



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**VESTIGIOS DE UNA EDUCACIÓN CORPORAL: FOTOGRAFÍAS
DE LA MODERNIDAD EN MÉXICO (ca.1920-1940)**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

GEORGINA RAMÍREZ HERNÁNDEZ

TUTORA PRINCIPAL

DRA. MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA (IISUE-UNAM)

COMITÉ TUTOR

DR. ALBERTO RODRÍGUEZ (FES ARAGÓN-UNAM)

DRA. MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA

DRA. ROXANA GUADALUPE RAMOS VILLALOBOS (CENIDID-INBAL)

DR. AGUSTÍN ESCOLANO BENITO (CEINCE-ESPAÑA)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX., MARZO 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*“Allá me oirás mejor. Estaré más cerca de ti.
Encontrarás más cercana la voz de mis
recuerdos que la de mi muerte”.*
Juan Rulfo, *Pedro Páramo*

A mis dos ángeles, porque he vivido y seguido adelante gracias a la voz de sus recuerdos:

Mi madre, mi razón de ser, mi punto de partida y de llegada, mis alas para volar, mi mejor compañera, la nobleza hecha persona, la sonrisa más cálida, la vida misma. Me ha hecho falta todo sin ti. Para ti este trabajo y todos los caminos que he recorrido para llegar a este punto. Gracias por darme la vida y la dicha de ser tu hija. ¡Te amo profundamente!

La Señora Maru, mi madre por elección. Por haberme guiado y abrirme las puertas de su corazón y su vida; por haber sido mi fuerza, mi cobijo y mi protección cuando la muerte, en más de una ocasión, me dejó vulnerable.

Agradecimientos

Este camino en particular estuvo lleno de retos, de muchos logros, de nuevas búsquedas y aprendizajes, de nuevas tierras descubiertas y el anhelo por descubrir otras tantas, y también de momentos difíciles, los más difíciles de mi vida, caracterizados por ausencias, y que sin duda hubiera sido imposible afrontarlos sin las personas que me acompañaron, me sacaron adelante, me llenaron de ánimo y e hicieron que continuara más allá de cualquier cosa.

A mi Xch'ulel, por ser tú, aparecer en mi vida y despertarme cuando estaba medio muerta más de una vez; porque en ti, tus abrazos, tus sonrisas, tus enojos, tu corazón rockero y tu profundo sentido humano me encontré y encontré un camino para seguir adelante; por tomarme de la mano tantas veces y cargar con el peso de las dificultades cuando me asfixiaban y porque sin lugar a dudas este camino concluye gracias a ti y la manera en que caminaste a mi lado sin importar nada. Eres y serás siempre mi mejor decisión y mis ganas "de ver la luz del día". TCMCNC... ¡Siempre!

A la Dra. María Esther, porque cuando la encontré aquella vez hace 15 años en el sillón que nos presentó no me imaginé llegar hasta este punto y fue usted quien con su ejemplo, su apoyo y todas sus muestras de cariño me transmitió el anhelo por concretar no una, sino muchas metas y así se convirtió en "mi mamá académica", aunque lo "académica" queda corto, y como no hallo otras palabras, tomo prestadas las de Marc Bloch a Lucien Febvre en *Apología para la historia*: "entre las ideas que me propongo sostener, sin duda más de una me llega directamente de usted. De muchas otras, no podría decidir, con plena conciencia, si son tuyas, mías o de [ambas]. Me enorgullece pensar que a menudo usted me aprobará. En ocasiones me reprenderá. Y todo ello tenderá, entre [nosotras], un lazo más". Todo mi agradecimiento por tanto y que su calidez humana siga dejando huella entre los que la queremos y la admiramos.

A mi padre, por la vida misma y tu cuidado en estos últimos años, y a mi hermano, mi cómplice. Ambos raíces, pasado y presente, mi porción de familia, siempre lugares de encuentro y esencia en mi vida. ¡Los quiero mucho!

A mis cotutores. Al Dr. Alberto, por ser de nueva cuenta lector y maestro, y ejemplo a seguir durante tantos años. A Martha, por todas tus observaciones tan atinadas y sugerentes, por ser compañera y por el cariño y la gran admiración que siempre te he tenido. A Roxana, por haberme acompañado en otro camino más, por tu hermosa forma de ser que contagia y por ser inspiración siempre. Al Dr. Agustín Escolano, por haberme recibido a kilómetros de distancia y haber aprendido tanto en tan poco, por toda su disposición para acoger, para enseñar y compartir. A usted y toda su familia siempre mi más sincero agradecimiento con mucho cariño.

A mis guías en España, la Dra. Gabriela Ossenbach y al Dr. Antonio Viñao, por ser personas extraordinarias, haberme recibido con los brazos abiertos y por ser ejemplo de trabajo, pasión y humildad. ¡Qué gusto haberlos conocido!

A todo el grupo de posgrado, mis compañeros y compañeras Ubuntu. No conozco personas más admirables, capaces e inteligentes con quienes he compartido tantas discusiones enriquecedoras como ustedes. A Male, por tu

inteligencia, por haber llegado para quedarte y empaparnos de la más hermosa vibra "argenmex" que sin duda iluminó mi camino en más de una ocasión y por haberme leído repetidas veces. A Fer, por ser mi compañero de viaje en este trayecto académico, por tus risas, tu compañerismo y por compartir el espíritu demoníaco. A Gaby, mi compañera de búsquedas corporales, a Kari, Lourdes, Luz Marina, Haydeé, Isabel, Juan, Tamara y a quienes ahora se me escapa nombrarles, por todos sus comentarios, su amistad, su afecto y su forma de ser tan transparente y acogedora.

A toda mi familia, a mis familias por elección, la familia Yáñez Madariaga y la familia Sánchez Torres, porque la vida me obsequió un gran regalo con ustedes. A mis amigos y amigas de toda la vida, de la licenciatura, del karate, a las nuevas amistades que encontré en este ciclo, de otras latitudes y todos los compañeros, compañeras y colegas en mis múltiples andanzas. A Vero, quien siempre me coloca en el camino emocional para continuar. ¡Gracias a cada quien por ser compañía y refugio!

A mis alumnos y alumnas, quienes, sin saberlo, me han inspirado y motivado a crecer y seguir aprendiendo, y porque me han inyectado de la más radiante energía para seguir adelante y ser mejor.

A la UNAM, por haber sido mi hogar en todas las formas posibles: como alumna, cerrando hoy ese ciclo de 20 años; como deportista, lo que me permitió acercarme a mis indagaciones y conocer gente y lugares maravillosos, y como docente.

A CONACyT, por el apoyo para llevar a cabo otro periodo formativo. A la Fototeca del INAH y al Archivo General de la Nación con todas las personas que me posibilitaron el acercamiento a las fotografías y los debidos trámites, así como por ser albergues históricos en nuestro país. Al posgrado en Pedagogía.

Finalmente, a Dios, siempre, por lo que ha puesto en mi camino, a veces dulce, otras amargo, y por lo que soy.

Contenido

Introducción	7
1. <i>El problema de lo corporal como universo de investigación</i>	8
2. <i>El estado del conocimiento: educación corporal, historia y fotografía</i>	13
3. <i>Dimensiones teóricas</i>	20
• <i>Modernidad, la gran matriz</i>	21
• <i>Una educación desde lo corporal. Una construcción de la subjetividad</i>	25
• <i>Desde la ventana de la historia</i>	30
4. <i>Aproximaciones metodológicas</i>	35
• <i>La fotografía: fuente iconográfica</i>	36
• <i>Los archivos de indagación</i>	42
• <i>El análisis fotográfico</i>	46
5. <i>Estructura del trabajo</i>	48
Capítulo 1. Institucionalizar lo corporal: nacionalizar, regenerar y educar	50
1.1 <i>El Estadio Nacional: entre masificar, entretener y nacionalizar corporalmente</i>	52
1.2 <i>Profesionalización de la educación en torno a lo corporal</i>	59
1.2.1 <i>Profesionalización de la educación física</i>	59
1.2.2 <i>Profesionalización de la formación dancística</i>	61
1.3 <i>Escuela revolucionaria: modelos, procesos y prácticas en la educación corporal</i>	65
1.3.1 <i>La escuela y sus fundamentos ideológicos y metodológicos</i>	66
1.3.2 <i>Educar para revitalizar: eugenesia, higiene y salud</i>	71
1.3.3 <i>El cuerpo en la coeducación, constructos de género y clase social</i>	73
1.3.4 <i>Actividad física, deporte y arte escolares</i>	77
1.3.5 <i>Formación activa y anticlerical</i>	81
1.4 <i>Aires de regeneración y subjetividad diversa</i>	87
1.4.1 <i>Hospicios, internados, correccionales y cárceles</i>	88
1.4.2 <i>Educación militar</i>	93
1.4.3 <i>Lo institucional frente a la discapacidad: cuerpos diferentes</i>	94
Capítulo 2. De lo corporal en el trabajo	98
2.1 <i>Los sujetos y su corporalidad en la práctica laboral</i>	100
2.1.1 <i>La élite y la burguesía revolucionaria</i>	102
2.1.2 <i>Los obreros</i>	105

2.1.3 Las mujeres.....	109
2.1.4 La infancia	116
2.2 Escenarios de educación corporal en lo laboral	119
2.2.1 Fábricas y talleres: oficios y especialización.....	121
2.2.2 Educar en la burocracia.....	124
2.2.3 Vender, preparar y consumir: el trabajo y la corporalidad en comercios, calles y el hogar	126
2.3 Corporativismo	131
2.3.1 Movilización obrera desde la corporalidad	132
2.3.2 Organización femenina.....	137
2.3.3 Grupos laborales y formas de identificación: cultura física y recreación.....	142
Capítulo 3. El cuerpo y el ocio en la vida moderna mexicana: recreación y sociabilidad.....	147
3.1 Ocio y recreación en la cultura física: dinamismo e interdependencia	149
3.1.1 Actividades recreativas deportivas	150
3.1.2 Actividades recreativas artísticas.....	155
3.1.3 Recrearse de otras maneras: paseos, cines y vacaciones.....	159
3.2 Construcción de subjetividades desde el ocio	162
3.2.1 Identidades masculinas y femeninas.....	163
3.2.2 De clases sociales.....	168
3.2.3 Infancia y juventud.....	170
3.3 Entre el esparcimiento y la sociabilidad: espacios de educación corporal.....	172
3.3.1 Preservación de tradiciones.....	173
3.3.2 Espacios compartidos, emblemas de la modernidad	176
3.3.3 Festivales, carnavales y actos políticos y sociales	182
3.4 La esfera privada del ocio	184
Conclusiones.....	188
Referencias	199
Anexos	207

Introducción

La indagación que se presenta en las siguientes páginas nace de mi inquietud por lo corporal que proviene de mi pasión por las actividades que involucran al cuerpo, como el deporte. Al fusionar esta primera pasión con la pedagogía como una de mis siguientes pasiones, he logrado sensibilizarme sobre la importancia de las prácticas corporales como fundamentales en la construcción del y los sujeto(s).

Mi disposición sensible hacia las prácticas corporales me lleva a continuar la indagación que empecé en mi investigación de maestría y culminó con la tesis *Educar el cuerpo en el porfiriato (1900-1910 ca.). Una mirada a través de las revistas pedagógicas*,¹ en la que se conjuntaron los campos educativo e histórico para aproximarse al estudio de las expresiones de lo corporal, incluidas en las revistas pedagógicas. Ahora éstos vuelven a ser parte de mis inquietudes, pero enfocados a dimensiones más amplias como la construcción de la subjetividad, dentro y fuera del ámbito escolar en un periodo particularmente relevante en la constitución de la identidad mexicana, como son las décadas 1920-1940 en nuestro país, todo ello a través de la exploración de fuentes históricas como las fotografías.

