Mexicana, Manuel Ávila Camacho, declaró Estado de Guerra contra los países del Eje en el contexto de la Segunda Guerra Mundial.<sup>574</sup>

La opinión pública sobre la guerra en ese tiempo era muy diversa y dependía de varias aristas sociales. En los periódicos de la época pueden leerse algunas de esas opiniones que no representan a la totalidad de la población pero que esbozan un panorama social sobre la percepción de la guerra. La primera plana de *El Occidental* y *El Informador* anunciaba las notas bélicas internacionales durante todo el periodo de la Segunda Guerra Mundial. Al interior de cada diario se pueden leer diferentes y a veces opuestas consideraciones sobre las actuaciones de los países que conformaban los Aliados (Francia, Polonia, Reino Unido, algunos países del Commonwealth, Países Bajos, en la recta final: la Unión Soviética, Estados Unidos y China, entre otros) y las Potencias del Eje (Alemania, Japón e Italia y como socios Hungría, Rumanía, Bulgaria, Finlandia, Tailandia, Irán e Irak). Incluso algunas noticias internacionales se combinaban con las locales.

En la siguiente imagen presento la primera plana de *El Occidental* del 12 de noviembre de 1942, donde se menciona la invasión a Francia y al mismo tiempo se

---

<sup>574</sup> “El “Estado de Guerra” es la guerra, dijo el presidente”, *El Informador*, 29 de mayo de 1942.

anuncian otras noticias locales como el Primer Congreso Nacional de la Pía Unión Nacional del Clero en la Catedral de la capital. Otra nota que llama la atención alude a la reunión del presidente de la república con el gobernador del estado de Jalisco, Silvano Barba, quien rindió un informe sobre lo realizado en territorio jalisciense. Una de esas acciones fue la “instrucción militar” para “todas las clases sociales”, que puede entenderse en aquel ambiente bélico internacional. Es muy probable que para esta fecha Amelia ya haya recibido los cursos de educación física y premilitar en el Cuartel Colorado, coadyuvando a esta preparación para la guerra que el estado mexicano procuraba en cada rincón del país.



**Fotografía 29.** Primera Plana del 12 de noviembre de 1942, *El Occidental*. Fuente: Hemeroteca histórica de la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco.

En la primera plana de *El Informador* de la misma fecha que la anterior; 12 de noviembre de 1942, informaba también de la invasión a Francia; pero a diferencia de *El Occidental*, en este periódico se enfocan sólo en esas notas bélicas. Incluyen una llamada para México como nación para participar en la guerra que es significativa en este contexto del pronunciamiento del presidente del país.



# EL INFORMADOR

DIARIO INDEPENDIENTE  
MIEMBRO DE LA "Prensa Asociada"



ARJ XXVI.—TOMO XCI VALE DIEZ CENTAVOS GUADALAJARA, JAL., JUEVES 12 DE NOVIEMBRE DE 1942 Registrado con artículo de la clase el 6 de octubre de 1911. NUMERO 8715

## Avanzaron las Tropas del Eje a Través del Territorio Galo

### Am Está en Toluca la Flota Gala

Así se dijo ayer... Creíase primeramente que se había unido a las fuerzas de los aliados.

### La Invasión de Alemania Puede Hacerse Pronto

Que Varios Buques Franceses Unieronse a la Flota Aliada

### Así lo Cree el Premier Churchill

Atacarán los aliados en cuanto aquélla se demoralice... Gran des sucesos en los siguientes días

### México Debe Participar en la Guerra

Insiste Pámanes en ello... Otros diputados hablan solo de una "brigada simbólica"

### Invadieron Córcega y se Infiltraron Hasta Túnez

La Situación en Francia y el Africa

### EE. UU. Asegura su Posición en Africa

Darían ordenó que cesara el fuego en el Continente Africano... Inútil protesta de Petain.

## Era Inevitable la Victoria Aliada

Así se expresó Roosevelt, añadiendo que el poderío del eje ha pasado su cúspide

## Hitler Violó el Armisticio con Francia

Al invadir la parte no ocupada... Protestó Petain, pero luego ordenó seguir luchando

## Los trabajos del drenaje

Hemos logrado averiguar que para el lunes próximo 15 de noviembre, se reanudarán los trabajos en las más importantes obras del drenaje de Guadalupe.

Fotografía 30. Primera Plana del 12 de noviembre de 1942, El Informador. Fuente: Hemeroteca Informador Acervo Histórico Digital.

Estos dos ejemplos de una misma fecha permiten reflexionar en torno a la contribución de la prensa a generar un imaginario colectivo que el estado posrevolucionario ya había cimentado de distintas maneras y estaba encaminado a la construcción de una ciudadanía nacionalista y defensora de la patria. Con la puesta en marcha de los programas educativos entre 1930 y 1949 que incluían a la educación física como elemental para el desarrollo de la infancia y la idealización de los cuerpos

tanto femeninos como masculinos para servir al país, en un contexto de guerra mundial. Tenemos un contexto idóneo para la formación de soldados saludables desde su infancia que pudieran defender a la nación. Amelia formó parte de esa postura política, tal vez aún sin haberlo querido, ya que en 1943 fue nombrada auxiliar del Frente Único de Profesores de Educación Física del Estado.<sup>575</sup> Entre 1943 y 1945 todos los mexicanos debían estar preparados para enfrentarse bélicamente con el enemigo; a los profesores de educación física y a sus alumnos se les otorgaba más responsabilidad en ese tema.

En esta época cobraron auge los uniformes escolares y en algunos casos adquirieron ciertos matices militares. Por ejemplo, el color blanco se asoció a la práctica de la educación física, probablemente por estar cercano a la noción de limpieza y orden. Además de ser un instrumento más para el disciplinamiento, los uniformes tienen la función social de otorgar identidad a quien lo porta, sus escudos y complementos constituyen insignias asociadas a la diferenciación y pertenencia a determinadas escuelas.

Bajo esta lógica, en la siguiente fotografía se puede ver a Amelia Bell con un uniforme de profesora de educación física. Su figura es delgada, está parada con las manos hacia atrás indicando posición de descanso, pero sin abrir las piernas. Lleva el cabello corto o recogido hacia atrás. Tiene los pies ligeramente abiertos de las puntas hacia afuera y un poco flexionada la rodilla izquierda. Usa falda debajo de las rodillas, blusa con cuello en v y manga corta. Todo ello en colores muy claros o probablemente en blanco. Viste una visera en la cabeza y parece que tiene un escudo

---

<sup>575</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 105.

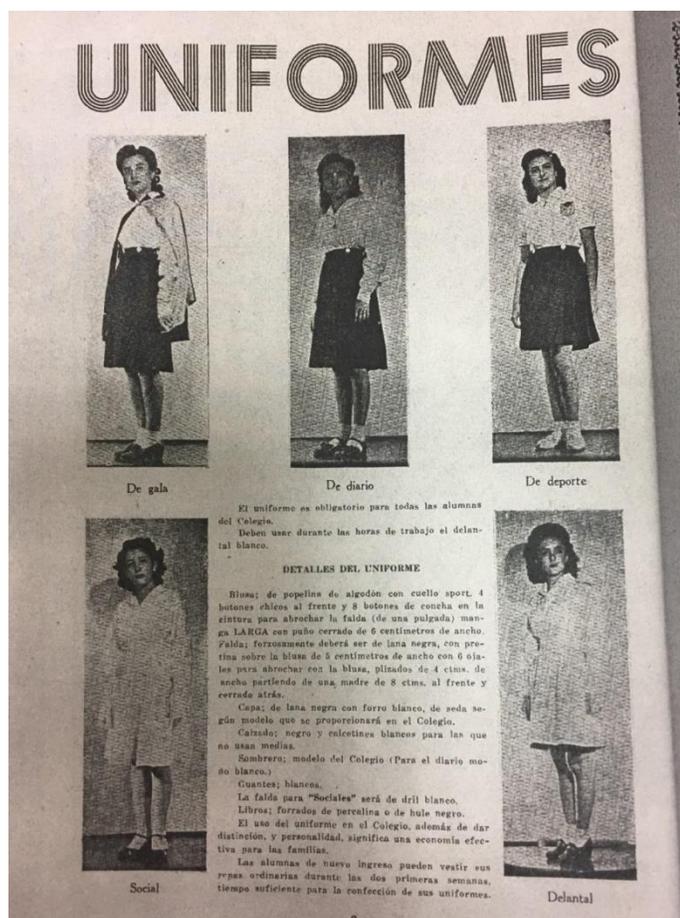
en el lado izquierdo del pecho y un silbato colgando de su cuello. Por detrás de ella pueden observarse algunas tribunas, por lo que es probable que se trate de un desfile deportivo en el que ella está colaborando.



**Fotografía 31.** Amelia Bell como profesora de Educación Física, 1937.  
Fuente: Guadalupe Gálvez Mejorada, *ELLA*, p. 90.

El asunto del uniforme explica también el disciplinamiento corporal. El uniforme escolar otorga identidad para cada colegio y se relaciona con los lemas, objetivos e incluso con el himno de cada institución particular. Por ejemplo, en el Colegio Aquiles Serdán, donde trabajó Amelia, había un uniforme para cada ocasión y momento de la vida escolar. En la siguiente imagen tomada del Anuario de dicho

colegio del ciclo escolar 1942-1943, se aprecian los distintos uniformes escolares que estaban vigentes. Todos contienen falda, con distintas formas adaptadas para cada ocasión.



**Fotografía 32.** Página 6 del Anuario del Colegio Aquiles Serdán.

Fuente: Colección Independencia y Revolución en la Memoria Ciudadana, CIESAS-INAH, XIV. Caja 11, exp. 14, pos. 8, 1-101 ff., página 7 (6 del anuario).

Llama la atención que el de gala incluya una capa en la espalda. Probablemente sean distintos tipos de calcetas en cada uno de los uniformes, aunque eso no se alcanza a distinguir con claridad. Pero es evidente que el deportivo contiene calzado tipo tenis en color claro o probablemente blanco.

Carmen Aceves Navarro, maestra y fundadora del Colegio Aquiles Serdán, compuso una poesía titulada “A mi uniforme” en el que lo define como el marco de la gloria de su juventud, su fiel compañero como alumna, como cristiana y como mujer. Aquí transcribo dos estrofas que me parecen reveladoras:

Uniforme querido, en tu sobria elegancia  
Hay un mundo escondido de belleza y verdad;  
La blancura soberbia de los lirios de Francia  
En contraste armonioso con el negro sutil.

[...]

Y al volver con la mente a este santo vestido  
Oh Dios mío por mi Fe, por mi lema y mi escudo  
Hoy te ruego Señor, te mando y te pido  
Que mi alma le pueda contemplar sin rubor.<sup>576</sup>

De modo que Carmen Aceves develó que al portar el uniforme de su colegio, también mostró y reafirmó su identidad como católica, maestra y mujer elegante. La materialidad y el disciplinamiento de su cuerpo se visibilizaron a través del uniforme escolar. Es útil pensar en estas formas de homogeneizar los cuerpos de las niñas y adolescentes a través de los uniformes, ya que permite comprender la peculiaridad de cada institución y de la práctica docente de las profesoras que colaboraban con ellas. No fue exclusivo del Aquiles Serdán, ya que todos los colegios particulares de su tiempo tenían sus uniformes específicos y los siguen teniendo en la actualidad.

---

<sup>576</sup> Carmen Aceves Navarro, Anuario Colegio Aquiles Serdán (1941-1942), En Colección Independencia y Revolución en la Memoria Ciudadana, CIESAS-INAH, XIV. Caja 11, exp. 14, pos. 7, 1-81 ff. Guadalajara, 1942.

### **5.3 La formación militarizada de Amelia Bell.**

Amelia Bell conjugó la disciplina escolar con la formación militarizada que recibió. En una fotografía que se exhibe en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) en Zapopan, se puede ver a Amelia Bell apuntando con un arma en el suelo.<sup>577</sup> Se trata de una ametralladora de marca Mendoza, fabricada en México entre 1934 y 1940, la sostiene apuntando hacia adelante debidamente sostenida en su base bípeda. Pero no tiene el cargador con balas que se pone en la parte superior, por lo que se puede deducir que no se trataba de una práctica de tiro, sino probablemente una forma de posar para la fotografía.

Miss Bell se ve rodeada de ocho mujeres, una de las cuales está sentada y las demás acostadas pecho a tierra como ella. Llevan vestidos, algunas oscuros y otras claros. El vestido de Amelia es el más blanco. Sólo tres de ellas están volteando a la cámara pero el conjunto en general se puede interpretar como una simulación de tiroteo. La escena es observada desde atrás por cuatro soldados mexicanos cuyo uniforme remonta a los últimos años de la década de 1930. La estructura arquitectónica es parecida al patio trasero del Cuartel Colorado en Guadalajara y coincide con algunas fotografías del mismo donde se observa que entre 1934 y 1942 tenía pasto, puesto que para 1943 lo asfaltaron.<sup>578</sup>

---

<sup>577</sup> Agradezco a la doctora María Guadalupe García Alcaraz por hacerme saber de la existencia de esta fotografía y sembrarme la duda si se trataba de Amelia Bell.

<sup>578</sup> Doy gracias al historiador Capitán Segundo Martín Martínez Baizabal por la colaboración y exposición de la historia del Cuartel Colorado, así como su explicación del tipo de arma que portaba Amelia en la fotografía y las posibles referencias al lugar donde se encontraba. De la misma manera el que me haya facilitado material fotográfico de donación del Cuartel Colorado.



**Fotografía 33.** Amelia Bell y otras 8 mujeres en lo que podría ser el Cuartel Colorado en Guadalajara, entre 1937 y 1940.

Fuente: sin cédula de identificación, se encuentra en una sala del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.



**Fotografía 34.** Cuartel colorado en 1943.

Fuente: Donación al Museo Militar (Cuartel Colorado Guadalajara) por parte de J. Ventura Herrera Montoya.

Las instrucciones militarizadas se hicieron prácticas comunes en los últimos años de 1930 y toda la década de 1940. En 1938 hubo una petición por parte de los Sindicatos de la Industria del Cartón, Costureras y Bonetería para que sus miembros recibieran instrucciones militares diariamente de 18 a 19 horas en lo que llamaban el edificio de la Universidad, en Guadalajara.<sup>579</sup> En realidad quienes pedían esta instrucción militarizada eran las mujeres que formaban parte del gremio costurero. Se insertaron en el contexto de la educación cívica y militar que estaba tomando forma para ese tiempo y que se haría evidente también entre las mujeres, como las profesoras de primaria y secundaria.