De lo anterior, aparece la inquietud por ampliar esos horizontes no sólo a partir de aquellos que ya exploré relativos a los procesos civilizatorios y de disciplinarización o la presencia de lo corporal en la prensa pedagógica y en los procesos escolares en el porfiriato, sino también a otros en los que se desborda lo escolar propiamente dicho para abarcar lo corporal y ampliar su importancia cultural, social y educativa como lo son otras dimensiones sociales referidas a la clase social, al género, lo artístico, lo laboral, o el ocio; aspectos de la cotidianidad ubicados específicamente en los espacios urbanos durante la época revolucionaria posterior a los conflictos armados y de los que podemos rescatar indicios a través de la imagen fotográfica como fuente histórica. Todo lo anterior sin perder de vista la modernidad como pista y eje fundamental en mi trabajo, tomando en cuenta que

¹ Georgina Ramírez Hernández, *Educación del cuerpo en el porfiriato (1900-1910 ca.). Una mirada a través de las revistas pedagógicas*, Tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM, 2011.

nuestro país se ha formado también a través de oleadas modernizadoras, y es de particular interés poder analizar y recuperar la que se vislumbra de 1920 a 1940.

Asimismo, la elección y elaboración de este tema de investigación va ligada a las contribuciones en nuestro campo de estudios. Con la elaboración de este trabajo, el referente metodológico de las fotografías y la indagación desde la perspectiva histórica sobre la construcción del sujeto en lo que atañe a lo corporal, permite abordar dimensiones escasamente trabajadas, que, por lo demás, dan lugar a tránsitos interdisciplinarios, contribuyendo a desplegar el horizonte de significación de las prácticas educativas y culturales de nuestro universo de indagación.

En la investigación que ahora propongo, he seleccionado el período 1920-1940, como uno de los momentos culminantes en la conformación de la Nación y la manera que esto se proyecta, dialécticamente, en la formación del sujeto y apunta a la construcción de una comunidad cultural; problemática por demás presente desde el siglo anterior, pero resignificada constantemente de acuerdo con las circunstancias sociales y culturales, con las políticas educativas que operan en cada momento y con los cambios que trae consigo la oleada modernizadora del México revolucionario, pues el sentido nacionalista también se constituye y a veces se diluye con la configuración de una sociedad moderna que alcanza todos las esferas de la vida cotidiana del México de la época. Al respecto, me interesa incursionar en el interjuego que se da entre la conformación del sujeto y lo corporal, vistos desde el espacio de la Ciudad de México, aquel que se construye como uno de los ámbitos clave para pensar el proyecto de la modernidad ligada a la comunidad nacional y la construcción de subjetividades. Todo ello constituye mi tema de investigación: *Vestigios de una educación corporal: imágenes de la modernidad y la nación en México (ca. 1920-1940)*.

1. *El problema de lo corporal como universo de investigación*

Al realizar un breve recorrido histórico y sin agotar las ideas que a lo largo de esta tesis se expresan en cuanto a los procesos políticos, sociales y culturales, es

necesario problematizar los rasgos de modernidad y de una educación corporal referidos al periodo histórico elegido.

México, desde que se constituyó como nación independiente en el siglo XIX, no fue ajeno a los procesos de modernidad que tuvieron lugar en occidente desde los siglos XVI-XVII.² El recorrido de nuestro país para inscribirse en el proyecto que planteaba la modernidad ha atravesado diversas fases y momentos, en el largo camino hacia la construcción nacional entramada con la configuración de las identidades colectivas.

Durante el porfiriato (1876-1911), aparece latente la inquietud de unificar, dar nuevo sentido y significado al pueblo y al espacio territorial mexicano, sobre todo desde una ola de modernidad que permitiría compartir características con las demás naciones y al mismo tiempo transmitir una nueva imagen al 'otro', extranjero, a través de prácticas y políticas promovidas en todos los ámbitos de la vida social de los mexicanos, las cuales permitieron, entre otras cosas, una construcción de subjetividades a través de la educación corporal, tanto en el espacio escolar como fuera de él e incluso en el ámbito privado.

Los anhelos de una educación corporal siguieron su curso. De los diversos enfrentamientos que tuvo la sociedad mexicana al comienzo de 1910 y al término de ellos, surgió la imperante necesidad de reconstruir y traer a flote a la patria diezmada y al mismo tiempo dar un vuelco al sentido de pertenencia y unión de lo y los mexicanos. Con la promulgación de la Constitución de 1917, se verían condensadas estas inquietudes nacionalistas en nuevas demandas y nuevas creaciones políticas, sociales y económicas de una nueva sociedad mexicana, lo cual derivó en un cúmulo de proyectos revolucionarios³ desplegados a lo largo del periodo de 1920-1940, con Álvaro Obregón⁴, Plutarco Elías Calles⁵ y Lázaro

² Para Jacques Le Goff, historiador medievalista francés, dichos procesos modernizadores se podrían remitir temporalmente al siglo XII. Cfr. Jacques Le Goff, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*.

³ Desde la perspectiva de esta investigación y a partir de nuevos estudios y acercamientos históricos y epistemológicos, podemos ubicar las décadas siguientes al conflicto armado revolucionario y hasta entrado el año 40 como un periodo revolucionario por los procesos de consolidación derivados de los proyectos exigidos desde comienzos del movimiento de 1910.

⁴ Álvaro Obregón Salido (1880-1928) fue presidente en el periodo de 1920-1924.

⁵ Plutarco Elías Calles (1877-1945) fue presidente en el periodo de 1924 a 1928 y es considerado el "Jefe Máximo de la Revolución" por su presencia y políticas gubernamentales no sólo durante su mandato sino también en los años subsecuentes conocidos como el "Maximato" en la historia mexicana.

Cárdenas⁶ al frente de ellos en diferentes momentos y como culminación de procesos y búsquedas que se venían dando en la historia mexicana; proyectos que destacan como “la exaltación del patriotismo, el agrarismo, el espíritu laico frente a la religión, el indigenismo, la necesidad de la educación”,⁷ lo artístico, lo deportivo, por mencionar algunos, en los que subyacía la intención de crecer como nación y claramente servirían como medio para lograr ese arraigo.

El nacimiento de las instituciones, como esperaba el presidente Calles para este nuevo México, constituyó también un punto de partida para la nueva condición mexicana. Una de ellas, creada bajo el mandato de Álvaro Obregón, fue la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual ha funcionado hasta la fecha como la organizadora y reguladora de la educación en el país. En ese momento, “la SEP atribuyó a la educación la responsabilidad de construir una identidad nacional y de forjar un hombre nuevo, sano, moral y productivo mediante la difusión de la lengua nacional y de un modo de vida homogéneo que pusiera fin a la diversidad cultural”.⁸

Este magno proyecto tuvo sus pros y sus contras pues si bien “los cambios propiciados en la educación fueron fundamentales para la difusión de ideas nacionalistas”,⁹ lo cierto es que trabajó bajo la bandera de igualdad y homogenización con el fin de transmitir valores de unicidad más allá de la diversidad social que caracteriza a lo mexicano, y de igual manera muchas formas y prácticas sociales vieron la luz bajo esquemas más cercanos a modernizar parámetros y compartir expresiones culturales con el resto de las sociedades.

Aun con ello, las ideas de José Vasconcelos¹⁰ y del gobierno obregonista justamente navegarían en el impulso identitario de raza y nación, también en una educación integral, por lo que “la educación corporal colaboraría de un modo

⁶ Lázaro Cárdenas del Río (1895-1970) fue presidente de México de 1934 a 1940, y destacó, entre otras cosas, por la nacionalización de la industria petrolera.

⁷ Julia Tuñón, “Feminidad, indigenismo y nación. La representación filmica de Emilio *el Indio* Fernández”, en Cano, Gabriela, Mary Kay Vaughan, Jocelyn Olcott (Comps.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, p.128

⁸ Luis Aboites, Engracia Loyo, “La Construcción del nuevo Estado”, en *Nueva Historia General de México*, p.602.

⁹ Gabriel Angelotti Pasteur, “Deporte y nacionalismo en México durante la post revolución”, *Revista de História do Esporte*, p. 8.

¹⁰ (1852-1859) fue el primer secretario de educación de México, también ocupó el puesto de rector de la Universidad Nacional de México y en general fue una de las personas más destacadas de la época en ámbitos de la política y la educación.

singular en la labor transformadora tendiente a construir un nuevo sujeto nacional y [favorecer] en la urgencia de integrar a todos los actores sociales en el afán de construir la nación mexicana”.¹¹

Se puede analizar que a lo largo de la década de los 20 y después durante los 30, el arraigo de estos intereses y de las mismas prácticas sociales, en buena medida se desarrollaron a partir de una educación corporal que abarcó un amplio espectro de ámbitos como lo fue la clase social, con la emergencia de la clase obrera o trabajadora y de los campesinos, que se venían manifestando de distintas formas ya desde el siglo anterior, la cual adquiere un valor social, económico y cultural entre la sociedad; lo indígena traído a lo urbano para cambiar las condiciones en torno a lo racial y el mestizaje; el género y la irrupción de la mujer en congresos, sindicatos, movimientos sociales y exigencias en cuestiones personales, familiares y políticas; lo artístico, lo deportivo y el del ocio en general, donde justamente la práctica del deporte y el baile transitaron de la actividad individual o en grupos reducidos a su expresión pública y de masas, y el claro ejemplo fueron los festivales patrióticos, especialmente llevados a cabo en el reciente Estadio Nacional.¹²

Todo ello conforma una muestra de modernidad transmitida y llevada a cabo a través de las actividades corporales, pero también de un ideal de formación que va muy ligada a la construcción del sujeto de la nación, por lo que pareciera interesante acercarse no sólo al conocimiento de estos elementos, sino a un análisis de sus significados y simbolismos como parte de una identidad cultural de la época, siendo el núcleo de estudio de la presente investigación.

Finalmente, con Lázaro Cárdenas como presidente del país, la cuestión corporal no quedó relegada mientras la ideología nacida de la revolución mexicana permitió la consolidación del Estado que se venía gestando años atrás. “Entre 1936 y 1937, la política cardenista fue totalmente entusiasta del deporte [...] fue utilizado

¹¹ María de la Luz Torres Hernández en Gabriel Angelotti Pasteur, *Op. Cit.*, p.15.

¹² El Estadio Nacional fue una muestra del impulso que tuvo la SEP en diferentes aspectos educativos como lo deportivo, artístico y de entretenimiento y fue inaugurado en 1924, como se profundiza en el primer capítulo de este trabajo.

sobre todo para disciplinar y fomentar la colectividad”,¹³ crear lazos de unión y promover la actividad física en el ámbito laboral.

En este sentido, el nacionalismo del que echaron mano resultó claramente la base para la consolidación de dicho Estado y se materializó también en múltiples aspectos donde se involucró un abanico de políticas y prácticas educativas en las que lo corporal también jugó un papel importante como lo fue la educación socialista, la movilización de la clase trabajadora o los diversos proyectos indigenistas que dieron lugar a un nuevo marco identitario en torno a la raza en décadas posteriores.

Desde este despliegue histórico y educativo que se vivió en nuestro país a comienzos de siglo XX, resulta relevante problematizar la manera en que se asume la educación del cuerpo y su presencia en los proyectos educativos más amplios y complejos en esta época como parte de un campo de transmisión y expansión de políticas educativas y, sobre todo, de prácticas culturales en función de la construcción del sujeto y el proyecto modernizador. Al mismo tiempo nace el interés por interrogar su sentido y significado social amplio y complejo para conocer las diversas dimensiones en que se manifestaron, planteándome precisamente ¿cuál fue el lugar del cuerpo presente en la construcción de los mexicanos?, al mismo tiempo ¿cuáles los ámbitos de construcción del sujeto en términos de educación corporal y sus significados en la vida cotidiana de los diversos actores?

A partir de ello, las preguntas de investigación que privilegio son:

- ¿A partir de qué ámbitos se educó el cuerpo del sujeto mexicano desde los indicios de las fotografías de 1920 a 1940?
- ¿De qué manera las prácticas educativas del México de 1920 a 1940 inciden en lo corporal?
- ¿De qué manera lo corporal incidió en los proyectos nacionalistas de la época?
- ¿Qué indicios de la modernidad se perciben en las fotografías?

¹³ Dafne Cruz, “Formando el cuerpo de la nación. El imaginario del deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)”, en *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*, p.41.

A partir de estas interrogantes, los objetivos que guían la elaboración de mi trabajo son:

- Identificar, a partir de las fotografías como fuente histórica, indicios de la construcción de la subjetividad del mexicano en la perspectiva del proyecto de modernidad que se puso en movimiento en México de 1920 a 1940 aproximadamente.
- Indagar cómo se registra lo corporal desde la fotografía.
- Interrogar a un conjunto de fotografías producidas entre los años 1920-1940 en relación con las prácticas y los procesos educativos que estaban en curso.

2. El estado del conocimiento: educación corporal, historia y fotografía

Para hacerme una idea de las investigaciones antecedentes a la que me propuse, mi interés se centró en dos vertientes: la temática abordada, en cuanto tal, y el recurso metodológico de la fotografía como fuente, a través de una indagación llevada a cabo en repositorios tales como las bibliotecas de la Universidad Nacional Autónoma de México, específicamente la de la Facultad de Filosofía y Letras, la Biblioteca Central, el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, el Instituto de Investigaciones Históricas y el Instituto de Investigaciones Estéticas; también instituciones como El Colegio de México, el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, la Universidad Pedagógica Nacional campus Ajusco, y finalmente las bases de datos del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa y la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. También recuperé trabajos en algunos repositorios españoles como lo es la Biblioteca de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid, la Universidad de Murcia y su acervo en el Departamento de Historia de la Educación, y las colecciones con las que cuenta el Centro Internacional de la Cultura Escolar en Berlanga de Duero.

En todos estos repositorios y catálogos, los trabajos encontrados comprenden principalmente libros, artículos de revista y tesis -estas últimas fueron

el producto del que menos se obtuvo algún resultado significativo que abordara el tema que retomo-, y finalmente memorias de algunos congresos. Cada una de estas producciones e investigaciones con temáticas compartidas con la que me interesa profundizar, muestran un bagaje conceptual y metodológico que aporta elementos para la propia investigación, por lo que este estado del conocimiento se organiza desde un criterio de análisis de los tipos de trabajos encontrados.

En cuanto a las tesis o trabajos para obtener algún grado, sólo se ubican cinco que dieran cuenta de un estudio fotográfico durante la época de 1920 a 1940 o se recuperara algún aspecto formativo del sujeto. La principal aportación fue el recurso metodológico y su análisis que se utiliza desde múltiples miradas como lo es la semiótica o la historia. La tesis de licenciatura de Samantha Guadalupe Andrade, *Danza nacional revolucionaria: instituciones y reforma social (1921-1940)*,¹⁴ es el trabajo recepcional más cercano a mi universo epistemológico y metodológico, pues realiza un trabajo de rastreo, análisis e interpretación de un ámbito corporal propio de la época a partir de diversos registros, específicamente fotografías de los archivos Casasola y Enrique Díaz, ambos utilizados como fuentes en el presente trabajo, por lo que me da elementos para el análisis metodológico y contextual.

Mayoritariamente aparecen los artículos de revista con una veintena de publicaciones relacionadas, lo cual me permite especular que el trabajo que existe sobre historia, educación corporal y fotografía se da como parte de proyectos más amplios en los que quizá encajan por las temporalidades o los referentes metodológicos, pues de esos mismos trabajos, en muchos casos, no existen rastros de publicaciones y difusiones más amplias o coordinaciones.

Dos artículos resultan fundamentales para el acercamiento a la temática de mi investigación. El primero es de Mónica Chávez, "Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario"¹⁵ y el segundo es de Miguel Lisbona Guillén, "Mejorar la raza: Cuerpo y deporte en el

¹⁴ Samantha Andrade, *Danza nacional revolucionaria: instituciones y reforma social (1921-1940)*, Tesis de Licenciatura en Historia, UNAM, 2017.

¹⁵ Mónica Chávez, "Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario", *Desacatos*, 2009.

Chiapas de la Revolución Mexicana (1910-1940)".¹⁶ En ambos trabajos se destaca la importancia de la educación física y deportiva como una educación corporal referida a la nación; temáticas que han sido prioritarias en el estudio de lo corporal.

Es importante mencionar que muchos escritos provienen principalmente de otros países, sobre todo del continente americano, como son Colombia, Chile, Argentina y Brasil. De este último se analizan desde la fotografía algunos aspectos culturales, particularmente de la infancia, la mayoría trabajados desde un enfoque etnográfico o de investigación-acción, aunque también los hay desde una perspectiva histórica. Destacan artículos como "Memória e cultura escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba", o "A fotografia e a pesquisa em História da Educação: escolas paulistas na década de 1930", de Marcus Levy Bencostta y Macioniro Celeste respectivamente. Otros artículos ubican ciertos aspectos escolares de Sao Paulo y de hecho es el espacio urbano mayormente utilizado como contexto en las temáticas abordadas. Finalmente, existen trabajos con regiones compartidas enfocadas a lo corporal como el del argentino Eduardo Galak, quien tiene ya una trayectoria de análisis de educación corporal desde diversas aristas, como "La educación de los cuerpos argentinos y brasileiros en revista. Análisis de los discursos eugenésicos en la "Revista do ensino" (Minas Gerais, 1925-1940), y la "Revista de educação" (Buenos Aires, 1920-1940)",¹⁷ trabajo que tiene su presentación como ponencia y después se comparte como artículo, o trabajos actuales a partir de las imágenes en movimiento en la primera mitad del siglo XX en Argentina.

En cuanto a la bibliografía, existen varios textos que han servido como referentes, sobre todo metodológicos, para la elaboración de mi trabajo de investigación. De trabajos realizados al otro lado del continente, como España o Reino Unido, destacan trabajos en torno al análisis de lo escolar desde la imagen y la fotografía. Particularmente interesantes son los trabajos de María del Mar del

¹⁶ Miguel Lisbona, "Mejorar la raza: Cuerpo y deporte en el Chiapas de la Revolución Mexicana (1910-1940)", *Relaciones*, 2006.

¹⁷ Eduardo Galak, "La educación de los cuerpos argentinos y brasileiros en revista. Análisis de los discursos eugenésicos en la "Revista do ensino" (Minas Gerais, 1925-1940) y la "Revista de educação" (Buenos Aires, 1920-1940)", *Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 2015.

Pozo Andrés, quien se ha dedicado, entre otros proyectos, a recuperar el pasado de las escuelas españolas, específicamente antes y durante del régimen franquista, a partir del uso de la fotografía como recurso metodológico, y de igual manera hacer un rastreo de quiénes han problematizado el campo de la historia de la educación a través de la iconografía. Destacan no sólo sus trabajos bibliográficos como el capítulo “Colgar a España de las paredes: imágenes y construcción de la identidad nacional desde la escuela (1875-1975)”,¹⁸ sino también artículos de revista como “Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula”. Por otro lado, también se encuentran los trabajos de Ian Grosvenor enfocados al análisis escolar y educativo británicos en la segunda mitad del siglo XX.

En cuanto a la producción en nuestro país, es importante recuperar los textos de autores como Alberto del Castillo Troncoso, del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, quien tiene tanto publicaciones completas como capítulos de libros en los que aborda la imagen como recurso para el análisis histórico-educativo. Principalmente recupero sus textos *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México, 1880-1920* y *La fotografía y la construcción de un imaginario: ensayo sobre el movimiento estudiantil de 1968*, pues presenta acercamientos específicamente referidos a la sociedad mexicana y su construcción, dialécticamente, enmarcada en lo iconográfico. Y otra autora relevante en el giro visual desde lo educativo es Inés Dussel, quien algunos años atrás ha dado a conocer análisis para seguir pistas metodológicas sobre la imagen; destaca su capítulo “Historia de la educación y giro visual: cuatro comentarios para una discusión historiográfica”,¹⁹ y quien también cuenta con un trabajo completo sobre lo corporal desde el uso de los uniformes escolares a partir de una historia cultural de la educación, en el cual nos presenta un acercamiento teórico-conceptual del cuerpo y el poder desde la tradición francesa, bajo el título de “Uniformes escolares

¹⁸ María Esther Aguirre Lora (Coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, 2016.

¹⁹ *Ibidem*.

y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos”.²⁰

Otros autores que son ya un referente necesario para la investigación y la imagen como fuente, son Fernando Aguayo y Lourdes Roca quienes, con diversos trabajos tanto en artículos de revista y principalmente libros a través de coordinaciones, me han dado pistas para acercarme a la fotografía con publicaciones como *Investigación con imágenes: usos y retos metodológicos*, del 2012, o *Imágenes e investigación social*, del 2005,²¹ ambos del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. También hay publicaciones de John Marz y Olivier Debroise en los que se recupera la fotografía en México desde un recorrido histórico, o de Rebeca Monroy quien trae como protagonistas a sus trabajos a los fotógrafos elegidos para este trabajo: Enrique Díaz y los hermanos Casasola.

Asimismo, existen análisis de la fotografía durante el periodo armado de la Revolución, incluso un texto sobre la fotografía durante el porfiriato como recopilación de fotografías durante la época y algunos de la segunda mitad del siglo XIX, particularmente con la recuperación de las imágenes estereoscópicas²². Uno de los trabajos más reconocidos en la historiografía mexicana, o uno de los más recurridos para una visión de lo cotidiano en la vida mexicana desde la imagen, es el Tomo V, segundo volumen, de la coordinación de Pilar Gonzalbo *Historia de la vida cotidiana en México* con el título *Siglo XX. La imagen, ¿espejo de la vida?*, en el cual no sólo se presentan textos con una proximidad icónica, sino que muestra, además, un retrato social de la vida cotidiana en varios ámbitos a lo largo del siglo XX.

Sin embargo, hablando de la delimitación temporal de mi tema, los trabajos son escasos en cuanto a fotografías; se han fotografiado y analizado los murales y el muralismo, exponentes del nacionalismo de 1920 a 1940, incluso desde las

²⁰ Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra (Comp.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, 2003.

²¹ Fernando Aguayo y Lourdes Roca (Coord.), *Imágenes e investigación social*, 2005.

²² Las imágenes estereoscópicas nacen en el siglo XIX como una técnica iconográfica nueva en la que se posicionan dos imágenes a través de un juego visual para dar lugar a una sola imagen con cualidades que ahora denominaríamos en tercera dimensión; es decir, contemplan una característica de profundidad, movimiento y realidad que durante el siglo XIX no se veía en las imágenes.

imágenes de los más renombrados fotógrafos de esa época como Tina Modotti; también se ha privilegiado el análisis del deporte como parte de una formación corporal desde las imágenes como fotografías, gráficos en revistas o periódicos, e incluso en la plástica, pero los trabajos en los que se profundice lo corporal desde lo educativo a partir de la fotografía como fuente aún son pocos.

Siguiendo esta línea y más allá de la imagen, existen en las publicaciones mexicanas diversos capítulos de libros que dan cuenta de aspectos propiamente sociales en los que centro algunos apartados de este análisis corporal, entre ellos el género. El más significativo es el libro de las compiladoras Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott llamado *Género, poder y política en el México posrevolucionario*,²³ y el cual cuenta con un primer apartado sobre “La cultura revolucionaria en los cuerpos”, que me permitió ubicar la construcción de la nación a través de rasgos corporales y el reconocimiento de la perspectiva de género en el análisis del fin del movimiento armado de la revolución.