La disciplina es un valor de alta apreciación que llevan los militares mexicanos como modelo para su vida diaria. La definición que de ella hacen es: “la norma a que los militares debemos ajustar nuestra conducta tiene como base la obediencia y un alto concepto de honor, la justicia y la moral. Su objetivo es el fiel y exacto cumplimiento de los deberes que prescriben las leyes y reglamentos militares”.<sup>580</sup> Aunque es una descripción contemporánea, da luces sobre lo que la disciplina pudo representar desde años antes. Coincide con el tipo de vida que Amelia llevó gracias a la repetición constante de una rutina de trabajo, el esfuerzo cotidiano y la obediencia que mantuvo hacia su padre.

No obstante, la forma en que Amelia llevó a cabo la disciplina heredada de su familia y que renovó por su constante labor y formación, no fue vista como una persona fría o autoritaria. Las memorias que de ella tienen todas las personas con

---

<sup>579</sup> AHJ, Ramo de Instrucción Pública, IP-1-938, 1237.

<sup>580</sup> Tomado de una cédula en el Museo Militar de Guadalajara, *Cuartel Colorado*. Visita en noviembre de 2017.

las que platicó la refieren como una mujer generosa y amable.<sup>581</sup> Según Gálvez Mejorada “la personalidad de Amelia es el producto de su vida misma, su caridad humana, otra de sus cualidades”.<sup>582</sup> Esto lo remite porque cuenta la anécdota de que le informaron en alguna ocasión que algunas religiosas estaban reproduciendo uno de sus cuentos sin haberle avisado, a lo que ella reaccionó agradeciendo la difusión que hacían de su obra y saludó personalmente a dichas personas. Aunque otros consideraron que se trataba de plagio, Amelia no tuvo problemas con ofrecerles ayuda a las religiosas, aunque no tenía tiempo de ir a sus colegios.

Con base en lo expuesto hasta aquí, considero que la forma de disciplina que caracterizó a Amelia va más allá de la corporalidad, pues incluye procesos sociales, familiares y educativos que introyectó no sólo en sus movimientos del cuerpo y horarios estrictos, sino en toda su experiencia laboral y su práctica docente.

Las ideas centrales que expuse en este apartado ayudan a entender la forma en que Amelia constituyó su práctica docente a partir de su propia concepción de disciplina. De acuerdo con la documentación que encontré y aquí presenté, la educación física fue concebida como parte importante en los distintos proyectos educativos en los que Amelia se insertó como trabajadora de los colegios particulares donde dio clases. Sus fines estuvieron encaminados a la construcción de cuerpos femeninos o masculinos que abonaran a la construcción de una ciudadanía posrevolucionaria.

Amelia dialogó con esos principios en tanto que construyó su práctica docente con elementos familiares y personales, pero también estatales como la instrucción

---

<sup>581</sup> Aludieron a esta caracterización todas las personas a las que entrevisté; exalumnas y colegas de Amelia Bell.

<sup>582</sup> Gálvez Mejorada, *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*, 111.

premilitar que recibió en el Cuartel Colorado. Esa negociación la plasmó en su cuerpo a través de la enseñanza de las marchas, los deportes específicos para cada colegio y las colaboraciones con el Estado y la Iglesia Católica. La herencia familiar simbólica que portaba le permitió articularse a los cambios y continuidades relacionados con la enseñanza de la educación física en Guadalajara entre 1934 y 1949. Uno de esos procesos fue el establecimiento, prosecución y modificaciones que tuvieron los festejos en torno al aniversario de la Revolución Mexicana en Guadalajara, que desarrollo en el siguiente apartado.

#### **5.4 Los festejos cívico-deportivo-militares del 20 de noviembre y la construcción de feminidades en la práctica docente de Amelia Bell, 1917-1949.**

El propósito de este apartado es abordar los festejos que, con motivo de la conmemoración del inicio de la Revolución Mexicana, se celebraron entre 1917 y 1949. La razón principal es que Amelia colaboró en ellos como profesora de algunos de los colegios que participaron. No fue organizadora general de los eventos o desfiles, sino que su presencia en ellos fue como trabajadora de la educación y como parte de su labor en la educación física. Por ahora no cuento con la documentación suficiente para dar años exactos en los que Amelia participó en dichos desfiles, pero intuyo, gracias a lo que ya expuse sobre su práctica docente, los programas educativos, las políticas estatales y la formación disciplinaria, que Miss Bell pudo haber sido partícipe de aquellos festejos patrios entre 1937 y 1949. Lo puedo sostener debido a que fueron los años en los que trabajó como profesora del Colegio Aquiles

Serdán y del Nueva Galicia; instituciones que colaboraron de manera muy visible en los desfiles deportivo-escolares del 20 de noviembre en Guadalajara.

Menciono que fueron festejos cívico-deportivo-militares porque encuentro que fueron concebidos como parte de una cultura cívica que promovió el estado posrevolucionario para la construcción de la identidad nacional. A través de la participación de equipos de distintos deportes, las escuelas y colegios particulares mostraban la actividad física de su alumnado, sin embargo, y justamente en el marco de la Segunda Guerra Mundial, los militares fueron acaparando la organización de estos desfiles hacia la década de 1940. Sin embargo, los desfiles conmemorativos de la Revolución Mexicana fueron muy complejos y estuvieron cargados de distintos símbolos tanto patrios como políticos, deportivos e incluso bélicos. Muy a menudo reunían todas esas características al mismo tiempo o la combinación de varios de ellos. Me refiero a que no pueden generalizarse en un solo concepto sino que tendrían que revisarse año con año en un contexto determinado que explique por qué y cómo se llevaron a cabo, lo cual permitiría comprender cuáles eran sus objetivos y la postura ideológica de la que emanaban.

El 20 de noviembre de 1917 se organizó un desfile escolar en Guadalajara con motivo del festejo de la Revolución Mexicana. Participaron varias escuelas primarias oficiales de la ciudad, un grupo de señoritas profesoras, un grupo de la Cruz Roja Mexicana, equipos de básquetbol, un grupo de la Escuela Industrial Militar, la Compañía de Exploradores, y un grupo de infantería elegido por los exploradores y la escuela militar antes mencionada. Una nota en *El Informador* menciona que fueron cuatro mil niños asistentes a tal desfile y que lo único reprochable había sido

que los varones del público no se “descubrieron” al pasar la sagrada enseña.<sup>583</sup> Es decir, no se quitaron el sombrero o lo que les cubría la cabeza cuando pasaron con la bandera mexicana. El recorrido inició en Vallarta y Tolsá (hoy Enrique Díaz de León) para avanzar sobre Tolsá hacia Madero, dando vuelta en Pedro Moreno hasta Colón siguiendo hasta Ramón Corona y después tomar 16 de septiembre hasta llegar al punto donde terminó que fue el jardín Corona.

En 1918 y 1919 la atención del periódico *El Informador* se centró en otros temas que no eran en torno al desfile del 20 de noviembre. A finales de 1918 la Primera Guerra Mundial era todavía el rubro más trascendental tratado en la prensa tapatía, al menos en sus primeras planas. El 21 de noviembre de 1918 las notas más llamativas hablaban del tratamiento de los prisioneros ingleses por parte de los alemanes, del derrocamiento del gobierno ucraniano, algunas rendiciones alemanas, entre otras noticias internacionales. Pero también mencionaron el proyecto de ley que se presentó sobre la reglamentación de cultos en el cual se proponía que el número máximo de ministros fuera de uno por cada dos mil habitantes. Abordo estos titulares porque me parece pertinente matizar los cambios y continuidades que se presentaron entorno a los desfiles cívicos y en esta revisión de años en las notas en *El Informador* encuentro que al menos en este bienio no fue sustancial en sus encabezados. Fue muy diferente en la siguiente década, cuando los desfiles cobraron importancia crucial y aquí desarrollo algunas razones de ello.

El periodo que abarca entre 1920 y 1927 pueden notarse algunos años en los que se llevaron a cabo desfiles y otros no, debido a otros conflictos bélicos que si bien

---

<sup>583</sup> “El desfile de ayer” *El Informador*, 11/21/1917.

no afectaron del todo la vida cotidiana de Guadalajara, sí irrumpieron en los festejos del 20 de noviembre. Uno de esos enfrentamientos fue la Guerra Cristera, que también afectó la vida educativa de Jalisco y otros estados. Es decir, los años veinte es un lapso de años en que es irregular la celebración del inicio de la Revolución Mexicana.

Sin embargo, para finales de la década de 1920 los festejos cívicos por la Revolución Mexicana se hicieron más comunes y coincidían en considerar a Francisco I. Madero como “apóstol de las nuevas ideas y jefe supremo de las huestes de insurrectos que inmediatamente se formaron en todos los ámbitos de la República”.<sup>584</sup> Lo relacionaron con la democracia y los altos valores patrióticos. El 20 de noviembre de 1928 se hizo una celebración con motivo del 18 aniversario del inicio de la Revolución Mexicana y fue en el Monumento a Madero, en el centro de Guadalajara. Aparentemente no hubo desfile y se cerraron los comercios de la ciudad, así como las escuelas; no hubo clases. El programa de lo que llamaron la “solemnización de la Revolución maderista” fue el siguiente:

- I.- Opertura, Banda del Estado.
- II.- Alocución, Sr. Pablo Ascencio Rosales.
- III.- Pieza de música, Banda del Estado.
- IV.- Declamación, Srita. Carmen Figueroa.
- V.- Alocución, Sr. Eliseo R. Morales.
- VII.- Declamación, Sr. Prof. José G. Mata.
- VIII.- Himno Nacional, Banda del Estado.

Participaron principalmente músicos y representantes del magisterio de ese tiempo en Jalisco. Después de 1928 se fueron intensificando los festejos y se incluyeron los

---

<sup>584</sup> "Hoy es el 18o Aniversario de la Revolución." *Las Noticias*, 11/20/1928 1928.

programas deportivos y los desfiles cívicos. La construcción de la identidad nacional a la que hago alusión a lo largo de este capítulo tenía que ver con estos desfiles, pero también con la modernidad que podía verse en ciertos cambios en los cuerpos y las formas de vestir con respecto a ser hombre o ser mujer. Fue un momento en el que las nuevas formas de institucionalidad y de sociabilidades aparecieron en la política, en la cultura, en la educación y en la organización social, promovidas no sólo por el Estado, sino también por sindicatos y por mujeres y hombres en distintas trincheras.<sup>585</sup>

Los festejos de la Revolución Maderista en conjunto con la modernidad a través del vestir en la posrevolución mexicana no estaban exentos de debates, pugnas, avances y retrocesos. Una de esas controversias se puede leer en una nota en el periódico *Las Noticias* y el tema es la vestimenta de las mujeres.<sup>586</sup> En pocas palabras, la autora de tal nota decía que si las mujeres se lo propusieran, usarían pantalón en vez de falda. Consideró a sus congéneres “inquietas como el agua, detentadoras del campeonato de la volubilidad no están satisfechas con la liberación de las antiguas faldas que barrían las calles y empiezan a acariciar la idea de cubrir sus lindas extremidades inferiores con lo que ellas llaman “la esclavitud del pantalón” impuesta por los sastres ingleses de hace una centuria como un homenaje a la supremacía del hombre”.<sup>587</sup> Las tensiones en la construcción de cuerpos según

---

<sup>585</sup> Algunos estudios relevantes que aportan al tema de la organización y movilización de sindicatos y mujeres en el México de la Revolución y la posrevolución son: María Teresa Fernández Aceves, "The Political mobilization of Women in Revolutionary Guadalajara 1910-1949" (Tesis de doctorado. Chicago: University of Illinois of Chicago, 1995). "La lucha entre el metate y el molino de nixtamal en Guadalajara, 1920-1940," en Género, poder y política en el México posrevolucionario, ed. Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan, and Joselyn Olcott (México: FCE- UAM Iztapalapa, 2010); Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano. Entre otros.

<sup>586</sup> Margarita Howar, "Su Magestad la Moda. ¡Si se lo propone la mujer usará pantalones!" *Las Noticias*, 11/20/1928 1928.

<sup>587</sup> Ibid.

su género y sus objetivos nacionalistas no sólo estaban en el plano público de los desfiles, también en lo privado de la vestimenta, lo que desdibuja esa división entre lo colectivo y lo personal.

De acuerdo con Mónica Chávez, algunas prácticas deportivas dentro y fuera de las aulas “formaron parte del discurso nacionalista del momento”<sup>588</sup>. La autora se refiere a las participaciones deportivas en los eventos cívicos como los desfiles del 20 de noviembre de cada año en la década de 1920-1930, que conformaron las argumentaciones en torno al ser mexicano. De modo que hay relación entre las primeras conmemoraciones cívico-revolucionarias con el patriotismo público que se rehace a través de la enseñanza de la educación física. A través de los desfiles cívicos se implementaron rituales patrióticos que se reforzaron gracias a la experiencia deportiva y a la materialidad corporal de sus participantes. Esa consolidación nacional que pretendía la homogeneización de “lo mexicano”.<sup>589</sup> No sólo a través de las marchas deportivas y militarizadas, sino también de los uniformes que llevaban. Chávez González ubica el primer desfile conmemorativo de la Revolución en 1930 en la Ciudad de México. Con él, se reforzó la idea de la “ciudadanía mediante lecciones públicas de cuerpos disciplinados”.<sup>590</sup> Esa materialidad corporal también distinguía diferencias de género, pues las participaciones de los hombres eran distintas a las de las mujeres. Los primeros eran representados y relacionados con la fuerza y las segundas con la estética, la belleza y las formas estilizadas del cuerpo.

---

<sup>588</sup> Chávez González, *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*, 50.

<sup>589</sup> Cfr. *Ibid.*, 51.

<sup>590</sup> *Ibid.*, 52.

Sin embargo, en Guadalajara ya se había llevado a cabo un año antes un desfile conmemorando el XIX aniversario de la Revolución, organizado por la Liga Antialcohólica.<sup>591</sup> Con motivo de tal festejo, se izó la bandera nacional en todos los edificios públicos desde las seis de la mañana hasta la tarde del mismo día. Cerraron sus puertas las oficinas públicas dependientes del Gobierno del Estado, del Ayuntamiento e incluso las primarias del Estado. Aparentemente también cerraron los comercios de la ciudad, así como la industria y la banca.<sup>592</sup> Es así que fue hasta muy entrada la década de 1930 que los desfiles cívicos del 20 de noviembre cobraron mayor importancia y participaron cada vez más instituciones educativas.

En 1931 los festejos del día 20 de noviembre incluyeron varios eventos deportivos y militares. El entonces gobernador del Estado, Juan de Dios Robledo, encabezó esos festejos públicos. Iniciaron con un desfile matutino con representantes militares y escolares de Jalisco, así como una velada músico-literaria por la noche en el Teatro Degollado.<sup>593</sup> La movilización a través del desfile podía ser vista y protagonizada por el pueblo en general. Sin embargo, la reunión en el Degollado no era para todo el público. Además de conformar ciertos cuerpos a través de las celebraciones del 20 de noviembre, en esta década se forjaron escenarios particulares que daban cuenta de las manifestaciones políticas posrevolucionarias tapatías.