En la misma dirección se ubica el trabajo de Apen Ruiz, “La india bonita: nación, raza y género en el México revolucionario”, el cual pone a debate y análisis la cuestión del mestizaje como parte del proyecto de nación y que se encuentra muy ligado al discurso de género como dos líneas centrales en la construcción de la ciudadanía de comienzos de la década del veinte.

Para cerrar con el acercamiento a la producción bibliográfica, es importante mencionar que, de toda la indagación, la educación corporal en nuestro país sólo aparece en cuatro trabajos y una coordinación mexicana de Lucía Martínez Moctezuma en la que se recupera la educación física en Latinoamérica. La mitad de ellos corresponden a la autoría de Mónica Chávez quien ha hecho una recuperación de la formación corporal desde la actividad física y el género, específicamente en el periodo que algunos denominan como posrevolucionario. Por otro lado, hay trabajos argentinos, como el texto de Pablo Scharagrodsky, *La invención del ‘homo gymnasticus’. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*,²⁴ en el que hace una recopilación de las

²³ Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan, Jocelyn Olcott (Coms.), *Op. Cit.*

²⁴ Pablo Scharagrodsky (Comp.), *La invención del ‘homo gymnasticus’. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, 2011.

diferentes miradas sobre la educación física en occidente y no se deja de lado el análisis mexicano.

En general, en cuanto a corporalidad y educación, los estudios, como acabo de mencionar, han seguido líneas en torno a la educación física y el deporte. Algunos ejemplos son, aparte de los textos argentinos de Pablo Scharagrodsky o de Ángela Aisenstein como *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía 1880-1950*,²⁵ las publicaciones colombianas entre las que destaca el texto de Claudia Herrera y Bertha Nelly sobre el recorrido de las prácticas corporales en las escuelas colombianas desde la mirada pedagógica, denominado *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: Sujetos, prácticas corporales y saberes en Colombia. Siglos XIX y XX*.²⁶

Finalmente, en las memorias relativas a congresos de historia de la educación, tanto los organizados por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), como las diferentes ediciones del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) principalmente, los trabajos presentados en torno a lo corporal se han centrado en la educación física como disciplina escolar, específicamente a finales del siglo XIX y principios del XX, y algunos otros la abordan desde la gimnasia y la práctica de ejercicios militares como los trabajos de Arturo Gil Mendoza.²⁷ También cabe mencionar la existencia de trabajos centrados en lo dancístico y lo nacional, como el libro de Pablo Parga *Cuerpo vestido de nación*.

Por otro lado, merece un comentario especial el trabajo realizado por la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) en la última edición de su coloquio, el XIX Coloquio de Historia de la Educación *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales* del 2017, en el que reunieron trabajos de varias partes del mundo para ahondar en acercamientos metodológicos que se han llevado a cabo en el campo de la historia de la educación,

²⁵ Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky, *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*, 2006.

²⁶ Claudia Herrera Beltrán y Bertha Nelly Buitrago, *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: Sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX*, 2012.

²⁷ Arturo Gil, *Espacios de formación profesional. La academia de gimnasia sueca de la ciudad de Toluca, Estado de México 1909-1914*, Ponencia XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación, 2008.

en donde las imágenes comienzan a utilizarse como fuente histórica para construir y reconstruir prácticas del pasado educativo, y en donde España, Brasil e Italia han comenzado a consolidarse como lugares de partida de grupos de investigación enfocados en imágenes fijas y en movimiento.

Aun con lo anterior, después de un análisis general en la producción, pareciera que han quedado de lado otros contactos hacia lo cotidiano, hacia otros espacios sociales referidos a la educación desde los estudios visuales, claro ejemplo es la falta de atención a lo corporal desde la fotografía y la historia, ya que hasta el momento no he encontrado un trabajo que establezca objetivos paralelos, de alguna forma, al que estoy llevando a cabo.

El recorrido descrito no intenta ser exhaustivo ni definitivo, sino un referente personal para pensar otras dimensiones de estudio de lo corporal y lo histórico al ver las prevalencias y los vacíos en las investigaciones realizadas. La principal intención es, en cada momento, reconocer que mi trabajo no surge en aislamiento y hacer clara la evidencia que siempre hay y habrá alguien más que diga algo diferente y en ello radica la importancia de acercarse a un estado del conocimiento.

3. Dimensiones teóricas

Como una lupa que me permita poder develar y dar respuesta a los cuestionamientos presentados en líneas anteriores sobre el universo de estudio de esta investigación y tratar de atender al vacío en el acercamiento al estudio de una historia de la educación corporal en nuestro país, se parte, en un primer momento, de un acercamiento teórico-conceptual a partir de tres líneas de análisis, sin utilizarlas como totalizadoras o definitivas: la modernidad, como eje fundamental que toca prácticamente todas las dimensiones de estudio en este trabajo; la construcción del sujeto desde lo corporal, y finalmente lo histórico en el que se desenvuelven las líneas anteriores.

- *Modernidad, la gran matriz*

Como punto de partida, pensar en términos del sujeto y lo corporal, de lo nacional e incluso de los nuevos establecimientos ciudadanos hacia el siglo XX en nuestro país, me remite a la gran matriz que podemos denominar modernidad. Para ahondar en el concepto y las prácticas en torno a él, establezco puntos de encuentro entre lo que presentan Bolívar Echeverría y Anthony Giddens, complementando sus ideas con las de María Esther Aguirre.

Para Giddens, en un primer momento, “la noción de ‘modernidad’ se refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVII en adelante y cuya influencia, posteriormente, los han convertido en más o menos mundiales”;²⁸ sin embargo, estos modos de vida no van anclados a un establecimiento meramente cronológico, aun cuando lo moderno se asocie a una esfera de tiempo y de la misma manera de espacio, pues sus características son más complejas y superan lo espacio-temporal.

A partir de esto, en términos básicos, la modernidad alude a un movimiento ideológico y de cambio de esquemas conductuales que alcanzan todas las esferas de desarrollo individual y colectivo en los seres humanos a una escala mundial. Podríamos pensarla también como una categoría reflexiva que hace alusión a procesos, casi siempre de larga duración, y sus prácticas de carácter social, cultural y forzosamente histórico, la cual “alberga y justifica diversos movimientos, que explica otras tantas racionalidades”.²⁹ En ella cabe la superación de antiguas estructuras que en un momento dado parecían obsoletas y al mismo tiempo se configuran nuevas tradiciones, nuevos planteamientos y nuevas perspectivas.

Bolívar Echeverría nos habla de la modernidad como una

característica determinante de un conjunto de comportamientos que aparecen desde hace ya varios siglos por todas partes en la vida social y que el entendimiento común reconoce como discontinuos e incluso contrapuestos -esa es su percepción- a la constitución tradicional de esa vida, comportamientos a los que precisamente llama ‘modernos’. [...] Un conjunto de hechos objetivos que resultan tajantemente incompatibles con la configuración establecida del mundo de la vida y que se afirman

²⁸ Anthony Giddens, *Consecuencias de la modernidad*, p.15.

²⁹ María Esther Aguirre, *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, p.15-16.

como innovaciones substanciales llamadas a satisfacer una necesidad de transformación surgida en el propio seno de ese mundo.³⁰

En este sentido, en las complejidades de la modernidad aparecen nuevas maneras de aprehender el mundo y al mismo tiempo de formar parte de esta nueva realidad. La modernidad trae consigo y produce nuevas concepciones, identidades, roles y múltiples formas culturales. Entre ellas aparece el uso de la razón que permea todas las esferas sociales y la configuración del pensamiento por encima de la religión, lo cual da pie a una ruptura de las representaciones tradicionales de ideologías basadas en la fe para dar lugar a la racionalidad, al cuestionamiento y a nuevas formas de acceder al conocimiento, es decir, la modernidad también aparece como “un fenómeno que implica una sustitución radical de la fuente de saber humano”.³¹

Podríamos pensar que el cambio en las expresiones de la modernidad se da desde lo ontológico, pues el ser en sí mismo deviene principio de reflexión, conocimiento, de instituciones y de regulación. Hay un centro o punto de partida que sin lugar a dudas es el ser y su racionalidad como base, lo cual condiciona y da pie a una manera diferente de estar, de ver y acceder a las cosas, y crear nuevas prácticas en torno al conocimiento, la conducta y la reproducción social.

La reflexividad, ya mencionada en términos del conocimiento, también trae consigo una cuestión ontológica que tiene que ver con ‘ser-en-el-mundo’ y que va más allá de lo cognitivo. En este sentido, como lo mencionan también Echeverría y Aguirre, la subjetividad es una expresión de la modernidad. “La construcción del yo se convierte en un proyecto reflexivo [...] la persona debe encontrar su identidad entre las estrategias y opciones que le proporcionan los sistemas abstractos”,³² y esto lo logra a través de un privilegiado uso de la razón.

Al utilizar la razón como base de conocimiento, un aspecto moderno en estas rupturas y discontinuidades se da justamente en el ámbito del individuo o llamado individualismo por Echeverría. En las oleadas modernizadoras, el hombre se convierte en “el *centro* del universo y el motivo de la existencia de todas las

³⁰ Bolívar Echeverría, *¿Qué es la modernidad?*, Cuadernos del Seminario Modernidad: versiones y dimensiones, p.7-8.

³¹ *Idem*, p.10.

³² Anthony Giddens, *Op. Cit.*, p.110, 119.

posibilidades, el eslabón de la platónica cadena del ser que enlaza a los seres terrestres con los celestes”.³³ Este antropocentrismo es la característica más evidente de la modernidad, a través de la cual el hombre se convierte no sólo en sujeto sino también en objeto; él mismo se plantea una reflexión de su propia realidad y situación, y al mismo tiempo genera una conciencia de sí mismo, por lo que se advierte de igual manera como objeto de conocimiento, de su conocimiento, y origen de saber en los múltiples ámbitos y espacios sociales y culturales, lo cual trae un resignificación de lo corporal como constituyente en la construcción de subjetividades.

Este individualismo permite trascender una noción de comunidad y colectividad en la que, si bien se plantean ideas un tanto diferentes entre ellas, lo cierto es que esta comunidad o colectividad, bajo el impulso modernizador, traerá consigo otras formas de arraigar identidades en esta unión de sujetos. Ya no es la comunidad por encima de cualquier conformación social, sino el tránsito de lo colectivo a lo individual y viceversa. Esto permite entender una visión de construcción de instituciones, particularmente el Estado-Nación, a través de un cambio de prácticas entre las comunidades y sus individuos, todo ello a partir de la subjetividad y lo identitario.

Así, es característico de un proceso de modernización, de igual manera a la construcción del ser, la instauración de un Estado-Nación. “Algunas formas sociales modernas, tales como el sistema político del Estado-nación o la dependencia generalizada de la producción a partir de fuentes inanimadas de energía y la completa mercantilización de los productos y del trabajo asalariado, simplemente no se dan en anteriores períodos históricos”.³⁴ Se crea una conciencia de unidad, en la cual “se favorece y se refuerza la homogeneidad étnica, religiosa, lingüística y cultural”.³⁵ Es una autoconcepción que fortifica la idea o imagen de un ‘nosotros’ frente a unos ‘otros’, de lo propio frente a lo extraño y lo extranjero; una constitución que podría ser considerada como interna y limitada, denominada a través de la unión y el trabajo de una colectividad.

³³ María Esther Aguirre, *Op. Cit.*, p.149.

³⁴ Anthony Giddens, *Op. Cit.*, p.19.

³⁵ Josetxo Beriain, Patxi Lanceros (Comps.), *Identidades Culturales*, p.14

Para Giddens, las sociedades modernas se fundamentan en esta noción que anteriormente no se visualizaba. “Tienen claramente definidos sus límites; pero todas esas sociedades están también entrelazadas con lazos y conexiones que atraviesan el sistema sociopolítico del estado y el orden cultural de la ‘nación’”,³⁶ lo cual se traduce en una disolución del espacio y el tiempo. Creamos unión y pertenencia entre los que están ausentes y que incluso no comparten ni el tiempo ni la región geográfica, pero con quienes surge una identificación en prácticas, valores o lenguaje, todas ellas intelectuales, morales y corporales.

Ya para afianzar esta perspectiva modernizadora, otra pauta para pensar estos nuevos esquemas la da la ciudad como el espacio de la vida moderna por excelencia. “Desde el siglo XIX [...] representó un ideal cívico que encarnaba el sentido de la nueva organización estatal nacional y la producción de la ciudadanía moderna”.³⁷ Para el XX, la ciudad tendrá ciertas dificultades para pensar esta nación. Sin embargo, no se deja de lado “la consigna de que ‘el aire de la ciudad libera’”³⁸ y bajo su amparo se presentan los procesos civilizatorios más emblemáticos de la modernidad, como lo será la urbanidad. Por tanto, “la ciudad será asumida desde las interpretaciones históricas, pero también desde la implementación de las políticas de modernización como la fuente de las pautas de vida modernas”.³⁹

Todo lo anterior, siendo un claro recorte de lo que se entiende y se vive como modernidad en todo lo amplio de la dimensión, permite ver que en ella se

marca un estilo de vida, un conjunto de creencias y de valores, un sentido a los procesos de transformación social, de producción cultural, de gestión del Estado, del papel que juegan las instituciones. [...] Se experimentan quiebres y fracturas, pliegues, detenciones en la aparente continuidad sin límites.⁴⁰

³⁶ Anthony Giddens, *Op. Cit.*, p.26.

³⁷ Alexander Betancourt, “El pensador y el intelectual. Dos categorías para estudiar la cultura letrada en América Latina, en Crespo, Horacio, Luis Gerardo Morales, Mina Alejandra Navarro, *En torno a fronteras e intelectuales. Conceptualizaciones, itinerarios y coyunturas institucionales*, p.144.

³⁸ Bolívar Echeverría, *Op. Cit.*, p.10.

³⁹ Alexander Betancourt, *Op.Cit.*, p.145.

⁴⁰ María Esther Aguirre, *Op. Cit.*, p.19.

Por ende, para las inquietudes de esta investigación, la modernidad resulta un fundamento primordial para estudiar las múltiples expresiones de la conformación social y cultural, pues en cuanto a la educación corporal, la modernidad ha permitido, entre otras cosas, inaugurar nuevos saberes en torno a los sujetos, pero desde sus cualidades físicas, anatómicas y de roles dados por la constitución corporal. Es en la configuración moderna donde el cuerpo ha encontrado una forma de significación social y cultural que forzosamente toca a la educación, a las maneras de devenir sujetos en el tiempo y los diferentes escenarios, y en los diversos proyectos políticos y sociales como se verá en líneas adelante.

- *Una educación desde lo corporal. Una construcción de la subjetividad*

No hay lugar a dudas de que la construcción del sujeto es uno de los rasgos más significativos de la modernidad. El posicionar al individuo en el centro del conocimiento, la acción y la autorreflexión es uno de los grandes cambios y rupturas entre los paradigmas de la antigüedad y las nuevas consideraciones filosóficas, sociológicas y antropológicas para la aprehensión del 'nuevo' mundo.

Estas nuevas consideraciones también se dan en el terreno educativo, e incluso de manera esencial, pues las ambiciones a las que se aspira en los procesos modernizadores traen consigo modelos diferentes de transmisión del conocimiento y arraigo de pautas de conducta, por lo que prevalece una idea de construcción continua y latente de realidades y subjetividades, propias del campo de la educación.

El sujeto y la subjetividad ahora funcionan como una manera de guiar el pensamiento y al mismo tiempo dar razón de una identidad no solamente de una individualidad sino de una colectividad. "Sin la noción de sujeto bien puede decirse que no habría aquello que denominamos pensamiento moderno [...] En este sentido se puede sostener, pues, que la categoría de sujeto es expresión del individualismo

moderno en sus distintos aspectos y problemas”,⁴¹ y de igual manera “cuando alguien afirma su identidad lo hace al mismo tiempo para sí y frente a los otros”.⁴²

Con este bagaje, en la presente investigación se privilegia esta dimensión en torno a la subjetividad como esencial para hacer alusión a dicha modernidad, a una identidad, propiamente cultural, y, sobre todo, a dos ámbitos en los que se puede analizar un acercamiento a la constitución subjetiva: la educación y lo corporal desde lo social y lo cultural.

Los seres humanos no nacemos siendo sujetos, nos construimos social y culturalmente conforme a los espacios y tiempos en los que nos desenvolvemos para alcanzar esta connotación, es decir, las experiencias, la cultura marcan lo que somos, y de una u otra manera llegamos a ser sujetos a través de un trabajo continuo y dinámico de interiorización de estructuras, formas, esquemas, tradiciones, costumbres.

Todo hace ser al individuo lo que es y todo construye una personalidad en lo individual que de alguna manera también se visualiza en lo social. Jorge Larrosa diría que “la idea humanista de formación [...] desarrolla justamente este proceso abierto en el que a través de la relación con las formas más nobles, fecundas y hermosas de la tradición cultural uno es llevado a sí mismo”.⁴³ Es apropiarse de aquello a través de lo cual uno es, uno se constituye y se (da) forma. Es un devenir, un llegar a ser, no algo ya dado.

Por otro lado, también podemos afirmar que “la categoría del sujeto y/o la de subjetividad representa [...] una *dificultad necesaria*, un ámbito teórico insoslayable a la hora de intentar arrojar algún tipo de luz sobre lo que nos ocurre”.⁴⁴ Dar explicación o sentido a lo que somos pareciera un territorio necesariamente explorable desde el ámbito de la subjetividad, en el que convergen múltiples aristas de construcción como lo es la intelectualidad, pero de igual manera también la corporalidad. Por lo que al hablar de cuerpo es necesario partir de esta categoría del sujeto y viceversa.

⁴¹ Gerard Vilar, “La identidad y la práctica”, en Cruz, Manuel (Comp.), *Tiempo de subjetividad*, p.65.

⁴² Manuel Cruz, “Introducción”, en *Tiempo de subjetividad*, p.11

⁴³ Jorge Larrosa, *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, p.53.

⁴⁴ Manuel Cruz, *Op.Cit.*, p.16.

Así, más allá de un materialismo, para poder resignificar la corporalidad y la misma subjetividad, resulta imprescindible plantearnos que el cuerpo conforma, en su conjunto con la mente, el todo del sujeto. No existimos separados uno de otro, e incluso, para dar lugar al pensamiento, existió la representación física, la utilización de los sentidos o alguna otra vía corporal para el sujeto tanto como lo intelectual, de ahí que sea necesario proyectar una mirada diferente de lo corporal, rescatar su relevancia en la conformación subjetiva individual y también colectiva, y la transmisión cultural.

Desde esta perspectiva, no es parte de las inquietudes de la investigación deslindar teóricamente lo holístico de esta conformación, sino desentrañar nuevas significaciones en torno a la corporalidad como parte integral del ser humano. Al respecto, Clementina Nava comenta:

El cuerpo es lo que nos sostiene y nos sustenta: no tenemos un cuerpo, sino, somos un cuerpo, y lograr esta reconciliación es una de las cosas más importantes: que el cuerpo deje de ser concebido [...] como un instrumento para vivir la vida, y sea considerado como la vida misma porque es la esencia del propio ser.⁴⁵

Los planteamientos que resignifican lo corporal, como el de Nava, tienen lugar precisamente en el umbral de la modernidad y han ido adquiriendo sentidos y significados diferentes. “En la segunda mitad del siglo XVIII aparece una literatura pedagógica muy explícitamente consagrada al cuerpo [...] Se instauran terminologías nuevas, las que para definir esas prácticas vacilan entre ‘educación médica’, ‘educación física’ y ‘educación corporal’”.⁴⁶ Estas terminologías dan lugar a una perspectiva del cuerpo que quizá privilegia lo biológico, como lo es la fisiología y la anatomía, pero que al mismo tiempo ponen en evidencia la cuestión social del cuerpo, su tratamiento educativo e incluso su matiz pedagógico, que nos permite “entenderlo como representación simbólica y única entidad capaz de ‘materializar’ las prácticas sociales”.⁴⁷

⁴⁵ Clementina Nava, “El cuerpo de las mujeres: sometimiento y expropiación”, *Imagina un mundo sin violencia*, 2011, p. 9.

⁴⁶ George Vigarello, *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*, p.27-28

⁴⁷ Sergio Varela, “Habitus: una reflexión fotográfica de lo corporal en Pierre Bourdieu”, *IBEROFORUM. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, p. 96.

Ante esta irrupción moderna de la práctica educativa corporal, ya no es posible concebir al cuerpo como existencia natural o biológica, sino también como parte social en la que se vuelven tangibles las experiencias de las sociedades mismas y sus formas culturales, porque la misma corporalidad es experiencia y forma parte del sujeto, y pensar en éste desde una perspectiva de construcción es lo que deslinda y demarca lo natural.

Autor clave para resignificar esta concepción de lo corporal es Pierre Bourdieu. Para dicho sociólogo, una aproximación a lo corporal implica posicionarse en el análisis de un cuerpo socializado, pues a través de él aprendemos, nos apropiamos del mundo y de los rasgos sociales y al mismo tiempo intervenimos en la dinámica de una sociedad. De igual manera,

el cuerpo funciona indiscutiblemente como un principio de individuación (en la medida en que localiza en el tiempo y el espacio, separa, aísla, etcétera) [...] es también en tanto que agente real, es decir, en tanto que habitus, con su historia, sus propiedades incorporadas, un principio de 'colectivización'.⁴⁸

Por ello, hablar de lo corporal es hablar de un esquema de apropiación, no de un objeto o de lo material, sino de las formas que construimos para hacernos mundo y hacernos sujetos, en ello radica su concepto de *hexis corporal*, el cual, desde la misma etimología, implica una posesión de, en este caso, lo que nos rodea específicamente a través del cuerpo. Nos constituimos por las apropiaciones que hacemos desde los sentidos, las conductas e infinidad de formas corporales, y justamente en esta línea nos dice que “negar la existencia de disposiciones adquiridas significa, hablando de seres vivos, negar la existencia del aprendizaje como transformación selectiva y duradera del cuerpo”.⁴⁹

En otras palabras, pero bajo la misma perspectiva, Ana María Martínez de la Escalera nos presenta muchas formas de decir el cuerpo que no es cuerpo aislado sino cuerpo-sujeto y, por ende, cuerpo educado. Es una construcción que también tiene lugar en la experiencia; ámbito por demás entendido como subjetivo, pues para ella

⁴⁸ Pierre Bourdieu, *Meditaciones pascalianas*, p.177.

⁴⁹ *Idem*, p.181.

experiencia tal y como lo reporta la lengua castellana significa a la vez vivencia, experimentación, saber sobre un hacer, saber que puede enseñarse en la práctica, etc. Es así que podemos decir que el cuerpo es cruce de saberes, técnicas y ejercicios; sirve de ejemplo y es la realización de normas. Y es una experiencia tan individual como colectiva.⁵⁰

Lo anterior nos lleva entonces a ubicar no sólo un cuerpo por existencia, o hablar de cuerpos como tales, sino de experiencias corporales, de lo corporal también construido, sujetado y afectado por múltiples agentes fuera de lo biológico: la lengua, el género, la colectividad, las políticas de un estado nacional y sus normas, entre otras.⁵¹ Es entonces cuando aparece claramente la influencia o el ejercicio social en el cuerpo en el que, mediado por el lenguaje, podemos transmitir a otros significaciones, regulaciones, opiniones que den a ello un sentido socializador y principalmente educativo.