En 1932 el desfile del 20 de noviembre incluyó contingentes escolares, aunque no encontré la especificidad de dichos grupos. Además del desfile, hubo una ceremonia en el Teatro Degollado que recordó como iniciador del movimiento

---

<sup>591</sup> “El XIX Aniversario de la Revolución”, *Las Noticias*, 11/20/1929.

<sup>592</sup> *Ibid.*

<sup>593</sup> “En Guadalajara se desarrolló amplio programa cívico”, *El Informador*, 11/21/1931, 1.

revolucionario a Francisco I. Madero.<sup>594</sup> Es decir, en esos primeros años se continuaba con la idea de que el maderismo fue el principal promotor y protagonista de la Revolución Mexicana.

Entre 1933 y 1934, debido a los distintos conflictos por la educación sexual y la educación socialista, el ejército tomó la batuta de los festejos cívicos del 20 de noviembre. En ese bienio los estudiantes universitarios hicieron varias huelgas que los alejaron de la organización de eventos patrióticos. En 1933 se conmemoró el aniversario de la Revolución Mexicana en el Estadio Municipal y estuvo al mando el gobernador Sebastián Allende. Se destacó esta festividad por la activa participación de los militares Miguel Molinar S., José María Dorantes, Pedro Moctezuma, Manuel Limón, Eduardo Rivera y José Guzmán Villafuerte, entre otros.<sup>595</sup> La Banda del Estado estuvo presente y los militares realizaron maniobras en vehículos.

En la celebración del 20 de noviembre de 1934, según *El Informador*, se respaldó la educación socialista por parte del gobernador del Estado y las autoridades escolares.<sup>596</sup> Fue paradigmática porque participó activamente el profesor Alberto Terán, quien era el director de Educación Pública y quien recibió apoyo, pero también rechazo debido a la implementación de la educación socialista en Guadalajara. El desfile contó con aproximadamente quince mil personas, que comenzaron a moverse a partir de las 11 de la mañana desde el monumento a la Independencia en la calzada del mismo nombre hasta el Palacio de Gobierno donde el ejecutivo estatal pronunció un discurso. Probablemente fue el desfile con más

---

<sup>594</sup> "Con solemnidad se conmemoró el 22 Aniversario." *Las Noticias*, 11/21/1932 1932, 2.

<sup>595</sup> "Se celebró el aniversario de la Revolución" *El Informador*, 11/21/1933, 1.

<sup>596</sup> "La manifestación cívica verificada ayer aquí, resultó solemne y lucida", *El Informador*, 11/21/1934.

asistencia comparado con años anteriores y posteriores. El Partido Nacional Revolucionario fue encargado de organizar los grupos que desfilaron, encabezando los contingentes con la Banda del Estado. Fue un desfile corporativo.

En aquel desfile de 1934 participaron los militares, alumnos de la Escuela Normal del Estado, del Politécnico, del Hospicio y de la Casa Amiga de la Obrera. También desfilaron los empleados del gobierno por grupos: de la Oficina Federal de Hacienda, del Correo y Telégrafos nacionales, del Departamento Autónomo Agrario, de las oficinas de la Dirección Federal de Educación, personal de Tesorería, Rastro, Panteones, Obras Públicas, Aseo, Jardines, los empleados de las Escuelas Nocturnas, además de que el profesor Terán recordó las palabras del General Calles en el *Grito de Guadalajara* recién ocurrido en julio de ese mismo año. Lo más probable es que en ese año y otros cercanos no hubiera participación masiva de escuelas y colegios particulares debido a las pugnas, e incluso algunos enfrentamientos violentos entre grupos que estaban en contra de la educación socialista, incluida la Universidad de Guadalajara. La presencia de los militares, de profesores y estudiantes de escuelas oficiales pero de nivel superior como la Normal, así como burócratas muestra un tipo de cultura cívica disciplinaria, ordenada en los principios de la modernidad posrevolucionaria y el desarrollo educativo anticlerical que impulsó el gobierno del estado. Con el paso de los años estas posturas anticlericales fueron relajándose y las instituciones educativas tanto oficiales como privadas las fueron incorporando o dejando de lado.

En junio de 1935 la Circular Número 4, emitida por la Secretaría de Acción Educativa, Deportiva y de Salubridad del Partido Nacional Revolucionario, estipulaba que se debían “reorganizar todos los Comités Municipales Deportivos, a

fundar otros nuevos, y a iniciar una intensa campaña de cultura física, de tal manera que el próximo 20 de noviembre del corriente año, no exista una sola población en la República donde no funcione con verdadera eficacia un Comité Deportivo Municipal, con sus respectivos teams de beisbol, futbol, basquetbol, volibol”.<sup>597</sup> Con ello, se verificaba una política federal para la conmemoración del 20 de noviembre de manera oficial con un desfile que no sólo era cívico, sino también con la cultura del deporte en equipos.

Es probable que para 1936 Amelia Bell ya tuviera cierta participación en la organización de los desfiles deportivos del 20 de noviembre, puesto que poco antes ya trabajaba como profesora en algunos colegios particulares que participaban en dichos festejos revolucionarios. Lo que es verificable es que su padre, Ricardo Bell, trabajaba para la Radio Fonográfica de Guadalajara, como director artístico de la X.E.D, cuyas transmisiones cubrían todos los eventos oficiales del estado de Jalisco.<sup>598</sup>

Mi hipótesis es que Amelia Bell tuvo injerencia en dos rubros dentro de la cultura física: como trabajadora de los colegios colaborando con los desfiles cívicos en los que participaban sus alumnas y como organizadora de festivales en las mismas instituciones donde laboraba. De acuerdo con la documentación que tengo de ella, su práctica docente se limitó a lo que ella enseñaba en las clases de educación física de acuerdo con lo que le pedían y lo que estuviera vigente con respecto a los programas educativos y la participación de los colegios donde laboraba en los desfiles cívicos. No encontré datos que corroboren que ella fuera organizadora

---

<sup>597</sup> AHJ, IP-1-935, JAL/1137, Legajo 11, foja 451-453.

<sup>598</sup> "Guadalajara es el centro." *El Informador*, 08/29/1936.

principal o promotora de los desfiles de cada 20 de noviembre, incluso falta su nombre en las notas periodísticas o en los anuarios de estas fechas.

Entre 1940 y 1949 Amelia trabajó para el Departamento Cultural y fue designada para la disposición de las danzas en los festejos cívicos, a veces con otras profesoras como Refugio García o Chiquina Palafox. Por ejemplo, en diciembre de 1944 el Departamento de Internados de Enseñanza Primaria de la Secretaría de Educación Pública celebró un festival en el Teatro Degollado con motivo del fin de año.<sup>599</sup> En dicho festejo la profesora Refugio García, mejor conocida como Miss Cuca, dirigió la dramatización musical titulada “La abuelita” llevada a cabo por sus alumnas, al piano estuvo Socorro Tapia de Arvizu.

Estos acompañamientos entre bailes e intérpretes pianistas eran muy comunes en ese tiempo, también lo hizo frecuentemente Amelia Bell con otros músicos. Miss Bell coordinó el bailable que realizó la niña Lupita Negrete Chávez, con el título “Sones tehuanos”, metiéndose de lleno en la organización de bailes folclóricos mexicanos.

En el aniversario de la Revolución Mexicana de 1937, hubo un festejo de ballet que llama la atención por la politización de dicha danza. Se trató de una ceremonia efectuada en el Estadio Municipal y organizada por la Dirección General de Educación Primaria, Especial y Normal de Jalisco a cargo de Salvador Gálvez. En ella, se representó una “escenificación del teatro de masas expone en síntesis los distintos momentos de la lucha social de reivindicación proletaria que en forma vigorosa se iniciara en 1910”.<sup>600</sup>

---

<sup>599</sup> "Gran fiesta en el Teatro Degollado." *El Occidental*, 12/01/1944 1944, 7/2da. Sección.

<sup>600</sup> "Fue rotundo el éxito del ballet." *El Jalisciense*, 11/22/1937.

En 1938 la expropiación petrolera decretada por el presidente Lázaro Cárdenas fue un hito para cimentar, aún más, el nacionalismo, por lo que el desfile del 20 de noviembre tuvo mayor énfasis que los anteriores. Cárdenas pronunció un discurso después del desfile en la Ciudad de México que tuvo como centro la discusión de la repatriación de mexicanos en el exilio y la libertad de asociación en el país.<sup>601</sup> Por su parte, en Guadalajara se llevó a cabo el respectivo desfile cívico que fue coordinado por el Departamento Autónomo de Educación Física, el Comité Ejecutivo de la Federación de Trabajadores de Jalisco y la participación militar. Como los años anteriores y posteriores, se dio inicio en la Calzada Independencia a las 10 horas, para llegar al Palacio de Gobierno donde Everardo Topete, gobernador del Estado, pronunció un discurso final.<sup>602</sup> También estuvo presente la Banda del Estado, que amenizó el recorrido, al igual que las maniobras que hicieron algunos soldados. Las formas de disciplinamiento de los cuerpos mostraban la vigorosidad masculina representada en los militares y probablemente un tipo de masculinidad distinta entre los obreros y profesores que también participaron. Aquella masculinidad imperante invisibilizó la participación de las mujeres, de las cuales apenas se hace una breve mención en las notas periodísticas del desfile.

En la primera plana de *El Informador* se consideró el desfile del 20 de noviembre de 1939 como un evento con orden, gallardía y marcialidad.<sup>603</sup> Ramón Córdova, quien era el director de Cultura Física del Estado presidió el desfile en el que participaron estudiantes, burócratas, deportistas y obreros. Mencionan el

---

<sup>601</sup> “Importante discurso del señor presidente Lázaro Cárdenas con motivo del aniversario de la Revolución”, *El Informador*, 11/21/1938, 1.

<sup>602</sup> “Con entusiasmo se celebró el aniversario de la Revolución” *El Informador*, 11/21/1938, 1.

<sup>603</sup> “Fue todo un éxito el desfile de ayer” *El Informador*, 11/21/1939, 1.

vistoso vestuario de los que desfilaron, además de las llamativas tablas rítmicas que se presentaron en los portales del centro de la ciudad. Dichas tablas gimnásticas eran ejecutadas por mujeres y niños. Es importante el testimonio de que por primera vez participara un contingente femenino de esgrimistas “perfectamente vestidas y equipadas” de la Escuela Prevocacional Industrial Federal y coordinadas por María de Jesús Gutiérrez.<sup>604</sup> Además de los debates en torno a la vestimenta tradicional de las mujeres, esto documenta la incorporación de tecnologías deportivas a la modernización de la feminidad escolar tapatía; al menos de nivel medio superior y superior. Sin embargo, también esas tecnologías fueron utilizadas y renovadas por alumnas de colegios particulares.

De esa manera, entre 1941 y 1943 el Colegio Aquiles Serdán participó activamente en los desfiles del 20 de noviembre. Como lo menciona Teresa Fernández, la intervención de las niñas de clase media y alta del Aquiles Serdán en el desfile, les daba orgullo al “mostrar a la sociedad tapatía que ellas también eran parte de la construcción de una patria moderna, que exaltaban y conmemoraban la historia de México”.<sup>605</sup> Es común leer en notas en *El Occidental* y en *Las Noticias* de este periodo que el contingente del Aquiles Serdán casi siempre fuera el más lúcido pues sus alumnas innovaban en las presentaciones de cada desfile.<sup>606</sup>

Por ejemplo, en varias fotografías de *El Occidental* y *Las Noticias* se centraban en mostrar la participación de las niñas del Aquiles Serdán. Se pueden ver

---

<sup>604</sup> Ibid.

<sup>605</sup> Fernández Aceves, "La cultura cívica y de género de dos maestras de Guadalajara, 1920-1980," 60.

<sup>606</sup> Personalmente me encontré con muchas notas que hablaban de la participación de las niñas del Colegio Aquiles Serdán en las que las mencionaban como de los grupos más destacados en los desfiles cívicos del 20 de nombre de la década de 1930. Estas notas están en *El Occidental* y en *Las Noticias* de esos años.

cuerpos de niñas perfectamente uniformados tanto por la vestimenta como por los movimientos corporales y la disciplina al estar formadas, caminando e incluso patinando juntas. Esto obedece tanto al disciplinamiento del cuerpo como a la integración de tecnologías modernas en las prácticas deportivas y cívicas de las niñas de este colegio. Todo eso corrobora la información que está en los anuarios de dicho colegio. Una de las fundadoras, Julia Fernández, hacía alusión a esa disciplina y el honor de representar al colegio en desfiles cívico-deportivos.<sup>607</sup>

En 1942 el Colegio Aquiles Serdán celebró una kermesse que fue noticia en *El Occidental*. La finalidad de aquellas ventas fue reunir fondos para la Navidad de los pobres, como ha venido haciéndose año por año”.<sup>608</sup> En aquel periódico mandaron felicitar a la directora del colegio, María del Carmen Aceves, por la excelente organización de la kermesse y su gran colorido. La visibilidad del Aquiles Serdán estaba en su pleno auge, puesto que no sólo eran partícipes de eventos cívicos, sino también culturales y de beneficencia en Guadalajara.

El contexto de la Segunda Guerra Mundial formó un tipo de feminidad que conjugó el aspecto bélico con la corporalidad estilizada de las mujeres. La moda es una ventana que permite ver esas conformaciones corporales de ese tiempo. En la siguiente imagen se muestra la figura delgada de una mujer que está influenciada por los uniformes militares en su vestimenta.

---

<sup>607</sup> Carmen Aceves fue la directora del Colegio Aquiles Serdán durante 10 años y después le siguió en el puesto Julia Fernández.

<sup>608</sup> "Policromía y Arte en la Kermesse del Colegio Aquiles Serdán." *El Occidental*, 11/12/1942 1942.



**Fotografía 35.** “La influencia de la guerra se refleja hasta en la intimidad del tocador de la mujer” Fuente: *Magazine*, suplemento de *El Occidental*, 11/15/1942 1942.

Aunque la mujer lleva algunos elementos que asemejan un uniforme militar, como las bolsas al frente, el tipo de tela que parece rígida, la corbata y el sombrero con corte peculiar para soldado, también mantiene cierto aire de feminidad tradicional. Es una falda en vez de pantalón, la mujer viste zapatos de tacón medio, los cuales haría difícil o imposible la rapidez en las maniobras militares. Es evidente que no es un uniforme real de soldado, y que la intención de vestir así no es ir a la guerra. Puede interpretarse como una feminización de la vestimenta bélica que estaba vigente en el escenario de la Segunda Guerra Mundial, en el que México participó de distintas maneras.