En unión con ambos autores, hay roles y establecimientos cimentados desde ámbitos sociales que no se pueden desligar de lo corporal, como lo acaba de expresar Martínez de la Escalera. Específicamente “lo esencial del aprendizaje de la masculinidad y feminidad tiende a inscribir la diferencia entre los sexos en los cuerpos (en particular, mediante la ropa), en forma de maneras de andar, hablar, comportarse, mirar, sentarse, etcétera”.⁵²

Existen así características sociales en la corporalidad y viceversa. Entre las acentuaciones corporales más marcadas y relevantes está el género, como ya se expresó, en términos de masculinidad y feminidad, también la clase social, entre las distinciones y representaciones sociales enunciadas principalmente en los cuerpos; nos distinguimos por la vestimenta, las actividades e incluso la imagen estética que claramente han sido objeto de expresión en diversas fuentes y distintos contextos. Se dan, a través de lo corporal, la creación y prevalencia de estereotipos sociales muy marcados en nuestra sociedad. Lo corporal, “entonces, condensa lo social en todas y cada una de sus formas y representaciones: estéticas, lúdicas, militares, políticas, económicas, etc.”⁵³

⁵⁰ Ana María Martínez de la Escalera, “Contando las maneras de decir el cuerpo”, *Debate feminista*, p. 5.

⁵¹ *Cfr. Ibidem*

⁵² *Idem*, p.187.

⁵³ Sergio Varela, *Op. Cit.*, p. 100

Tomando como base la perspectiva y ejemplificación de ambos autores, en este trabajo contemplo lo corporal ligado a lo social en el sentido amplio, desde donde se complejiza lo que hemos entendido hasta hoy como lo exclusivo del movimiento y la actividad física, y ubica rasgos sociales como lo es la salud, el trabajo, el deporte, el género, la sexualidad, lo estético o de belleza, las clases sociales, la moda, lo religioso, la moral a través de las buenas costumbres, lo artístico e incluso lo institucional, lo recreativo, categorías a analizar como corporales.

Por lo tanto, en esta investigación no se trata de escindir el sentido social y corporal del ser humano, ni mucho menos su complejidad integral en la que se unen mente y cuerpo, espiritualidad y movimiento, sino, al contrario, de otorgar otra mirada a la subjetividad en la que dialoguen los múltiples aspectos sociales de la formación humana, la corporalidad y, principalmente, la conformación del sujeto. Se trata de ubicar esta conformación como una construcción tanto social como corporal en una visión unificadora y amplia; hemos vivido constantemente en esa arbitrariedad de catalogar, dividir o separar hasta al mismo ser humano y con ello también su educación, y quizá esta forma resulte ya obsoleta; comencemos a tomar nuevos caminos, entre ellos también una nueva perspectiva histórica, porque también “la historia es cuerpo y el cuerpo simplemente es la historia misma de la humanidad”.⁵⁴

- *Desde la ventana de la historia*

Para lograr una delimitación completa de mis búsquedas, concluyo con una dimensión histórica. Pues, por un lado, para Bourdieu habría que pensar al sujeto en tanto *habitus*⁵⁵ como producto del devenir histórico en el que se condensan las apropiaciones de ese mundo que hacemos nuestro a través del cuerpo como

⁵⁴ *Ibidem.*

⁵⁵ “El concepto de <<habitus>> de Bourdieu apuntaba expresamente a cerrar la brecha o a evitar la simple oposición entre mente y cuerpo”, y también a dotar de un sentido histórico al agente; darle una visión menos parcializada y más social de lo que es. Peter Burke, *¿Qué es la historia cultural?*, p.95.

resultado de las experiencias pasadas, y por otro lado el considerar a la modernidad como un proceso histórico de largo aliento, en donde cabe una necesidad que nos identifique a través del relato de quiénes fuimos y quiénes somos.

A partir de ello, surge la necesidad de establecer la historia como otra referencia para acercarnos al análisis que compete a esta investigación, y por ende es esencial partir de una perspectiva historiográfica, en este caso donde dialogan tres historiadores que han posicionado a la historia desde lo social y lo cultural: Enrique Florescano, Peter Burke y Roger Chartier.

Desde ya unas décadas atrás, existen inquietudes de nuevas formas de hacer historia, y no sólo de hacerla, también de pensarla, analizarla, conocerla e incluso vivirla y narrarla, también las hay con relación al oficio del historiador, donde en todas estas lecturas se amplía la visión a lo social y lo cultural. Robin Collingwood, como lo señala Florescano, nos dice que

la historia es la disciplina del autoconocimiento humano [...] conocerse a sí mismo significa conocer lo que se puede hacer, y puesto que nadie sabe lo que puede hacer hasta que lo intenta, la única pista para saber lo que puede hacer el hombre es averiguar lo que ha hecho. El valor de la historia, por consiguiente, consiste en que nos enseña lo que el hombre ha hecho y en ese sentido lo que es el hombre.⁵⁶

Si partimos de esta premisa, la primera pista para pensar la historia y su función social es la de una actividad meramente humana, centrada en las huellas del pasado y el devenir de los hombres y mujeres a partir de sus hechos, sus pensamientos e incluso sus sentimientos. Una concepción que ha guiado las aproximaciones de las búsquedas tradicionales y también las innovadoras, pues si en algo concuerdan las visiones de los diversos historiadores es en el acercamiento al ser humano y su pasado.

Aun cuando el sujeto aparece en el centro del valor histórico, ampliar el espectro nos lleva a considerar ese valor, también del sujeto, a partir de lo social y también lo cultural; por ende, las colectividades de igual manera forman parte de la narración histórica. Florescano plantea que “la función de la historia fue [y ha sido] la de dotar de identidad a la diversidad de seres humanos que formaban la tribu, el

⁵⁶ Robin Collingwood en Enrique Florescano, *La función social de la historia*, p.15.

pueblo, la patria o la nación. La recuperación del pasado tenía [y tiene] por fin crear valores sociales compartidos”;⁵⁷ entonces la historia también juega un papel importante en la conformación de las comunidades y, con ello, de los valores, costumbres y tradiciones que igualmente configuran al sujeto en lo individual.

Si tomamos en cuenta esta pluralidad, tanto de actores como de manifestaciones humanas y la complejidad que resulta el mismo sujeto, una concepción histórica tradicional no se puede concebir como suficiente en estos relatos humanos, por tanto la nueva historia cultural⁵⁸ pareciera la perspectiva que ayuda a entender mejor el sentido histórico y cultural de este trabajo y de lo corporal; una lectura en interacción no sólo con los discursos y las ideologías, sino también con los objetos y las formas que se viven en la cotidianidad y las cuales reflejan más historias y pasados que aquella mirada histórica que prioriza la político, lo monumental, lo lineal y lo general.

Para Roger Chartier, “la *new cultural history* propone una manera inédita de comprender las relaciones entre las formas simbólicas y el mundo social”;⁵⁹ nuevas formas de abordar lo histórico, no desde las diferencias -sociales, espaciales, temporales e incluso disciplinares- sino desde las alianzas, desde lo común y las nuevas formas de leer las proximidades a través de los textos y las imágenes. Incluso plantea la necesidad de “nuevas proximidades que obligan a los historiadores a leer, de manera menos inmediatamente documental, los textos o las imágenes, y a comprender, en sus significaciones simbólicas, las conductas individuales o los ritos colectivos”.⁶⁰

Se trata entonces de abordar los campos sin escindirlos, acercándonos a las expresiones simbólicas y los signos que existen detrás de la mera actividad humana. En este sentido, “el común denominador de los historiadores culturales

⁵⁷ Enrique Florescano, *Idem*, p.21.

⁵⁸ Esta nueva historia cultural tiene su antecedente en La Escuela de los Annales, la cual, como iniciativa de los historiadores Lucien Febvre y Marc Bloch, surge en Francia en la década del 20 del siglo XX como una corriente historiográfica que rompe con las formas tradicionales de ver y estudiar la historia, para acercarse a ámbitos sociales y culturales, actores y modelos que la historia tradicional ha relegado durante mucho tiempo.

⁵⁹ Roger Chartier, *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, p. 13.

⁶⁰ *Idem*, p.14

podría describirse como la preocupación por lo simbólico y su interpretación”,⁶¹ no de lo objetivo y la mera descripción de los acontecimientos.

Por otro lado, partiendo del diálogo con Enrique Florescano, abordar los diversos aspectos sociales y culturales es ver a la historia precisamente así, como cultural, y al mismo tiempo comprender cada una de las situaciones, de los sucesos, de los procesos y de las prácticas, no para caer en los prejuicios y en los señalamientos, sino en el entendimiento y la comprensión, pues he ahí una de las principales funciones de la historia y por ende del historiador o como él mismo dice: “el oficio del historiador es una apertura a la comprensión y una disposición hacia el reconocimiento de lo extraño”.⁶² Encontrar y develar los diferentes aspectos culturales para describir y comprender desde nuestro presente lo que se vivió en el pasado.

Es primordial, en la mirada histórica, la comprensión del otro, de lo extraño, de lo pasado, así como de la interpretación; por ende, no podemos saber a ciencia cierta lo que sucedió en los diversos momentos del devenir humano, sino más bien analizar las huellas y los vestigios del acontecer; tener una apertura a eso que quizá no sabíamos que existía y que nos es insólito, e interpretar desde el propio conocimiento y experiencia, por lo que la historia es, al mismo tiempo, una manera de conocernos a nosotros mismos.

Es así que la historia cultural, como también lo plantea Peter Burke, nos permite “retratar patrones de cultura”⁶³ que vivimos e incorporamos, y que las perspectivas históricas tradicionalistas no lo hacen e incluso los segregan, los monumentalizan y muchas veces se pierde la subjetividad de la que van impregnados. Desde estas características, resulta precisamente poco interesante e inaceptable separar las diversas dimensiones de la educación corporal y la modernidad, sino unirlas, entenderlas desde las múltiples cuestiones culturales y sociales de la época y de la sociedad mexicana, no para etiquetarlas sino para comprenderlas y analizar su base unificadora. Entonces, podemos pensar que se “conecta el nacimiento de la historia cultural con un ‘giro cultural’ más amplio en

⁶¹ Peter Burke, *Op. Cit.*, p.15.

⁶² Enrique Florescano, *Op. Cit.*, p.28.

⁶³ Peter Burke, *Op. Cit.*, p. 22.

ciencia política, geografía, economía, psicología, antropología y 'estudios culturales'",⁶⁴ donde la multiplicidad de disciplinas en constante diálogo es una de las tesis que amparan esta corriente historiográfica.

Así, al recuperar la nueva historia cultural, no trato de reducir ciertos fenómenos sociales o formativos, ni mucho menos cuantificarlos, "el enfoque cuantitativo es demasiado mecánico, demasiado insensible a las variaciones como para resultar por sí mismo esclarecedor",⁶⁵ sino atender a la dinamicidad de la cultura, sus particularidades que se retratan en los mismos sujetos y por ende en los mismos cuerpos y su construcción, y en todo ello que a su vez atraviesa el campo educativo, por lo que el sustento que le da a nuestro campo pedagógico lo hace a éste, particularmente desde lo histórico, más complejo sí, pero también más rico, más abierto, más interactivo y más dialogante.

¿Por qué hacer historia? ¿Cómo hacer historia? Son interrogantes que me surgen ante nuevas necesidades en nuestro campo y entre ellas, quizá la más importante para plantearme un tema histórico, es la de reposicionar la memoria histórica en nuestra sociedad y comprender que todo patrón cultural, incluido lo educativo, lo moderno y lo corporal, conlleva una memoria, tanto individual como colectiva, y cada uno cuenta un sinfín de historias.

Ante estas inquietudes de conservar y mantener, aparece la que considero la función más importante de la historia: la de enseñar. "Su práctica es un aprendizaje de la diversidad del acontecer humano".⁶⁶ Hacemos historia y somos historia para enseñar al otro y al mismo tiempo en el otro aprehender un reconocimiento mismo, una constante interacción e intercambio de signos culturales que nos permiten construirnos como sociedad, como nación y como individuos.

Finalmente, desde las múltiples aristas en las que podemos mirar y encontrar la perspectiva histórica, está su singularidad de encontrar en ella la construcción de una identidad subjetiva a partir de una conformación corporal con una base cultural, de establecer valores, ideales, formas que nos permitan un imaginario de nuestra comunidad, de nuestra sociedad. Es posible observar desde la ventana de la

⁶⁴ *Idem*, p.33.

⁶⁵ *Idem*, p. 38.

⁶⁶ Enrique Florescano, *Op. Cit.*, p. 25.

historia, particularmente la cultural, esa identidad tan necesaria para sabernos, comprendernos, aprehendernos y reposicionarnos como sociedad, con experiencias corporales tanto individuales como colectivas.

Es por ello que a partir de lo planteado anteriormente desde estos autores es la perspectiva histórica la que me permite conocer la educación corporal en función de los procesos modernizadores a través de las fotografías en la Ciudad de México de 1920 a 1940. Poder indagar en los significados y las formas de educar corporalmente a los mexicanos, individual y colectivamente, en el espacio ciudadano desde lo identitario a través de la lente fotográfica de algunos fotorreporteros, para comprender en ello la cualidad cultural e histórica del cuerpo que permitió el desarrollo de prácticas en diversos escenarios de la vida cotidiana, así como asumir roles y modelos formativos en concordancia con los ideales revolucionarios y el proyecto de nación, particularmente diferentes a los que se viven en la actualidad y se enmarcan en los cuerpos y las imágenes de los sujetos. Así, la historia cultural abre el abanico para la configuración de una educación corporal en nuestro país.

4. Aproximaciones metodológicas

Siguiendo con lo que ya se ha expuesto, el mismo Chartier nos dice que “lo que da sentido a los análisis historiográficos o metodológicos es su capacidad de inventar objetos de investigación, de proponer nuevas categorías interpretativas y construir comprensiones inéditas de problemas antiguos”,⁶⁷ por lo que en lo relativo a este objeto de estudio que construyo en relación con lo corporal y como un análisis historiográfico, la posibilidad metodológica para su puesta en marcha reside justamente en esa comprensión inédita de darle una nueva interpretación a través del uso de la imagen como recurso metodológico, particularmente la fotografía.

Para ello, hago un recorrido, no exhaustivo, de algunos elementos conceptuales en torno a la fotografía como imagen, sin dejar de lado su trayecto en nuestro país para poner particular atención en su característica cultural e histórica,

⁶⁷ Roger Chartier, *Op. Cit.*, p. 10.

y finalmente las cualidades a tomar en cuenta como recurso metodológico y los usos que derivaron en la realización de este trabajo.

- *La fotografía: fuente iconográfica*

La fotografía, deslumbramiento y arte testimonial; técnica y sentimiento; serie de informaciones, cúmulo de sentidos y tradiciones culturales que se reflejan, se interpretan e incluso se crean; mirada de la realidad y construcción de ésta: así es como podemos conceptualizar a la fotografía, como arte y cotidianidad en el momento de su realización y como fuente histórica. En su creación y uso colectivo, “es también devoción de un pueblo a quien le gusta confirmar su existencia adquiriendo estampas que la reflejan o la convocan”,⁶⁸ y en ella desentrañar historias y vidas de una sociedad.

A lo largo del tiempo, la fotografía ha jugado distintos papeles sociales desde su aparición en el siglo XIX y hasta nuestros días. Ha atravesado por diferentes momentos históricos y evoluciones tanto técnicas como culturales que hoy nos permite considerarla como expresión artística de nuestra sociedad y al mismo tiempo fuente histórica de realidades, momentos, prácticas y procesos pasados.

Hacia la década de 1840, comienzan las primeras fotografías en México, en las que, por la dificultad de las primeras técnicas, los protagonistas fueron las obras arquitectónicas y los paisajes. Después se populariza el retrato, las tarjetas y los álbumes en la década de 1860, y un poco después nacen las famosas vistas estereoscópicas “donde las imágenes gemelas captadas a través de un visor de doble lente producían la ilusión de volumen”.⁶⁹ Estas primeras expresiones fotográficas tenían la característica de ser imágenes sin movimiento, lo cual cambiaría en el último cuarto de siglo XIX con la fotografía instantánea, la que al mismo tiempo llevaría al nacimiento de la figura del reportero y en 1895 de la prensa

⁶⁸ Carlos Monsiváis, *Maravillas que son, sombras que fueron. La fotografía en México*, p.15.

⁶⁹ Francisco Reyes Palma en *Memoria del tiempo: 150 años de fotografía en México*, p.8.

ilustrada en donde tendrán su lugar de desarrollo los fotorreporteros como los hermanos Casasola y Enrique Díaz con sus colaboradores.

Más tarde vendría el giro artístico de la fotografía. De 1920 a 1940, periodo de un “Renacimiento Mexicano”, es el periodo en el que lo político y lo artístico convergen en el nacionalismo que se venía gestando desde siglo XIX; un nacionalismo cultural para traer a flote una nueva nación y nuevos ideales en la sociedad mexicana, muy necesarios después de los conflictos armados; época de aspiraciones y de creaciones en donde la fotografía juega un papel muy importante.

Durante este periodo, la fotografía cambia a una utilización cotidiana y da paso a una clientela de sectores medios y a protagonistas de los sectores bajos de la población. Salen a la luz algunos de los fotógrafos más renombrados a lo largo de la historia mexicana como lo fueron Tina Modotti, Manuel Álvarez Bravo, Agustín Jiménez, Hugo Brehme y fotógrafos afiliados a la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR), todos ellos con un interés más profundo que informar o desarrollar una técnica sino interesados en transmitir sentimientos, valores, ideales en lo individual, pero sobre todo en el colectivo de una nación. “Los veintes y los treintas son en México décadas de una fe integral que engloba al mismo tiempo la técnica, los públicos y el sentido de nación”.⁷⁰

Se visualiza un impulso moral y político a través de la fotografía, en el cual se da la continuación de una voluntad colectiva. Así, “el arte nacionalista de esa época [...] no es, en sus mejores expresiones, el desafío del chovinismo, sino la fe en la identidad hazañosa, en las manifestaciones colectivas que los artistas quieren asimilar y representar”;⁷¹ manifestaciones que si bien se mueven en el terreno de lo nacional, quizá lo hagan de manera más evidente en lo moderno, lo nuevo, lo inquietante en ese momento particular, por ello su validez para considerarla ahora no sólo como arte sino como fuente.

⁷⁰ Carlos Monsiváis, *Op. Cit.*, p.22.

⁷¹ *Idem*, p.72-73.

Imagen y recurso metodológico

La fotografía como un tipo de imagen refleja una amplitud de creaciones y construcciones culturales que, desde el punto de vista histórico, puede ser utilizada como recurso metodológico para desentrañar gran variedad de signos culturales y reconstruir prácticas y procesos pasados, pero ¿cómo analizar una imagen?, ¿de qué manera lograr descifrar los signos que vienen impregnados en ella? Me parece que la respuesta radica en el entendimiento de que la fotografía como imagen también va ligada a los contextos en los que fue creada, a las intenciones particulares del autor y las representaciones colectivas de la sociedad de la que forma parte, por ello es importante recuperarla como recurso metodológico en la configuración de nuestro pasado y comprensión de nuestro presente.

La imagen, etimológica y tradicionalmente, ha sido entendida, de manera muy limitada e incluso errónea, como un reflejo de la realidad en la que se vive, tanto de lo que se plasma como de quien la plasma. También ha sido utilizada exclusivamente para ilustrar teorías, procesos o discursos –como ha sucedido muchas veces en el campo de la educación-, aspecto que le resta importancia y utilidad cuando su uso puede ser tan amplio como el ser una fuente histórica con la que se dialogue y se generen nuevos contenidos y sentidos para la historia que narramos en el presente. A propósito de ello, Inés Dussel nos dice que en los siglos XIX y XX “las imágenes eran consideradas ilustraciones y ejemplos de narrativas históricas, o bien documentos transparentes para los que no había aparato crítico”,⁷² restando así su cualidad epistémica y metodológica y con ello reducir sus posibilidades analíticas.

La poca importancia del uso de la imagen va ligada a la preferencia por el uso de la lengua y sus documentos, por lo que su utilización en este trabajo como referente metodológico va de la mano con la necesidad de traer al trabajo histórico el análisis iconográfico como aquel que, a diferencia de un análisis bajo el giro

⁷² Inés Dussel, “Historia de la educación y giro visual: cuatro comentarios para una discusión historiográfica”, en Aguirre Lora, María Esther (Coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, 2015, p.453.

lingüístico, aporta elementos, incluso más vívidos y diferentes, del pasado por conocer.

A partir de ello, algunos historiadores e investigadores han llevado a cabo una recuperación del uso de la imagen en la que se empiece por entenderla no como un reflejo, sino como una construcción. Para Johan Huizinga, “a través de la imagen vemos el pasado más claramente, más precisamente y de una manera más plenamente colorida y, en una palabra, más históricamente”;⁷³ visiones por demás presentes de momentos históricos, de inquietudes, de informaciones, que dialogan directamente con nuestros sentidos como espectadores, y en ello recae su valor en este trabajo de investigación.

Por otro lado, Fernando Aguayo y Lourdes Roca nos comparten que las imágenes, más que un reflejo de la realidad, devienen una construcción de ésta,⁷⁴ y en esta construcción recae su importancia. Quien crea la imagen construye, al menos en ese momento, una práctica, una estética, una visión social o un momento, y de la misma manera quien ve esa imagen construye significaciones, modos de pensamiento o incluso sentimientos, por ello sus resquicios permiten contemplarla más allá de un simple espejo de la vida.

Otro autor que complementa la idea anterior es Alberto del Castillo quien nos explica que “las imágenes en general, y las fotografías en particular, no pueden ser consideradas como una copia o un reflejo de la realidad, sino como representaciones que contribuyen a la creación de imaginarios visuales que deben ser leídos en función de contextos concretos”,⁷⁵ y no sólo de imaginarios visuales, sino de imaginarios sociales en general, lo cual nos permite abrir el abanico de su multiplicidad de posibilidades para encontrar y analizar historias en ellas mismas.

A estas concepciones se unen las de dos de los autores más renombrados para el estudio de la imagen, particularmente la fotografía: Roland Barthes y Philippe Dubois. Para ellos, la fotografía da vida, da sentimiento, da identidad, construye, reconstruye, significa y resignifica lo que somos, donde estamos y lo que hacemos.

⁷³ Johann Huizinga en Jean-Claude Schmitt, “Las imágenes y el historiador”, *Relaciones*, p. 19.

⁷⁴ Cfr. Fernando Aguayo y Lourdes Roca (Coord.), *Imágenes e investigación social*.

⁷⁵ Alberto del Castillo Troncoso, *Ensayo sobre el movimiento estudiantil de 1968: la fotografía y la construcción de un imaginario*, p. 16-17.