El desfile del 20 de noviembre de 1943 contó con la impresionante cantidad de veinte mil militares y un cuerpo de ejército que efectuó maniobras en sus desplazamientos.<sup>609</sup> Según la información en *El Occidental*, el contingente escolar tuvo entre sus filas las siguientes instituciones: Internado de Primera Enseñanza “Beatriz Hernández”, Colegios: Aldama, América, American School, Aquiles Serdán, Guadalajara, Hidalgo, Independencia, Martínez Negrete, Nueva Galicia, Patria, Pedro Loza, Reforma, Renacimiento, República, El Leal Niño Artillero, Oblatos, Somellera, Villaseñor, Cervantes, Colonias, el Instituto de Ciencias, Jalisciense, Luis Silva, López Cotilla, Niños Héroe y la Escuela Industrial.<sup>610</sup> Ese mismo año, Amelia Bell ingresó a la Escuela de Bellas Artes como profesora de danza, cuando ella tenía 36 años de edad y trabajó al lado de reconocidos artistas de ese tiempo como Ixca Farías, quien era el maestro de dibujo de la misma institución.<sup>611</sup>

Es probable que durante la Segunda Guerra Mundial los desfiles estuvieran organizados casi completamente en un orden marcial, en el sentido del “estado de guerra” y Guadalajara no escapó a esa disciplina militar. De acuerdo con las notas de distintos periódicos pueden leerse las constantes referencias a los conflictos bélicos en el mundo de ese tiempo y que la sociedad tapatía estuviera al pendiente de los mismos. Es probable que esto explique el cambio de los desfiles de ser mayoritariamente de espíritu deportivo-escolar a militar. De ahí que la cultura cívica que Amelia enseñó a través de la educación física estuviera permeada por su entrenamiento premilitar.

---

<sup>609</sup> “20,000 hombres van a desfilar”, *El Occidental*, 11/19/1943.

<sup>610</sup> “Todas las escuelas van a desfilar” *El Occidental*, 11/19/1943, p. 6 2da. Sección.

<sup>611</sup> AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Pública Jalisco, Caja 965, Carpeta 1130.

El 20 de noviembre de 1946 se inauguró el Estadio Olímpico de Guadalajara. En ese momento, el gobernador era el General Brigadier Marcelino García Barragán y el presidente municipal era Francisco Arana Hernández. Esto fue en el marco de la celebración del XXXVI aniversario de la Revolución Mexicana. Dicho recinto estaba ubicado en lo que llamaban carretera a Tlaquepaque, donde se planificaba una ciudad universitaria.<sup>612</sup>

Amelia Bell estuvo a cargo de la preparación de un número para la inauguración del Estadio Olímpico, aunque en la documentación no se especifica qué tipo de presentación. Según el itinerario para el 20 de noviembre de 1946, el festival se componía de Honores a la Bandera, discurso oficial por parte del licenciado Romero, Clarinada por los Jardines de Niños del Estado, Canto Épico a cargo de escuelas primarias del Estado, Aires Nacionales por la Banda de Música del Estado, Tablas Gimnásticas por escuelas primarias, bailable “Rosas del Sur” por parte de maestras del Departamento Cultural y alumnas de la Escuela Normal del Estado.<sup>613</sup> La presentación de “Aires Nacionales” parece ser la que Amelia Bell organizó en varias ocasiones no sólo para eventos cívicos del 20 de noviembre, sino también en bailables que coordinó para alumnas de sus colegios particulares en festivales de fin de año. Esta presentación inició a las 10:30 de la mañana, pero no fue la única, hubo otra programada para las 14:00 horas por la tarde, en cuyo programa se incluía la intervención de una banda de guerra femenil.

---

<sup>612</sup> El estadio Olímpico fue modificado en varias ocasiones y finalmente fue de la Universidad de Guadalajara en 1949, llamándole “Estadio Tecnológico. Se derribó entre los meses de febrero y mayo de 2008. “Adiós al estadio tecnológico” *La Gaceta*, 11 de febrero de 2008. Página 20. Hoy en día es el área circundada por la avenida Olímpica, avenida Revolución, calle Constancia y Boulevard Marcelino García Barragán, en la cercanía del límite entre el municipio de Guadalajara y Tlaquepaque.

<sup>613</sup> “Los festejos para este día” *El Informador*, 20 de noviembre de 1946, portada y página tres.

El trabajo de Amelia no se limitó al Gobierno del Estado de Jalisco. También colaboró con otros estados como el de Nayarit. En agosto de 1947 la invitaron a que organizara los festejos del primer Centenario de las fiestas patrias y la inauguración del estadio en Tepic.<sup>614</sup> El contexto en el que se desarrolló su práctica docente está relacionado con la puesta en marcha de la centralización y federalización de la educación en el México posrevolucionario. Para Chávez González, “Específicamente, la política de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se caracterizó por concretar muchos de los lineamientos modernizantes planteados en el Porfiriato, uno de los cuales fue el impulso a la educación física con fines higiénicos y eugenésicos”.<sup>615</sup>

El festejo del 20 de noviembre de 1947 incluyó una “Gran Velada” a las ocho de la noche en el Teatro Degollado.<sup>616</sup> Dicha reunión cívica se llevó a cabo con un programa que tenía bailables por parte de elementos del Departamento Cultural del Estado, donde trabajaba Amelia Bell. No mencionan específicamente a Miss Bell, pero probablemente participó como organizadora debido a su trabajo o como bailarina, como lo hizo en varias ocasiones. La obertura estuvo a cargo de la Banda de Música del Estado, que regularmente atendía estos eventos cívicos. También hubo un bailable por parte de las alumnas del Internado “Beatriz Hernández” en el que como ya presenté antes, también laboró Amelia Bell. Estaban también las participaciones militares por parte del Gral. Brig. Manuel Díaz Escobar, en representación de la 15va Zona Militar. Pero el discurso central de la ceremonia fue pronunciado por parte de la profesora María Guadalupe Martínez V., la entonces

---

<sup>614</sup> Gálvez Mejorada, ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley, 106.

<sup>615</sup> Chávez González, "Construcción de la nación y el género desde el cuerpo: la educación física en el México posrevolucionario," 44.

<sup>616</sup> AHJ, IP-947, 1446.

secretaria de Acción Femenil del Comité Regional del Partido Revolucionario Institucional. Como en todos los demás festejos similares, al final se cantó el Himno Nacional.

Llama la atención que, a diferencia de otros años, en 1949 no fue noticia de primera plana el desfile cívico del 20 de noviembre en Guadalajara en *El Informador*. Sí está la nota del desfile nacional en la Ciudad de México, pero no la de la capital jalisciense. En cambio, está un encabezado que vincula la tendencia ya más marcada del periódico: “Renunció ayer el presidente de Panamá. El materialismo ateo está minando la vida familiar en E.U”.<sup>617</sup> El contexto mundial cobraba más importancia debido a la estrecha relación con el vecino país del norte y lo que dejaban ver como peligro para México a través del ateísmo. Sin embargo, también pueden notarse cambios en los desfiles cívicos del 20 de noviembre que durante la década de 1950 se harían más notables. Me refiero a la militarización de los desfiles, pues los colegios particulares dejaron de participar y también otros contingentes de obreros, profesores y mujeres. Con sus debidos altibajos y procesos complejos, la historia de los desfiles cívicos del 20 de noviembre se vinculó cada vez más con la organización y participación de las fuerzas armadas.

Cierro este apartado con algunas consideraciones que me gustaría dejar claras para abordar la negociación de la práctica docente de Amelia Bell en los colegios. Me parece pertinente anotar que los cambios en los desfiles y festejos cívicos, deportivos y militares del 20 de noviembre durante la primera mitad del siglo XX arrojan luz sobre las experiencias escolares en Guadalajara y las tensiones políticas y sociales

---

<sup>617</sup> “Renunció ayer el presidente de Panamá”, *El Informador*, 11/21/1949, 1.

que se vivían en el contexto posrevolucionario. Estos procesos pueden ser mejor vistos a través de la perspectiva de género que aquí he utilizado para visibilizar la construcción de la feminidad y en algunas ocasiones de la masculinidad; sobre todo encaminada a la militarización estatal. En el libro *ELLA* no se mencionan los desfiles cívicos de estos años (1934-1949), puesto que se hace énfasis en las participaciones dancísticas que organizó Amelia en distintos lugares y con diferentes instituciones. Por lo que sostengo que el objetivo de aquella primera biografía era más bien resaltar el trabajo en el baile de Miss Bell.

El trabajo de Amelia como profesora de educación física fue secundario con respecto a su labor en el baile. Dicho trabajo la llevó a cursar la educación premilitar y a participar eventualmente como maestra en las colaboraciones de sus alumnas en los desfiles cívicos del 20 de noviembre. Sin embargo, esto la acercó a contribuir a la construcción de un tipo de feminidad deportiva, con tecnología incorporada como los patines, las tablas rítmicas con algunas herramientas y demás, que conformaban un cuerpo sano de mujer moderna en las niñas del Aquiles Serdán y otros colegios particulares donde Miss Bell dio clases. Todo esto contribuyó en dos direcciones a la disciplina corporal: la primera es a la ratificación del disciplinamiento personal de Amelia en sus movimientos corporales y su rectitud del cuerpo, pues ella era el ejemplo a seguir para sus alumnas que desfilaban y demostraban su cultura cívica el 20 de noviembre en esos espacios públicos. La segunda es precisamente el orden que sus estudiantes siguieron para conformar su feminidad reglamentada, disciplinada pero también elegante y moderna, con sus respectivas herramientas además de su propio cuerpo. De modo que la revisión de los desfiles matiza la participación de

Amelia en el entorno escolar donde se desarrolló y ayuda a visibilizar el tipo de feminidad en el que colaboró para enseñarlo a sus alumnas.

### **5.5 La adaptación de la práctica docente de Amelia Bell en algunos colegios particulares de Guadalajara, 1934-1949.**

La educación física que impartió Amelia fue una mezcla de las distintas enseñanzas que había aprendido de su familia, de la instrucción premilitar y de sus aportaciones propias. En ese entramado puede verse una forma específica de feminidad que respondía al momento histórico de su tiempo. En 1935 Amelia Bell dio clases por primera vez en un colegio particular de Guadalajara, ella mencionó que era el Colegio Americano.<sup>618</sup> Podría ser el antecedente de lo que hoy es conocido como American School. Relató que al inicio el director la contrató para organizar el festival de fin de ciclo escolar, pero conforme pasó el tiempo se adentró en la enseñanza de la educación física.

Fue gracias a esos primeros festivales que organizó Amelia Bell, que otras personas la llamaron para trabajar en distintos colegios de clases medias y altas en la ciudad. Es decir, a través de su trabajo que fue valorado en algunos círculos sociales, Amelia confeccionó una práctica docente que se fue amoldando a las necesidades de las distintas instituciones educativas. Así, entre 1935 y 1940 se puede distinguir un periodo en el que las labores educativas, centradas en el orden, disciplina y organización, le abrieron camino en los colegios particulares de la capital de Jalisco.

---

<sup>618</sup> Amelia Bell Feeley, entrevistada por María Teresa Fernández Aceves, grabada y transcrita, en Guadalajara, 27 de marzo de 2006.

En esta parte del análisis me enfoco en dos colegios donde Miss Bell dio clases de educación física por ser de donde tengo más material documental e información de entrevistas de algunas de sus exalumnas. Al reflexionar sobre su propia práctica docente, Amelia estaba consciente de algunas carencias en la enseñanza de la educación física en Guadalajara. Lo declaró diciendo: “trabajé treinta y tres años, profesora de cultura física, poquito de atletismo, que se enseñaba no tan fuerte como ahora, porque todavía estaban en pañales aquí para estas cosas”.<sup>619</sup> Tal vez esas carencias también tenían que ver con las ideas en torno al cuerpo femenino que enfrentó Amelia con los papás de sus alumnas, como lo mencioné en el capítulo anterior con respecto al baile, la virginidad y la maternidad. También puede explicarse porque el atletismo requería materiales específicos y un campo de práctica con un diseño especial que pocos podían tener en Guadalajara de ese tiempo.

El Colegio Aquiles Serdán fue fundado por las profesoras Julia Fernández, Esperanza Fernández, Carmen Aceves, Guadalupe del Muro, Dolores del Muro y Concha García, entre otras, en 1937, aunque el protocolo formal se realizó frente a las autoridades hasta 1939.<sup>620</sup> Julia Fernández y Carmen Aceves tenían influencias de la pedagogía jesuita y salesiana. Esta última contenía tres pilares: religión, razón y amor. Religión que se traduce en la caridad nacida de la Fe al enseñar los conocimientos, razón para equilibrar el sentimentalismo y la enseñanza y amor porque a través de él los jóvenes pueden sentirse cercanos y abiertos al conocimiento.<sup>621</sup> En el Aquiles Serdán se acoplaron estos fundamentos según los

---

<sup>619</sup> Entrevista a Amelia Bell Feeley por Julia Tuñón, transcrita en el Archivo de la Palabra del INAH Jalisco, en Guadalajara, 1977.

<sup>620</sup> Fernández Aceves, "La cultura cívica y de género de dos maestras de Guadalajara, 1920-1980," 60.

<sup>621</sup> Esta pedagogía se basa en la "Carta de Roma" escrita por San Juan Bosco en 1883 y rigió la forma de educar en los colegios salesianos y los que tienen su influencia desde finales del siglo XIX hasta

requerimientos de las clases y las prácticas docentes de las profesoras que lo fundaron y conformaron.

Para entender esta adecuación, habría que explicar que los salesianos son una orden religiosa fundada por San Juan Bosco en el siglo XIX en Italia, que puso como patrona la advocación de María Auxiliadora. Su principal objetivo fue (y sigue siendo) la atención a niños y jóvenes a nivel mundial. Don Bosco se centró en un primer momento en los niños, adolescentes y jóvenes varones que vivían en las calles y posteriormente invitó a María Dominga Mazarello, una joven italiana de la zona rural que se dedicaba a la asistencia social para mujeres, a fundar la versión femenina de la orden, la cual llamaron “Hijas de María Auxiliadora”. Entre los dos fueron incorporando estancias para niñas y niños, adolescentes y jóvenes que luego convirtieron en escuelas y colegios para todas las clases sociales. Se puede decir que nacieron como una congregación de ayuda a la infancia y adolescencia pobre, pero se fue expandiendo a distintos estratos sociales y también se convirtieron en misioneros con destinos en países no católicos de África y Asia.

Cuando se fundó el Colegio Aquiles Serdán, había varios colegios salesianos en el país que se enfocaban al trabajo con niños, adolescentes y jóvenes a través de la educación en la alegría. En Guadalajara ya existía el colegio que primero se llamó “Independencia”, después “María Auxiliadora” y regresó a “Independencia” –debido a las reglamentaciones educativas- que era exclusivo para niñas y lo dirigían las salesianas.<sup>622</sup> Estos colegios para niñas no han sido lo suficientemente explorados y

---

nuestra actualidad. Puede leerse en la siguiente liga: <http://www.salesianosoratorio.com/Archivos/Adjuntos/Contenidos/Carta%20de%20Roma.pdf> (Revisada el 16 de junio de 2018).

<sup>622</sup> Hay documentación sobre el Colegio Independencia desde 1931 en el Archivo del Estado de Jalisco, cuya directora en ese entonces era Inés Nosari, una maestra aparentemente italiana recién llegada a

por ahora no puedo mencionar las diferencias con respecto a los colegios para niños. Intuyo que esas desigualdades se podrían ver en los planes de estudio, que casi siempre encaminaban a las mujeres al espacio doméstico; aunque eso era también común entre las escuelas oficiales. Tal vez una posible disimilitud tenga que ver con el llamado a la vocación religiosa, aunque no es un argumento que por ahora pueda sostener.

Las maestras que fundaron el Colegio Aquiles Serdán acordaron que cuando se casaran dejarían de atender su instituto, ya que no debería interferir poder masculino alguno en él. Sería una escuela exclusivamente para niñas y con la atención de profesoras. Su lema era “ciencia, trabajo y virtud” que pusieron en práctica a través del trabajo.<sup>623</sup> Miss Bell dio clases en el Colegio Aquiles Serdán de 1939 a 1942 como profesora de baile. Para el ciclo escolar 1943-1944 la reemplazó en esa materia la profesora Elisa Palafox de Jacobo, mejor conocida como “Chiquina” Palafox.<sup>624</sup> En el año que ingresó a dicho colegio, también dio clases su hermana Alicia, al parecer como maestra de inglés.<sup>625</sup>

Distingo que entre 1940 y 1949 se dio una segunda etapa en la práctica docente de Amelia Bell. En ese periodo logró conformar estructuras para la organización de festivales dancísticos con distintos motivos, tales como los que representó con sus primeros grupos de alumnas de la Escuela Normal, los cuentos que representó en el Teatro Degollado a finales de año o de ciclo escolar con sus

---

tierras mexicanas. AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Pública Jalisco, Caja 504, Carpeta 652. Guadalajara, 1931.

<sup>623</sup> Fernández Aceves, "La cultura cívica y de género de dos maestras de Guadalajara, 1920-1980," 60. Cfr. Con la explicación que da la misma autora en "The Political mobilization of Women in Revolutionary Guadalajara 1910-1949."

<sup>624</sup> Colección Independencia y Revolución en la Memoria Ciudadana, CIESAS-INAH, XIV. Caja 11, exp. 14, pos. 9, 1-117 ff. Guadalajara, 1944. [Falta hoja: revisar]

<sup>625</sup> Ibid., Caja 10, exp. 14, pos. 2, 4-38 ff., 1. Guadalajara, 1939.

alumnas de la academia o de los colegios y lo que abordé en el capítulo anterior. También hizo aportaciones a desfiles cívico-deportivos y militares, así como colaboraciones con el gobierno del estado en variados espectáculos tanto del baile como de la educación física.

Miss Bell conformó su práctica docente en la educación física a partir de los conocimientos que tenía y de las necesidades de cada colegio. También dependió de la negociación del uso de ciertos uniformes, de la implementación de algunos deportes y en todos los casos de la forma en que se reglamentaba el ser mujer o ser hombre. Por ejemplo, a las niñas de los colegios Enrique de Ossó y del Nueva Galicia les enseñaba volibol exclusivamente porque ese era el deporte permitido por las religiosas para las mujeres en esos espacios.

María Eugenia Martínez Calvillo fue compañera de trabajo de Amelia y Alina Carstens y Susan Carstens fueron alumnas de Amelia Bell en el American School y en el Colegio Nueva Galicia, aunque también fueron sus amigas después.<sup>626</sup> Alina Carstens refirió que Miss Bell les enseñó la disciplina de hacer filas en orden. Esto lo aplica aún en su vida cotidiana, por ejemplo, en el banco. Esta enseñanza fue útil para ella y lamentó que hoy en día mucha gente y sobre todo los jóvenes no respetan ese orden. De manera que esas enseñanzas sobre el disciplinamiento corporal no sólo se pusieron en práctica dentro de las aulas de los colegios, sino que trascendieron a la vida cotidiana de sus alumnos. Es muy ilustrador el ejemplo que mencionó Carstens, ya que recuerda la disciplina que Amelia aprendió de su familia

---

<sup>626</sup> María Eugenia Martínez Calvillo, Alina Carstens y Susan Carstens, entrevistadas por Hilda Monraz, María Teresa Fernández Aceves y Alma Dorantes, grabada y transcrita, en Guadalajara, el 19 de abril de 2016.

y concuerda con cómo la aprendió, interpretó y promovió a través de la educación física.

Es difícil asegurar que la práctica docente de Amelia en la educación física tenía que ver con los reglamentos que estaban vigentes en el tiempo que trabajó. No cuento con algún cuaderno de trabajo de Amelia Bell como profesora de educación física, pero las entrevistas y la documentación revisada en la hemerografía y en los archivos me permiten intuir que Miss Bell negoció el tipo de clases que dio de educación física con relación a las políticas educativas de su tiempo y las necesidades de cada institución donde trabajó. Se adaptó a las alumnas y a los colegios. Puede decirse que obedeció las reglas por parte del poder estatal y tal vez sólo negoció ciertas innovaciones que dejaban ver su carácter de bailarina, por ejemplo el uso del cuerpo de manera artística en los deportes o la puesta en marcha de los ritmos musicales en diversos momentos de la educación física. Lo menciono así, porque en el entorno magisterial del gobierno del Estado de Jalisco Miss Bell era reconocida con mayor énfasis como profesora de baile (o danza, dependiendo del contexto como la nombren) que como maestra de educación física.<sup>627</sup>

Deifilia María Preciado Santana, quien es hermana del Verbo Encarnado y también es maestra normalista, fue profesora del colegio Nueva Galicia entre 1944 y 1946.<sup>628</sup> Fue compañera de trabajo de Amelia, a quien definió como una mujer respetable que “se adaptaba mucho a los grupos. A los grupos de los niños, pero

---

<sup>627</sup> El expediente del Archivo Escolar de la SEP Jalisco la avala como profesora de baile de 1940 a 1949. AHJ, Archivo Escolar del Departamento de Educación Jalisco, Relación de expedientes dados de baja por: renunciaciones, jubilaciones, abandono de empleo, fallecimiento. Expediente número 48: Amelia Bell, Guadalajara, 1949.

<sup>628</sup> Deifilia Preciado nació en 1922 en Jalisco. Estudió en la Escuela Normal del Colegio Nueva Galicia de Guadalajara y ahí mismo trabajó entre 1944 y 1946.

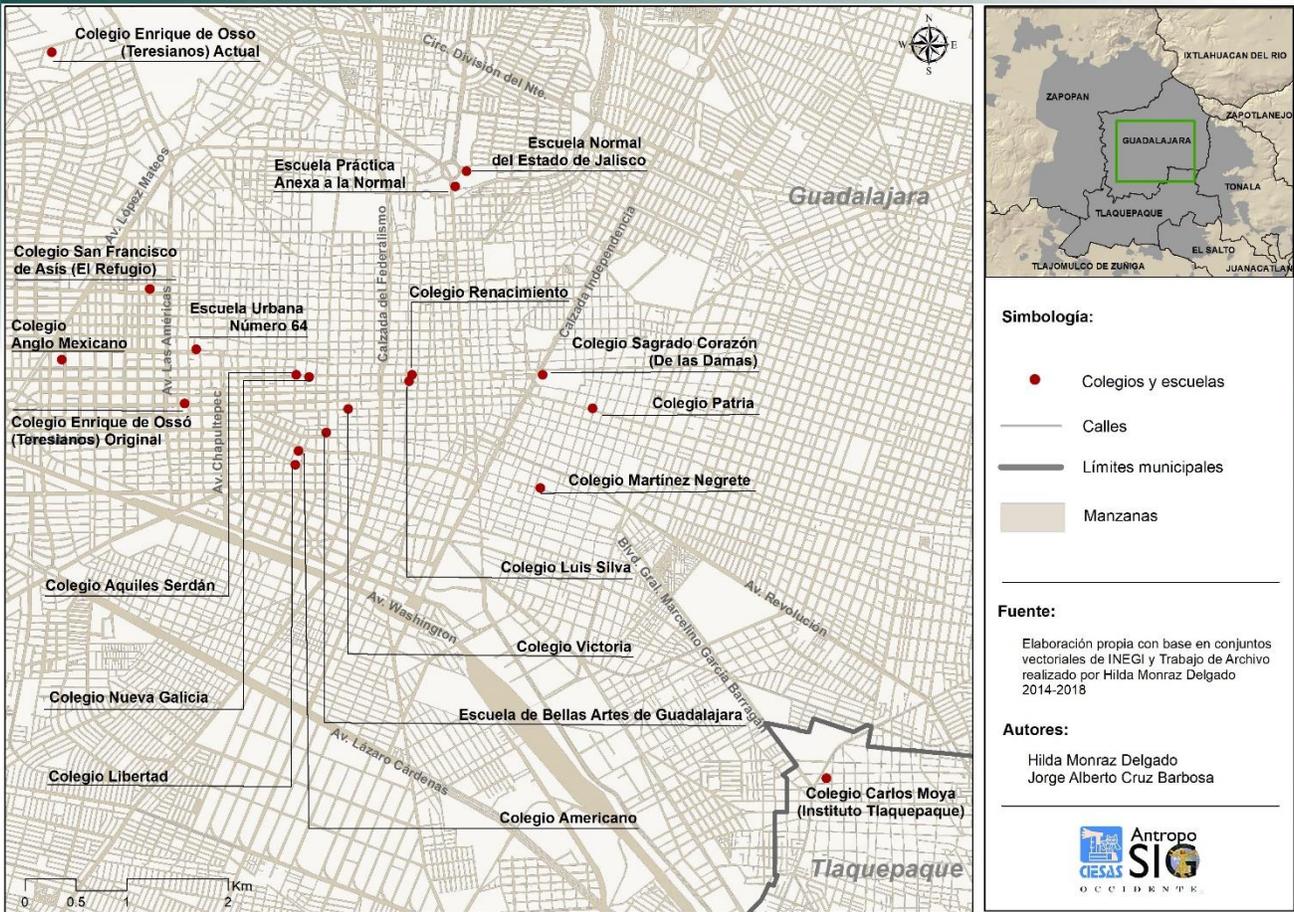
también pedía ayuda a los maestros. Ella sabía hacerse ayudar y esa es una cualidad del maestro. Es cualidad de ella, que se haya sabido ayudar de los maestros”.<sup>629</sup> Es decir, Amelia no sólo era una profesora que denostaba sus conocimientos corporales para la enseñanza del baile y de la educación física, sino que en la práctica docente también incorporaba lo que otros colegas le podían aportar. Esa fue una base importante de su negociación; preguntar a otros y adaptarse. No sólo a las jerarquías, sino a sus iguales en la vida escolar. Es probable que también esto haya sido parte de sus aprendizajes familiares.

Aunque son fechas posteriores al análisis que planteo en esta tesis, considero que a partir de 1949 y hasta 1960 se discierne una etapa de pleno auge del prestigio de Amelia Bell como profesora. Coincide con su etapa de adultez, entre los 42 y los 53 años de edad. Su práctica docente en el baile y en la educación física ya era reconocida en muchos espacios sociales, culturales e incluso políticos. Fueron los años en los que prácticamente se desdoblaba para trasladarse de una a otra escuela pública o privada, en Jalisco y fuera del estado. También fue cuando se relacionó con muchas familias de élite en la ciudad y reafirmó una posición favorable y con ciertos privilegios en esos círculos sociales. Aunque no tenía el mismo capital económico que aquellas amistades; ya que siempre rentó casa, nunca cambió de auto en todos esos años, ni contaba con seguro social o de vida, de cualquier modo, contaba con una reputación elevada en la ciudad.

---

<sup>629</sup> Deifilia María Preciado Santana, entrevistada por Hilda Monraz, grabada y transcrita, en Guadalajara, el 09 de junio de 2016.

**Distribución espacial de algunas escuelas y colegios donde trabajó Amelia Bell**



**Mapa 1.** Distribución espacial de algunas escuelas y colegios particulares donde trabajó Amelia Bell entre 1934 y 1970.

**Conclusiones.**

De acuerdo con la documentación sobre Amelia Bell, las entrevistas y las reflexiones que aquí presento, su práctica docente en la educación física estuvo basada en la experiencia familiar del trabajo circense, del vodevil, del cine y del baile. Aunado a ese legado familiar estuvo la educación católica en dos colegios concretos y la

capacitación premilitar que recibió en Guadalajara entre 1937 y 1940, aproximadamente. Amelia fue una maestra de educación física más práctica que teórica. Se limitó a enseñar lo que se necesitaba en ese momento, a escuchar lo que en los colegios le pedían y a ponerlo en práctica con algunas adecuaciones. Aunque esas peticiones no se daban en el vacío, sino que eran resultado de la identidad de los colegios, del tipo de servicio que ofrecían, de la población a la que atendían y del diálogo que establecían con los discursos educativos oficiales y con las ideas pedagógicas en torno a la educación física y a la disciplina.

Un aspecto central que explica esas relaciones que mantuvo Amelia en su práctica docente, en el contexto cultural y familiar que vivió, es lo que Judith Butler nombra como la heterosexualidad normativa. A través de ella, se modela la materia corporal del sexo.<sup>630</sup> Es decir, las relaciones entre los géneros en un contexto heteronormado pueden darles formas específicas a los cuerpos. Así, Amelia se conformó corporalmente dentro de los cánones de belleza femenina de su época y ayudó a reproducir dichos preceptos entre sus alumnas: sentarse y caminar derecha, ser disciplinada, atender órdenes de sus superiores, hacer filas y esperar turnos de manera paciente, vestir adecuadamente, entre otros.

La heterosexualidad normativa también ayuda a comprender las prácticas de feminidad en las que Amelia se insertó. Butler menciona que la heterosexualidad no es el único régimen regulador, por lo que habría que preguntarse cuáles otros delimitaron la trayectoria de Miss Bell y desde dónde. Si bien es cierto que la materialidad de los cuerpos femeninos muchas veces se asoció con la maternidad

---

<sup>630</sup> Judith Butler, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo* (Buenos Aires: Paidós, 2002), 41.

(mater-matriz), la discusión puede plantear que esa función biológica de la reproducción está temporalizada.<sup>631</sup> De modo que la no maternidad de Amelia Bell se monta en los pliegues de ése régimen heteronormado sin contradicciones, y pudo influir en su trabajo en la docencia y en su alto sentido de profesionalismo. “Ser más madre que las madres”, según lo aseveró Gabriela Mistral, implicaba cumplir un rol sin serlo biológicamente, pero encarnando un modelo ideal de formadora de la nueva ciudadanía bajo principios racionales, colaborando con la construcción de esa nueva nación que se definió en la posrevolución y en el marco del llamado a la unidad para construir una “patria libre, fuerte y generosa”.<sup>632</sup>

Miss Bell recibió instrucción física y premilitar en *El Cuartel Colorado* en Guadalajara. Se levantaba más temprano de lo habitual para tomar aquel curso, se dirigía a dar clases de educación física en distintos colegios y por la tarde atendía su academia de baile (*Estudio Amelia Bell*). Esa preparación le permitió dar clases de educación física con cierta autoridad avalada institucionalmente. También le permitió perfeccionar su modelo de disciplina y llevarlo a la práctica en sus enseñanzas. Se relacionó con muchas niñas y muchos niños a quienes les dio clases, probablemente tenía su propio concepto de la infancia y la adolescencia.

La idea de ser niña o de ser niño estaba vinculada con una concepción en torno al desarrollo corporal en el que se estaba incompleto. Es decir, los adultos pensaban que los niños necesitaban ciertos requerimientos y herramientas para su óptimo desarrollo. Debido a eso, hubo muchas discusiones sobre qué era lo adecuado para la educación de la infancia. Muchos coincidieron en que había que tomar medidas

---

<sup>631</sup> Ibid., 58-59.

<sup>632</sup> Principios de conducta formulados por la Secretaría de Salubridad y Asistencia para que se les insertara en los Libros de Texto Gratuitos desde finales de la década de 1940.

de educación intelectual pero también física. Amelia fue partícipe de estas representaciones sobre la infancia y corrigió constantemente los movimientos, posturas y formas de los cuerpos de su alumnado.

Las memorias de las alumnas de Miss Bell que entrevisté están vinculadas con cambios corporales que hicieron a partir de las enseñanzas que ella les impartió. Algunas de ellas no creen en un primer momento que hay repercusiones en sus vidas pero con la reflexión se dan cuenta de que sí las hay. Otras fueron muy claras al expresar que lo que Amelia Bell les había enseñado lo aplican en su cotidianidad e incluso extrañan que no se eduque de esa manera a las nuevas generaciones.

Para esta biografía es útil pensar en los acontecimientos tanto de la mujer como de su entorno social. Pero también aporta a la discusión histórica que se visibilice ese actuar personal vinculado a los procesos en su entorno. De qué manera se vinculó con sus contemporáneos, cómo fue vista, qué legado dejó. Una forma de encontrar esa relación es descubriendo los reconocimientos que tuvo por su labor docente. Una de las grandes ventajas de trabajar con mujeres que son o fueron muy visibles es que la documentación nunca termina. Tampoco los testimonios orales de la muy querida Miss Bell.

## **CONCLUSIONES GENERALES DE LA TESIS.**

Hice esta reconstrucción biográfica de Amelia Bell a partir de la pregunta de investigación ¿Cómo, con qué y por qué Miss Bell configuró su práctica docente en el baile y la educación física en Guadalajara de 1934 a 1949? Para darle respuesta, analicé su entramado familiar y laboral pude encontrar la explicación no sólo a las enseñanzas de Amelia, sino también a algunos procesos históricos en México, relacionados con las trayectorias de los espectáculos itinerantes, la diversidad de identidades mexicanas en el estado posrevolucionario, el trabajo femenino de clases medias, la construcción diferenciada de los cuerpos a través de la educación y en relación con ciertas particularidades de Guadalajara.

La respuesta a esta pregunta central es que Miss Bell configuró su propia práctica docente en el baile y en la educación física con base en las experiencias y aprendizajes familiares, sus viajes transnacionales, su identidad clasemediera y por su capacidad de adaptar sus conocimientos a los requerimientos y necesidades de los colegios, de los padres de familia, de las alumnas de su escuela de baile y de las autoridades religiosas y civiles que solicitaron sus servicios.

De manera que con esta tesis contribuyo a la historia social de la educación - sobre todo del baile y de la educación física- en Guadalajara, a la historia de género, del cuerpo y la historia social del trabajo femenino de mujeres de clases medias urbanas. Por eso el recuento de las distintas escuelas de biografía me sirvió para posicionarme con la biografía con perspectiva de género, lo cual también presenta un reto al reflexionar en torno a la historia de vida de Amelia Bell a través de la construcción de su feminidad y cómo la reprodujo, con sus matices, alcances y límites.

También eché mano de los postulados de la biografía feminista, especialmente de lo que argumenta Francie Chassen-López con los procesos históricos que ilumina la vida de una mujer. En el caso de Chassen-López se trataba de la cacica oaxaqueña Juana Cata, pero yo lo propongo para Amelia Bell. De manera que reconozco en la trayectoria de Amelia cuatro áreas que pueden definirse en torno a la construcción de su práctica docente. Son los siguientes:

1.- La integración y renovación de espectáculos circenses, musicales, de vodevil y de baile provenientes de Europa hacia México y Estados Unidos en un contexto de modernización de las diversiones públicas. Esto se enmarca en escenarios transnacionales y con coyunturas específicas que explicarían dichas transformaciones. En México esto corresponde al periodo del Porfiriato, en el que se abrieron las puertas a empresas europeas, principalmente francesas e inglesas, que traerían diversiones públicas como el circo en distintos escenarios urbanos y rurales. Richard Bell Guest vino a México a trabajar en un circo francés pero después con ingleses y se convirtió en uno de los payasos más famosos de la historia de la Ciudad de México. Pocos años después estas diversiones se fueron transformando dependiendo de las necesidades de los artistas y de las herramientas que tenían a la mano. En el mercado estadounidense, los espectáculos y las diversiones de diferente índole se adaptaron a los periodos de cambio sobre todo a inicios del siglo XX con la crisis de la Gran Depresión. En esos escenarios se desarrollaron distintos proyectos laborales de la familia Bell –extensa y nuclear- y esos trabajos explican la formación del cuerpo, de la disciplina y de la práctica docente de Amelia.

2.- La diversidad, contradicciones y complejidades al interior de la construcción de la identidad nacional en el México posrevolucionario, en la que algunos extranjeros

“mexicanizados” fueron símbolos representativos (aunque no oficiales) de México en otros países. La identidad nacional que utilizaron los Bell fue muy compleja en diferentes momentos y llevaba consigo un ideal tanto masculino como femenino. Sin embargo, noto fisuras y escollos en los que cabe la familia Bell. Gozaron de ciertos privilegios por ser de origen inglés y radicar en México durante el Porfiriato. Pero esas bondades cambiaron con la Revolución Mexicana y volvieron a modificarse después del conflicto armado. Por eso identifico, gracias a los postulados de Bourdieu, que su identidad de clase media estaba basada en su capital simbólico y eso les permitió establecer lazos profesionales en distintos escenarios.

En el trayecto de esas alteraciones, los Bell representaron “lo mexicano” a través del baile y la música tanto en Estados Unidos como en algunos países de América Latina. En varias ciudades de Estados Unidos se presentaban como “*mexican family*” con bailes típicos mexicanos, a la par del auge del proceso revolucionario en México (1910-1919). Aunque la mayoría de los hijos de Francisca Peyres y Richard Bell habían nacido en territorio mexicano, eran considerados ingleses. Esto lo corroboré con algunos trámites de naturalización que llevaron a cabo algunas tías de Miss Bell en el archivo de Relaciones Exteriores en la Ciudad de México. Es decir, usaron su “nacionalidad” a conveniencia. Incluso es un término que puede confundirse o comprometerse con su origen étnico, toda vez que no sólo eran ingleses, sino irlandeses y con algunos antecedentes franceses y españoles por parte de la abuela Francisca. En casa los Bell hablaban inglés y fuera de casa hablaban español, pero también aprendieron costumbres y bailes típicos de los distintos países en los que trabajaron, por lo que el bosquejo de las identidades nacionales entre los Bell es bastante complejo y con muchas imbricaciones de tiempo

y espacio. Esta diversidad cultural fue útil para que Amelia aprendiera sobre otras formas de vida cotidiana y las pusiera en marcha con su práctica docente; enseñó bailes internacionales e innovó en varias escuelas con sus representaciones de distintos países. Por ello, es preciso redondear la discusión sobre la identidad de clase social de la familia Bell, tomando en cuenta la etnicidad de origen inglés e irlandés. A pesar de los altibajos económicos que sufrieron, los Bell se identificaron como clase media, de descendencia europea y eso dio forma a los círculos sociales a los cuales pertenecieron. En ese sentido, la etnicidad-nacionalidad y clase media de los Bell proporciona el soporte para entender la honorabilidad o prestigio del cual hicieron uso para trabajar tanto en Estados Unidos como en México. Utilizaron a conveniencia su nacionalidad inglesa o mexicana dependiendo del contexto.

3.- La constitución y el fortalecimiento de las clases medias en México a partir del trabajo femenino, específicamente de las profesoras en el llamado proceso de feminización del magisterio. Desde finales del siglo XIX y con más fuerza en las décadas de 1920 y 1930 las mujeres entraron al campo magisterial con vigor y sin muchos obstáculos. Esto se explica de muchas maneras, pero es común leer y discutir en torno a que se trataba de una carrera que requería de ciertas características atribuidas a las mujeres como los cuidados, la paciencia para educar y además no implicaba –aparentemente- salir al espacio público. Es decir, podía haber un mantenimiento del orden de género. Pero también tiene que ver con la inserción de las mujeres de clases medias y clases altas en entornos laborales permitidos para ellas; además de ser maestras también estaba ser oficinistas en las ciudades, como lo

estudió Susie S. Porter.<sup>633</sup> En esa imbricación de clases y género encuentro que fue posible la trayectoria docente de Amelia aún sin haber estudiado para ser profesora, pues su estatus y sus relaciones familiares le dieron cabida en la docencia en el baile en un primer momento. Aunado a eso, la experiencia corporal del baile le otorgó reputación y por ello la llamaron a dar clases de educación física a los colegios particulares.

4.- Las continuidades y las modificaciones a los modelos de feminidad en Guadalajara de las décadas de 1930-1950 a partir de la enseñanza del baile y la educación física, gracias a la puesta en marcha de distintas reformas educativas y de la llegada de algunas profesoras a la ciudad. Considero que las discusiones en torno a la educación socialista, la educación sexual y sobre todo la educación física en México y específicamente en Guadalajara aportaron a la construcción de nuevos modelos de feminidad en las niñas y adolescentes a través de su educación escolar. Esto se puede ver en las inclusiones de los desfiles cívicos-patrióticos-militares, los uniformes en los colegios que moldeaban los cuerpos, las posturas corporales, los deportes que llevaban a la práctica y las exhibiciones en las que las maestras tuvieron un papel primordial. Por supuesto, destaco la presencia de Amelia Bell pero no fue la única maestra de baile, probablemente tampoco fue la primera, y en conjunto representaron una serie de cambios en las maneras de ser mujer a las niñas de clases medias y clases altas, lo que repercutió en construcciones simbólicas de la feminidad.

Estos cuatro elementos que pueden verse tanto como procesos como entramados sociales, explican la construcción de la práctica docente de Amelia Bell

---

<sup>633</sup> Porter, "De obreras y señoritas. Culturas de trabajo en la Ciudad de México en la Compañía Ericsson, en la década de 1920.", *From Angel to Office Worker*.

desde sus entrañas familiares y sus entornos laborales. Puedo sostener estos argumentos gracias a los postulados de las distintas corrientes o escuelas de biografía, pero sobre todo con la postura de la biografía con perspectiva de género y la biografía feminista que visibiliza las trayectorias laborales de las mujeres en su entorno social.

La educación física que impartió Amelia se vinculó con los programas educativos que estaban vigentes y contribuyó a la continuidad de un modelo femenino de clases medias urbanas. Así, se puede explicar que el trabajo de Amelia como maestra de educación física le haya permitido participar en los desfiles cívico-deportivo-militares del 20 de noviembre. Fue parte de su práctica docente, aunque lo hiciera como labor que le pedían en los colegios donde trabajó.

El uso de la interseccionalidad a través de los conceptos que presenté en mi esquema teórico explica la trayectoria de Amelia y su práctica docente. Pero también es una invitación a que sea usada en otros trabajos posteriores sobre el trabajo de las mujeres de clases medias urbanas. Los conceptos de familia extensa y nuclear permean esta concepción de estatus y reconocimiento social que aún falta por explorar en la historia de Guadalajara, en las biografías y en la historia social de la educación.

Por último, quiero recalcar el carácter histórico de la práctica docente de Amelia. Esa característica me permitió ver los matices de la enseñanza de Amelia en distintos momentos. Rastree cómo enseñó baile y educación física desde sus antecedentes familiares, pero eso también explica el legado que sigue vigente de la querida Miss Bell.

## **ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS.**

- AGN- Archivo General de la Nación, Ciudad de México.
- AHAG- Archivo Histórico del Arzobispado de Guadalajara.
- AHCE- Archivo Histórico del Congreso del Estado de Jalisco, Guadalajara.
- AHEJ- Archivo Histórico del Estado de Jalisco, Guadalajara.
- AHMG- Archivo Histórico Municipal de Guadalajara.
- AHRCG- Archivo Histórico del Registro Civil de Guadalajara.
- AH UdeG- Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara.
- CIESAS-INAH- Archivo de la Colección Independencia y Revolución en la Memoria Ciudadana, Guadalajara.
- BPEJ-FSRP- Fondo Saúl Rodiles Piña, de la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco.
- HIAHD- Hemeroteca *El Informador*. Acervo Histórico Digital.
- BPEJ-HH- Hemeroteca Histórica de la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco. Periódicos consultados: *El Jalisciense*, *Las Noticias* y *El Occidental*. Guadalajara.
- HSNY- Historical Society of the city of New York - Library and Archive, New York, USA.
- LOC- Library of Congress - Hispanic Reading Room, Washington, D.C. USA.
- NARA- National Archives and Record Administration, Washington, D.C., USA.
- TCU- Mary Couets Burnett Library- Special Collections- Bell Family Papers, Texas Christian University, Fort Worth, Texas, USA.

## **ENTREVISTAS.**

- Bell Feeley, Amelia Ángela (1977) Realizada por la Dra. Julia Tuñón.
- ----- (03/27/2006 2006). Realizada por la Dra. María Teresa Fernández Aceves.
- Cárdenas de León Enrique (20/07/2017). Realizada por Hilda Monraz Delgado.
- De la Torre Bell, Rosa Cristina (08/09/2016). Realizada por Hilda Monraz Delgado.
- Echavarri, Carolina. (12/07/2016). Realizada por Hilda Monraz Delgado.

- Martínez Calvillo, María Eugenia, Alina Carstens y Susan Carstens (04/19/2016). Realizada por María Teresa Fernández Aceves, Alma Dorantes González e Hilda Monraz Delgado.
- Santana Preciado, Deifilia María (06/09/2016 2016). Realizada por Hilda Monraz Delgado.
- Santos Marín de Fábregas, Conchita (01/19/2016). Realizada por Hilda Monraz Delgado.

### **BIBLIOGRAFÍA.**

Achilli, Elena. "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro." *Cuadernos de Antropología Social* 1, no. 2 (1988): 5-19.

Aguirre Lora, María Esther, and Jesús Márquez Carrillo. "Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011: vicisitudes de un territorio abierto." En *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*, editado por María Esther Aguirre Lora, 35-62. México: ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., 2016.

Almond, Gabriel, and Sidney Verba. "La cultura política." En *Diez textos básicos de ciencia política*, editado por Albert Batlle, 171-201. Barcelona: Ariel, 1992.

Arias, Patricia. "La industria en perspectiva." En *Guadalajara, la gran ciudad de la pequeña industria*, editado por Patricia Arias, 77-130. Zamora: El Colegio de Michoacán, 1985.

Ariès, Philippe. "La infancia." *Revista de educación* 281 (1986): 5-17.

———. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987.

Aulestia, Patricia. *Las "chicas bien" de Miss Carroll. Estudio y Ballet Carroll (1923-1964)*. México: CONACULTA, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2003.

Baines, Dudley E. "Los Estados Unidos entre las dos guerras, 1919-1941." En *Los Estados Unidos de América*, editado por Willi Paul Adams, 257-323. México: Siglo Veintiuno Editores, 1983.

- Banner, Lois W. "Biography as History." *American Historical Review* 114, no. 3 (2009): 579-86.
- . *Marilyn: The Passion and The Paradox*. New York: Bloomsbury, 2012.
- Barth, Fredrik, ed. *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget, 1969.
- . "Introducción." Traducido por Sergio Lugo Rendón. En *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*, editado por Fredrik Barth. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.
- Bastos Amigo, Santiago. "La normalización multicultural en la Guatemala neoliberal post conflicto." Chap. I En *Identidades, etnicidad y racismo en América Latina*, editado por Fernando García Serrano, 27-46. Quito: FLACSO Sede Ecuador, 2008.
- Bazant, Mílada. *Laura Méndez de Cuenca : mujer indómita y moderna (1853-1928): vida cotidiana y entorno*. Toluca: Gobierno del Estado de México, Colegio Mexiquense, 2009.
- , ed. *Biografía. Modelos, métodos y enfoques*. México: El Colegio Mexiquense, 2013.
- . "Introducción: la sublime experiencia histórica de la biografía." En *Biografía. Modelos, metodologías y enfoques*, editado por Mílada Bazant, 17-38. Toluca: El Colegio Mexiquense, 2013.
- . "Conferencia ¿Hacia un paradigma biográfico?", edited by YouTube, 2015.
- Beezley, William H. *Judas at the Jockey Club and Other Episodes of Porfirian Mexico*. Second Edition ed. Nebraska: University of Nebraska Press, 2004.
- Beltrán, Rafael. "Biografías caballerescas francesas en las letras hispánicas del siglo XV: entre historias y ficciones." Ponencia presentada en la Actas del XIII Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval (Valladolid, 15 al 19 de septiembre de 2009).

- Bereta da Silva, Cristiani. "La historia social de la cultura escrita. Una entrevista con Antonio Castillo Gómez." *Tempo & Argumento* 7, no. 15 (2015): 229-42.
- Bertaux, Daniel. "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades." *Proposiciones*, no. 29 (marzo 1999): 1-23.
- Blancarte, Roberto. "Introducción general." En *Los grandes problemas de México. XVI Culturas e identidades*, editado por Manuel Ordorica and Jean-François Prud'homme, 11-28. México: El Colegio de México, 2010.
- Boris, Eileen, and Angélique Janssen. "Complicating Categories: An Introduction." En *Complicating Categories: Gender, Class, Race and Ethnicity*, editado por Eileen Boris and Angélique Janssen, 1-13. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Traducido por Ma. del Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus, 1998.
- Bunker, Steven B. *Creating Mexican Consumer Culture in the Age of Porfirio Díaz*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2012.
- Butler, Judith. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Butler, Judith, and Marie Lourties. "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista." *Debate feminista* 18 (1998): 296-314.
- Canning, Kathleen. "The Body as Method? Reflections on the Place of the Body in Gender History." En *Gender History in Practice: Historical Perspectives on Bodies, Class & Citizenship*, 168-92. Ithaca: Cornell University Press, 2006.
- . *Gender History in Practice: Historical Perspectives on Bodies, Class & Citizenship*. Ithaca: Cornell University Press, 2006.
- Cano, Gabriela. "Revolución, feminismo y ciudadanía en México, 1915-1940." En *Historia de las mujeres en Occidente, 5. El Siglo XX*, editado por Georges Duby and Michelle Perrot, 749-62. Madrid: Taurus, 1993.

Cárdenas De León, Enrique. "Cien años de vida y pasión por la danza. Amelia Ángela Bell Feeley." Guadalajara: Independiente, 2007.

Castañeda García, Carmen. "Introducción. Descubriendo la historia de la cultura escrita." *Cultura Escrita & Sociedad. Revista internacional de historia social de la cultura escrita*, no. 11 (2010).

Castillo Gómez, Antonio. "La corte de Cadmo. Apuntes para una historia social de la cultura escrita." *Revista de Historiografía II*, no. 3 (2005): 18-27.

Celis Salgado, Nadia V. *La rebelión de las niñas. El Caribe y la "conciencia corporal"*. Nexos y Diferencias. Madrid: Iberoamericana, Vervuert, 2015.

"Cinemology." *Los Angeles Times* (07/20/1930 1930): H2.

Civera Cerecedo, Alicia. "La historiografía del magisterio en México, 1911-1970." En *Historiografía de la educación en México*, editado por Luz Elena Galván Lafarga, Susana Quintanilla Osorio and Clara Inés Ramírez González. México: COMIE, 2003.

Collier, Jane, Michelle Z Rosaldo, and Sylvia Yanagisako. "Is There a Family? New Anthropological Views." En *The Gender Sexuality Reader: Culture, History, Political Economy*, editado por Roger N. Lancaster and Micaela di Leonardo. London: Routledge, 1997.

Cott, Nancy F. "Mujer moderna, estilo norteamericano: los años veinte." En *Historia de las mujeres. Tomo 5. El Siglo XX*, editado por Georges Duby and Michelle Perrot, 107-26. Madrid: Taurus, 2000.

Crenshaw Williams, Kimberlé. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics." En *University of Chicago Legal Forum*, 139, 1989.

Charles, Smauels, and Smauels Louise. "Once Upon a Stage: The Merry World of Vaudeville." *American Humor* 3, no. 1 (1976): 37.

Chassen-López, Francie. "A Patron of Progress: Juana Catarina Romero, the Nineteenth-Century Cacica of Tehuantepec." *Hispanic American Historical Review* 88, no. 3 (2008): 393-426.

———. "Mitos, mentiras y estereotipos: el reto de la biografía feminista." En *Biografía. Modelos, métodos y enfoques*, editado por Mílada Bazant, 149-78. Toluca: El Colegio Mexiquense, 2013.

———. "Biografiando mujeres: ¿qué es la diferencia?". *Secuencia*, no. 10 (Enero-Abril 2018 2018): 133-62.

Chávez González, Mónica Lizbeth. "La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928." El Colegio de San Luis, 2006.

———. "Construcción de la nación y el género desde el cuerpo: la educación física en el México posrevolucionario." *Desacatos*, no. 30 (mayo-agosto 2009): 43-58.

———. *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*. San Luis Potosí: BECENE, RIESLP, UNAM, 2015.

Del Castillo Troncoso, Alberto. "La polémica en torno a la educación sexual en la Ciudad de México durante la década de los años treinta: conceptos y representaciones de la infancia." *Estudios Sociológicos* 18, no. 52 (2000): 203-26.

———. *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México 1880-1920*. México: El Colegio de México, Instituto Mora, 2006.

Del Palacio, Celia. *No me alcanzará la vida*. México: Santillana, 2008.

———. "La labor detectivesca y la creatividad en la biografía novelada y la novela histórica." En *Biografía. Modelos, métodos y enfoques*, editado por Mílada Bazant, 305-24. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 2013.

Díaz Patiño, Eduardo. "Ricardo Bell, el poeta de la risa." edited by TV UNAM: video en YouTube, 2011.

Domínguez E., Félix F. "La disciplina de la escuela está a cargo del honor de sus alumnos." *Boletín de Enseñanza Normal* 8, no. II, México (1955): 17-18.

- Dosse, François. *El arte de la biografía. Entre historia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana, 2007.
- Eichengreen, Barry, and Peter Temin. "The Gold Standard and the Great Depression." *Contemporary European History* 9, no. 2 (2000): 183-207.
- Elsy, Brenda, and Joshua Nadel. *Futbolera. A History of Women and Sports in Latin America*. Austin: University of Texas Press, 2019.
- Enríquez Vargas, Ana Isabel. "For and Against Sex Education in Mexico in the 1930s. Discourses about Gender and Sexuality." Central European University, 2016.
- Escandón, Carmen Ramos. "Quinientos años de olvido: historiografía e historia de la mujer en México." *Secuencia*, no. 36 (1996): 121.
- . "Historiografía, apuntes para una definición en femenino." *Debate feminista* 20 (1999): 131-57.
- Escobar O., Jorge E. "La educación física y el niño." *Capacitación* 26, no. V (1957): 49-51.
- Espino Martín, Javier. *Ideas educativas a través de los planes de estudio de los colegios del Sacré-Coeur. Pedagogía humanista para mesdemoiselles*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Filológicas, 2017.
- Esteinou, Rosario. *La familia nuclear en México: lecturas de su modernidad: siglos XVI al XX*. México: CIESAS-Miguel Ángel Porrúa, 2008.
- Eugene, Clinton Elliott. "A History of Variety-Vaudeville in Seattle from the Beginning to 1914." *The Pacific Northwest Quarterly* 35, no. 4 (Oct. 1944): 363-64.
- Facio, Ángel. "Don Pedro Calderón, precursor del vodevil." En *La década de oro de la comedia española (1630-1640). XIX Jornadas de teatro clásico*, editado por Felipe B. Pedraza Jiménez and Rafael González Cañal, 159-66. Castilla-La Mancha: Almagro, 1996.

- Fernández Aceves, María Teresa. "The Political mobilization of Women in Revolutionary Guadalajara 1910-1949." Tesis de doctorado. Chicago: University of Illinois of Chicago, 1995.
- . "La cultura cívica y de género de dos maestras de Guadalajara, 1920-1980." *Sinéctica* 28 (2006): 55.
- . "La lucha entre el metate y el molino de nixtamal en Guadalajara, 1920-1940." En *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, editado por Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan and Joselyn Olcott, 227-80. México: FCE-UAM Iztapalapa, 2010.
- . "Voces y silencios de mujeres en política." En *Biografía. Modelos, métodos y enfoques*, editado por Mílada Bazant, 147-216. Zinacatepec: El Colegio Mexiquense, 2013.
- . "1. "La mujer moderna", la política y la Revolución Mexicana en Guadalajara, 1910-1920." En *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano*, 37-75. Ciudad de México: CIESAS-Siglo Veintiuno Editores, 2014.
- . *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano*. México: CIESAS-Editorial Siglo XXI, 2014.
- Fosbery, Aníbal E. *La cultura católica*. Mar del Plata: Universidad Fasta, 2011.
- Franco, Sergio R. *Los pliegues del yo. Cuatro estudios sobre escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. Santiago de Chile: Un cuarto propio, 2015.
- Fregoso Centeno, Anayanci. "Infancia y maternidad después de la Revolución: sus imágenes y representaciones a través de un diario tapatío (1917-1943)." *Comunicación y Sociedad Nueva Época*, no. 11 (2009): 163-92.
- Fuentes Peralta, Pamela Jennifer. "La Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer y la Tribuna de las Organizaciones No Gubernamentales de 1975. Una aproximación a las discusiones en torno al género." Universidad Nacional Autónoma de México, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, Maestría en Historia, 2008.

- Gabriel, Edmundo. *Manual de pedagogía para uso de las escuelas católicas*. México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1918.
- Galeana, Patricia. "De madres y esposas a profesionistas emancipadas. Las maestras mexicanas." En *Las maestras de México: Rita Cetina, Dolores Correa, Laura Méndez y Rosaura Zapata*, editado por Lucrecia Infante Vargas. México: SEP, INEHRM, 2015.
- Galván Lafarga, Luz Elena. *La educación superior de la mujer en México: 1887-1940*. México: CIESAS, 1985.
- . "Aprendizaje de nuevos saberes a través de la prensa infantil del siglo XIX." *Revista mexicana de investigación educativa* 5, no. 10 (julio-diciembre 2000): 273-302.
- Galván, Luz Elena. *Los maestros de ayer (un estudio histórico sobre el magisterio 1887-1940)*. México: Cuadernos de la Casa Chata, 1981.
- . *Los maestros y la educación pública en México*. México: CIESAS, 1985.
- Galván, Luz Elena, and Oresta López. *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: CIESAS, 2008.
- Gálvez Mejorada, Guadalupe. *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*. Guadalajara: se, 1992.
- García Alcaraz, María Guadalupe. "Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX." Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2002.
- . "Escuelas particulares. Niveles básico y normal." En *Historiografía de la educación en México*, editado por Luz Elena Galván Lafarga, Susana Quintanilla Osorio and Clara Inés Ramírez González, 153-59. México: COMIE, 2003.
- . "Maestras protestantes en Guadalajara: sus proyectos, vicisitudes y representaciones de la infancia (1872-1920)." En *Mujeres, niños y niñas en América Latina, siglos XIX y XX*, editado por Anayanci Fregoso Centeno, María Guadalupe García Alcaraz and Laura Catalina Díaz Robles, 205-53. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2016.

García Alcaraz, María Guadalupe, and Luciano Oropeza Sandoval. "El profesor Saúl Rodiles (1885-1951): Un acercamiento a su biografía intelectual." 1-12. San Luis Potosí: Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, año 3, No. 3, 2017-2018, 2017.

García Carmona, Oscar. *Legislación y estructura orgánica de la educación pública de Jalisco 1903-1983*. México: Departamento de Educación Pública, 1985.

García Márquez, Gabriel. *Vivir para contarla*. Bogotá: Diana, 2002.

García Riera, Emilio. *Historia documental del cine mexicano*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1997.

———. *Breve historia del cine mexicano: primer siglo, 1897-1997*. México, D.F. 1998. doi:[http://umaryland.worldcat.org/title/breve-historia-del-cine-mexicano-primer-siglo-1897-1997/oclc/42196934&referer=brief\\_results](http://umaryland.worldcat.org/title/breve-historia-del-cine-mexicano-primer-siglo-1897-1997/oclc/42196934&referer=brief_results).

García Rojas, Irma Beatriz. *Olvidos, acatos y desacatos. Políticas urbanas para Guadalajara*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2002.

Gleizer, Daniela. "Políticas migratorias en la construcción de la identidad nacional mexicana." En *Identidades: explorando la diversidad*, editado por Akuavi Adonon, Hiroko Asakura, Laura Carballido Coria and Jorge Galindo, 223-46. México: UAM Cuajimalpa-Anthropos, 2011.

Goldenblank, Boris. "Pasión por la Danza." Guadalajara: Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Departamento de Imagen y Sonido, 2002.

Granja-Castro, Josefina. "Contar y clasificar a la infancia: Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930." *Revista mexicana de investigación educativa* 14, no. 40 (2009): 217-54.

Hamilton, Nigel. *Biography: A Brief History*. Cambridge: Harvard University Press, 2007.

———. *How to Do Biography. A Primer*. Cambridge: Harvard University Press, 2008.

- Herrejón Peredo, Carlos. "Buscando los goznes en la biografía de Hidalgo." En *Biografía. Modelos, métodos y enfoques*, editado por Mílada Bazant. Toluca: El Colegio Mexiquense, 2013.
- Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX*. Traducido por Juan Faci, Jordi Ainaud and Carme Castells. Barcelona: Crítica, 1997.
- Huberman, Leo. *Nosotros, el pueblo. Historia de los Estados Unidos*. México: Editorial Nuestro Tiempo, 1977.
- Ibarra Ibarra, Sonia, and Oscar García Carmona. *Ochenta años de educación pública federal en Jalisco, Tomo I*. 2 vols México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2000.
- Infante Vargas, Lucrecia, ed. *Las maestras de México: Rita Cetina, Dolores Correa, Laura Méndez y Rosaura Zapata*. 2 vols. Vol. 1. México: SEP, INERHM, 2015.
- Íñiguez Pérez, Angélica. *Pioneros de la danza escénica en Guadalajara. Un legado nacional*. Guadalajara: FONCA-CONACULTA, La Zonámbula, 2012.
- Jarvinen, Lisa. *The Rise of Spanish Language Filmmaking: Out From Hollywood's Shadow, 1929-1939*. Piscataway: Rutgers University Press, 2012.
- Jeffreys-Jones, Rhodri. "Las consecuencias sociales de la industrialización. El imperialismo y la Primera Guerra Mundial, 1890-1920." En *Los Estados Unidos de América*, editado por Willi Paul Adams, 215-56. México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.
- Julia, Dominique. "La cultura escolar como objeto histórico." En *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, editado por Margarita Menegus and Enrique González. México: Centro de estudios sobre la Universidad, UNAM, 1995.
- Kessler-Harris, Alice. "Why biography?". *American Historical Review* 114, no. 3 (2009).
- . *A Difficult Woman: The Challenging Life and Times of Lillian Hellman*. New York: Bloomsbury Publishing, 2012.

- Kibler, M. Alison. *Rank Ladies: Gender and Cultural Hierarchy in American Vaudeville*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1999.
- Krauze, Enrique. "El club de los biógrafos." En *Biografía. Modelos, métodos y enfoques*, editado por Mílada Bazant, 11-16. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 2013.
- La Compañía de Santa Teresa de Jesús 1876-1932*. Barcelona: Ediciones S.T.J., 1969.
- Laslett, Peter. "Characteristics of the Western Family Considered Over Time." *Journal of Family History* 2, no. 2 (1977): 89-115.
- Laslett, Peter, and Richard Wall. *Household and Family in Past Time: Comparative Studies in the Size and Structure of the Domestic Group over the Last Three Centuries in England, France, Serbia, Japan, and Colonial North America*. London: Cambridge University Press, 1972.
- Lee, Hermione. *Biography. A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press, 2009.
- Lejeune, Philippe. "The Autobiographical Pact." En *On Autobiography (Theory & History of Literature)*, editado por Philippe Lejeune, 3-30. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
- . "De la autobiografía al diario: historia de una deriva." *RILCE* 28, no. 1 (2010): 82-88.
- López Pérez, Oresta. "Reflexiones sobre los aportes y retos de la perspectiva de género a la historiografía de la educación en México." En *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*, editado por María Esther Aguirre Lora, 231-48. México: ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., 2016.
- Malinowski, Bronislaw. *The Family Among the Australian Aborigines: a Sociological Study*. Londres: University of London Press, 1913.
- Mamonde, Mario V. "Educación física militarizada en Argentina." *Educación Física y Ciencia* 1 (1995): 46-51.

- Martínez Moctezuma, Lucía. "El cambio hacia un modelo norteamericano de educación física: las misiones culturales en el México rural, 1923-1940." En *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica*, editado por Lucía Martínez Moctezuma. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2016.
- Martínez Valle, Carlos. "El nuevo cuerpo político de la nación. El deporte en la disciplina y la educación social del México posrevolucionario." En *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*, 81-114. Ciudad de México: Instituto Nacional de Bellas Artes, Banco de México, Rufino Tamayo Herederos, 2012.
- Meza Huacuja, Ivonne. "La edad difícil. Los adolescentes modernos en la Ciudad de México (1876-1934)." Tesis de Doctorado. El Colegio de México, 2015.
- Monterroso, Augusto. *Los buscadores de oro*. Barcelona: Anagrama, 1993.
- Morán, Hilda. "Significativo homenaje a la maestra Amelia Bell." *El Informador*, 07/05/1992 1992, 2-D.
- Morison, Samuel Eliot, Henry Steele Commager, and William E. Leuchtenburg. *Breve historia de los Estados Unidos*. Traducido por Odón Durán D'Oion, Faustino Ballvé and Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Mosso, Ángel. *La educación física de la juventud. La educación física de la mujer*. Madrid: Librería de José Jorro, 1894.
- Muñiz, Elsa. *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco - Miguel Ángel Porrúa 2002.
- Nasaw, David. "Introduction." *American Historical Review* 114, no. 3 (2009): 573-78.
- Navarro de Lemus, Maya. *Mujeres que dejan huella*. Guadalajara: Promo medios radio - Fundación Sarquis A.C., 2007.

- Oropeza Sandoval, Luciano. "Entre lo imaginario y lo real: Irene Robledo García y el currículum de la Escuela de Trabajo Social." En *Siete historias de vida: mujeres jaliscienses del siglo XX*, editado por Anayanci Fregoso Centeno, 122-51. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2006.
- Pastor Pradillo, José Luis. *Gimnástica. De la inopia conceptual a la utopía metodológica*. Alcalá: Li. Deportivas Esteban Sanz- Universidad de Alcalá-Nuevo Siglo, 2003.
- Pérez Montfort, Ricardo. *Estampas de nacionalismo popular mexicano. Diez ensayos sobre cultura popular y nacionalismo*. 2da ed. México: CIESAS-CIDEHM, 2003.
- Picazo, María Dolores. "De la autobiografía al diario personal: el trayecto crítico de Philippe Lejeune." *Intramuros: biografías, autobiografías y memorias* 22 (2005): 11.
- Porter, Susie S. "De obreras y señoritas. Culturas de trabajo en la Ciudad de México en la Compañía Ericsson, en la década de 1920." En *Género en la encrucijada de la historia social y cultural de México*, editado por Susie S. Porter and María Teresa Fernández Aceves. México: El Colegio de Michoacán-CIESAS, 2015.
- . *From Angel to Office Worker*. Lincoln: Nebraska University Press, 2017.
- Pozzi, Pablo A. "Una polémica historiográfica. El New Deal: ¿una solución eficaz para la Gran Depresión?". En *Huellas imperiales. Historia de los Estados Unidos de América de la crisis de acululación a la globalización capitalista 1929-2000*, editado por Pablo Pozzi and Fabio Nigra, 91-118. Buenos Aires: Imago Mundi, 2003.
- Procacci, Giuliano. *Historia general del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2001.
- Ramos Escandón, Carmen. "Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910." *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México* (1987): 143-61.
- Revolledo Cárdenas, Julio. *La fabulosa historia del circo en México*. México: CONACULTA, 2004.

- Reyes Ruvalcaba, Óscar. "Imaginarios, representaciones y comportamientos de la niñez en Guadalajara durante el Porfiriato (1876-1911)." Tesis de doctorado: CIESAS Occidente, 2005.
- Rockwell, Elsie. "Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar." En *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, editado por Alicia Civera Cerecedo, Carlos Escalante and Luz Elena Galván Lafarga. Toluca: El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002.
- Rodríguez Cuevas, Lydia. "Entrevista a Guillermo de la Peña." *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana* 1, no. 2 (2006): 223-30.
- Rubenstein, Anne. "La guerra contra "las pelonas". Las mujeres modernas y sus enemigos. Ciudad de México, 1924." En *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, editado por Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan and Joselyn Olcott, 91-126. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Sciricca, Elena. "Estados Unidos y la crisis de 1929." En *Huellas imperiales. Historia de los Estados Unidos de América, de la crisis de acauculación a la globalización capitalista 1929-2000*, editado por Pablo Pozzi and Fabio Nigra, 65-90. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, 2003.
- Scott, Joan W. "Is Gender a Useful Category of Historical Analysis?". *The American Historical Review* 91, no. 5 (1986): 1053-75.
- Scott, Joan W. "El problema de la invisibilidad." En *Género e Historia*, editado por Carmen Ramos Escandón, 38-65. México: Dr. José María Luis Mora, 1992.
- . "El género: una categoría útil para el análisis histórico." En *Género e historia*, 48-74. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- . "Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?". *Revista La manzana de la discordia* 6, no. 1 (2011): 95-101.
- Singer, Stan. "Vaudeville in Los Angeles, 1910-1926: Theaters, Management, and the Orpheum." *Pacific Historical Review* 61, no. 1 (feb 1992): 103-13.
- Steedman, Carolyn. *Past Tenses: Essays on Writing, Autobiography and History*. London: Rivers Oram Press, 1992.

- Street, Susan. "Ser maestra: historia, identidad y género." *Sinéctica*, no. 28 (2006).
- Terrazas Valdez, Rodrigo. "La biografía un enfoque diferente para entender el contexto." En *Biografía. Modelos, métodos y enfoques*, editado por Mílada Bazant. Toluca: El Colegio Mexiquense, 2013.
- Thébad, Françoise. "La nacionalización de las mujeres." En *Historia de las Mujeres, Tomo 5 El Siglo XX*, editado por Georges Duby and Michelle Perrot, 39-106. Madrid: Taurus, 2000.
- Torres San Martín, Patricia. *Crónicas tapatías del cine mexicano*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1993.
- Torres Septién, Valentina. *La educación privada en México (1903-1976)*. México: El Colegio de México, 1997.
- Unkovic Valentine, Christine. *Convent of the Sacred Heart. New York City. 1881-1981. A History*. New York: Alumnae Association of the Convent of the Sacred Heart, 1981.
- Urdaneta García, Héctor. "Revisión de la categoría de género en los textos de Judith Butler." Tesis de máster universitario en Estudios Feministas: Universidad Complutense de Madrid, 2013.
- V., Martínez. "Registro de título de María Guadalupe Gálvez Mejorada." En *Archivo Histórico del Estado de Jalisco (AHJ), Archivo Escolar del Departamento de Educación Pública Jalisco, Libro 29*. Guadalajara 1948.
- Vaidovits, Guillermo. *El cine mudo en Guadalajara*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1989.
- Vargas Llosa, Mario. *El pez en el agua: memorias*. Madrid: Alfaguara, 1993.
- Vaughan, Mary Kay. "Women School Teachers in the Mexican Revolution: The Story of Reyna's Braids." En *Expanding the Boundaries of Women's History*, editado por Cheryl Johnson-Odim and Strobel Margaret, 278-302. Bloomington: Indiana University Press, 1992.

- . "The Construction of the Patriotic Festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946." En *Rituals of Rule, Rituals of Resistance*, editado por William H. Beezley, Cheryl English Martin and William E. French, 213-46. Wilmington: Scholarly Resources, Inc., 1994.
- . *La política cultural de la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- . "El alfabetismo y la educación de las mujeres del campo durante la Revolución Mexicana: ¿la subversión de un acontecimiento patriarcal?". En *Mujeres del campo mexicano, 1850-1990*, editado por Heather Fowler-Salamini and Mary Kay Vaughan, 177-202. Zamora: El Colegio de Michoacán, 2003.
- . "La labor creativa en la construcción biográfica: el equilibrio entre el sujeto y su contexto histórico." En *Biografía. Métodos, metodologías y enfoques*, editado por Milada Bazant, 55-76. México: El Colegio Mexiquense, 2013.
- . *Portrait of a Young Painter. Pepe Zuñiga and Mexico City's Rebel Generation*. Durham: Duke University Press, 2015.
- . "Pensar la biografía." *Desacatos*, no. 50 (2016): 88-99.
- Vaughan, Mary Kay, and Stephen E. Lewis. *The Eagle and the Virgin: Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*. Durham: Duke University Press, 2006.
- Viveros Vigoya, Mara. "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación." *Debate Feminista* 52 (2016): 1-17.
- von Mentz, Brígida. *Movilidad social de sectores medios en México. Una retrospectiva histórica (siglos XVII al XX)*. México: CIESAS- Miguel Ángel Porrúa, 2003.
- Diccionario temático CIESAS*. (version Disco compacto). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2006.
- W., Snyder Robert. "The Voice of the City: Vaudeville and Popular Culture in New York." *The Journal of American History* 78, no. 1 (1991): 355-56.

Wallace, Lewis. *Ben Hur: A Tale of the Christ*. New York: Harper Collins Publishers, 1880.

Weinbaum, Alys Eve, Lynn M. Thomas, Priti Ramamurthy, Uta G. Poiger, Madeleine Yue Dong, and Tani E. Barlow. *The Modern Girl Around The World. Consumption, Modernity, and Globalization*. Durham: Duke University Press, 2008.

Weinstein, Barbara, and Ricardo López, eds. *The Making of the Middle Class: Toward a Transnational History*. Durham: Duke University Press, 2012.

Welpton, W. P. *Principios y métodos de educación física e higiene*. Madrid: Ediciones de La Lectura, 1917.

y Campos, Armando de María. *Los payasos, poetas del pueblo (el circo en México): Crónica*. México: Ediciones Botas, 1939.

Yankelevich, Pablo. "La batalla por el dominio de las conciencias: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940." *Cuadernos de Estudios Jaliscienses* (1993).

———. *México país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*. México: CONACULTA-INAH, 2002.

Zamorano Navarro, Beatriz, ed. *Fronteras Circenses. Antecedentes, desarrollo y arte del circo*. México: CONACULTA, 2012.

Zemon Davis, Natalie. *Mujeres de los márgenes. Tres vidas del siglo XVII*. Madrid: Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer, 1999.