Primeramente, Dubois, desde una perspectiva estética y artística, nos dice que más que considerar a la fotografía como ícono o como símbolo, hay que partir por considerarla un signo⁷⁶ desde el cual pueden derivarse múltiples sentidos, pero, a diferencia de la pintura, por ejemplo, los sentidos adquieren un valor en función de la representación de algo real, algo que existe o existió en el momento de ser fotografiado. Esto lleva a considerar la posibilidad de un acercamiento a lo existente, a lo no especulativo, como no lo tendría cualquier otra fuente, pues es la fotografía la portadora de algo que, al menos en los segundos de la toma, existió, se vivió y se practicó.

Barthes comparte esta idea al decir que “en la Fotografía la presencia de la cosa (en cierto momento del pasado) nunca es metafórica; y por lo que respecta a los seres animados, su vida tampoco lo es”.⁷⁷ Por lo que, si la inquietud es utilizarla como fuente, su validez alcanza los significados que podríamos darle a algunos acontecimientos o prácticas en comparación con otras fuentes, aunque no por ello resulte la más importante o la más confiable, si así lo podemos expresar, pues en realidad depende de lo que queramos decir y descubrir a través de la fuente elegida.

Los dos autores también concuerdan en la posibilidad de ver y utilizar la fotografía más allá de la semiótica o de la historia, al considerarla también “una verdadera categoría de pensamiento, absolutamente singular y que introduce a una relación específica con los signos, con el tiempo, con el espacio, con lo real, con el sujeto, con el ser y con el hacer”;⁷⁸ es decir, cabe la posibilidad de lo epistémico en ella al darnos un modo de pensar a partir de su representación y construcción, lo cual amplía los referentes que puede proporcionar a quien o quienes nos acercamos a ella.

Desde lo anterior, la importancia de la utilización de la imagen como recurso metodológico cada vez adquiere más fuerza, aunque no por ello su utilización sino su significación, pues para autores como Monserrat Galí, “la imagen [también] nos

⁷⁶ Para la Real Academia Española, signo, del latín *signum*, es un “objeto, fenómeno o acción material que, por naturaleza o convención, representa o sustituye a otro;” un indicio. En una acepción básica, signo es, entonces, aquello que representa un objeto o un hecho y da indicios de él, al mismo tiempo que evoca una realidad que alguien interpreta. Real Academia Española, <https://dle.rae.es/?w=signo>, [17 de enero de 2020].

⁷⁷ Roland Barthes, *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, p.92.

⁷⁸ Philippe Dubois, *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*, p.54.

permite hacer nuevas preguntas sobre un problema ya estudiado. El uso de la (s) imagen (es) significa una apertura, una renovación o incluso un nuevo giro en lo dicho hasta el momento”,⁷⁹ y para los historiadores, en este caso en educación, una reconstrucción sí de lo ya dicho, pero también de lo sucedido en épocas decisivas para la conformación de modelos formativos: un giro visual en lo educativo.

Ese giro visual, todavía innovador en la educación, ha ido adquiriendo mayor fuerza los últimos años, y aunque se sigue dando prioridad a los espacios escolares y su cultura tanto desde las fotografías como en la pintura, las películas y otras expresiones gráficas, ha permitido enriquecer el análisis de las problemáticas educativas y el desarrollo de la investigación y del mismo campo. La base para ello ha sido, en palabras de Dussel, “que lo visual no es algo externo a la historia de la escolarización, como reflejo en un espejo, o que es sólo el rastro dejado por los eventos pasados que podemos apreciar en fotografías o películas, sino que lo visual tiene que ser estudiado en sus interconexiones con la producción del espacio, de las epistemologías y las identidades en el campo educativo”;⁸⁰ hay en lo visual una complejidad mayor que sin duda permite configurar un campo como el nuestro desde lo identitario, lo epistemológico y específicamente lo metodológico.

En esa complejidad, como fuentes históricas desde la historia cultural, nos comparten experiencias no verbales de los sujetos, su educación, su sociedad y su cultura en la multiplicidad de pasados que se despliegan. Podemos pensar que “las imágenes nos permiten 'imaginar' el pasado de un modo más vivo”⁸¹ y diferente a lo que lo harían los textos documentales; nos ofrecen nuevas y múltiples lecturas que, si bien no niegan las dadas por los textos, muy bien sirven para acompañarlas y complementar los análisis para enriquecerlos. Barthes añade las funciones que se integran a las múltiples lecturas como son: “informar, representar, sorprender, hacer significar, dar ganas”,⁸² y yo tendría que añadir el formar.

Ante esta perspectiva, sólo queda traer a este desglose metodológico el valor que aporta para el descubrimiento de las particularidades de cada nación, cada

⁷⁹ Monserrat Galí, en Fernando Aguayo y Lourdes Roca, *Op. Cit.*, p. 78.

⁸⁰ Inés Dussel, *Op. Cit.*, p.457.

⁸¹ Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, p. 17.

⁸² Roland Barthes, *Op. Cit.*, p.47.

sociedad, en sus pervivencias, en sus cambios, en sus rupturas, en sus paradigmas, en sus constituciones sociales. En palabras de Tomás Pérez Vejo,

las imágenes son el vestigio, no solo de las sociedades del pasado, sino también de la forma en que estas cambiaron y de los avatares que permitieron o impidieron estos cambios. Podemos seguir a través de ellas la forma en que se construyeron categorías biológicas como categorías sociales, desde los niños a las mujeres; como determinados grupos sociales; [...] como la nación se convirtió en una realidad capaz de explicar y legitimar las acciones individuales y colectivas.⁸³

Desde este referente sobre la imagen, y en el caso de este trabajo sobre la fotografía, reconozco una importancia para su tratamiento y al mismo tiempo para dar respuesta a mis cuestionamientos y lograr así una configuración de lo corporal, y quizá lo más inquietante y a la vez lo más novedoso, es el poder rescatar esa importancia y trasladarla a los trabajos en historia de la educación.

En este sentido, el acercamiento a la fotografía se da con el fin de construir y resignificar lo corporal como algo real y tangible que no puede quedarse solamente en un análisis del discurso escrito, sino en los sentidos de la representación de la práctica. Lo anterior quedó como inquietud e interrogante al concluir el trabajo de maestría, pues si bien las prácticas que se encuentran en los discursos escritos adquieren un tipo de valor en el estudio histórico, hace falta el diálogo con la representación visual, sobre todo si de educación corporal hablamos. Tampoco se puede dejar de lado su carácter modernizador pues resulta otro claro ejemplo de la incursión de la modernidad en la sociedad mexicana y en los cuerpos de las y los ciudadanos (as), justo lo que da lugar a la elección de los archivos fotográficos.

- *Los archivos de indagación*

Para llevar a cabo el análisis de estas prácticas visibles en las fotografías, elijo dos archivos iconográficos:

⁸³ Tomás Pérez Vejo, “¿Se puede escribir historia a partir de imágenes? El historiador y las fuentes icónicas”, *Memoria y sociedad*, p.29

- ❖ Archivo Casasola del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)
- ❖ Fondo Enrique Díaz, Fototeca del Archivo General de la Nación (AGN)

Ambos archivos me permitieron conocer la forma en que se educa al cuerpo o el “cuerpo educado” desde su amplitud social y cultural a partir de la lente de algunos de los más emblemáticos fotoperiodistas de la época como son los hermanos Casasola, Miguel, Agustín Víctor y sus hijos, y Enrique Díaz con sus colaboradores, Enrique Delgado, Manuel García y Luis Zendejas, con sus respectivas agencias fotoperiodísticas, quienes se dieron a la tarea de retratar los universos cotidianos del espacio urbano de la Ciudad de México.

Por un lado, el Archivo Casasola nace en 1976 cuando el gobierno mexicano, a través del INAH, adquiere los materiales de la agencia de los hermanos Casasola los cuales cuentan con más de 400 mil piezas, entre negativos y positivos, y con ello se convierte en el acervo fotográfico más importante del país. El material abarca desde los últimos años de siglo XIX, las emblemáticas fotografías del conflicto armado revolucionario y hasta aproximadamente 1970.

Los hermanos Casasola comienzan su legado en la Ciudad de México cuando, a principios de siglo XX, crean la primera agencia mexicana de prensa, la Agencia Fotográfica Mexicana, a cargo principalmente de Agustín Víctor, nacido en la ciudad de México en 1874 y quien, desde muy joven, comienza a incursionar en el mundo periodístico, primero como tipógrafo, luego como reportero y finalmente como fotógrafo. Su labor abarca múltiples periódicos y revistas como *El Imparcial*, *El Universal*, *Rotográfico*. Hacia 1912 su agencia ya se había expandido y optaron por cambiarle el nombre a Agencia Mexicana de Información Fotográfica, la cual ya no sólo contenía el trabajo de Agustín Víctor y Miguel, sino también de los hijos del primero, otros fotógrafos y eventualmente también sus nietos. Cuando Agustín Víctor fallece en 1938, su hijo Ismael toma las riendas de la agencia y, con un trabajo previo de reconocimiento en el medio, expande el acervo fotográfico.

Las características del trabajo de los Casasola son muy peculiares, pues la intención no es artística como sucedería con otros fotógrafos de la altura de Manuel Álvarez Bravo o Tina Modotti, sino llevar a cabo una labor que ahora nombraríamos

como etnográfica a través de las fotografías, un tanto diferente al trabajo realizado por Enrique Díaz. En el caso de Ismael Casasola, la base de su trabajo

lo constituyó la fotografía de tema urbano: en cada edición incorporaba imágenes relativas a la fiesta taurina o a los deportes, especialmente escenas de futbol en el campo Asturias; episodios en el Manicomio de La Castañeda, en asilos para niños o en la Casa Cuna; las huelgas de trabajadores; imprevistos de la modernización del Hospital General o las incidencias en las calles de la gran ciudad, entre otros temas.⁸⁴

A partir de este panorama, elijo este acervo fotográfico, pues al priorizar los encuadres urbanos en la cotidianidad de la vida mexicana, pude acceder mejor a un mundo de prácticas corporales desde la multiplicidad de espacios y sujetos, sí construidos a través del encuadre, pero en su contexto, y por ello su cualidad etnográfica.

Para completar el trabajo metodológico, recurro al acervo fotográfico de Enrique Díaz Reyna quien “nació el 18 de diciembre de 1895 en el seno de una familia modesta que vivía en el centro de la ciudad de México”.⁸⁵ Se cree que su padre pudo haber sido de origen libanés, pero no reconoció a su hijo, por lo que la nueva pareja de su madre, Guillermo Díaz, le otorgó su apellido a este hijo al casarse con Luisa Reyna. Al morir Guillermo Díaz, Enrique queda a cargo de su familia y comienza como aprendiz de fotógrafo a la edad de 16 años. Trabajó en diversos periódicos y hacia 1920 funda su agencia “Fotografías de Actualidad” en la calle de Donceles 56-C en el centro de la ciudad. Se casó con Teresa Chávez, tuvieron cinco hijos y finalmente fallece 1961, dejando un gran legado tanto en la fotografía mexicana como en el fotoperiodismo.

El trabajo de Díaz Reyna continuó después de su muerte por parte de sus colaboradores, con quienes siempre tuvo una relación de completo entendimiento en cuanto a la administración de la agencia. Cuando ésta termina labores en 1980, al fallecer Enrique Delgado, los hijos de Reyna ya no continúan con el trabajo fotoperiodístico y en 1985 llega al AGN, proveniente de la Lotería Nacional, un

⁸⁴ Daniel Escorza, “Las imágenes urbanas de Ismael Casasola, 1937-1940. Configuración de una mirada”, *CONTEMPORÁNEA*, p.6.

⁸⁵ Rebeca Monroy, *Historias para ver: Enrique Díaz, Fotorreportero*, p.51.

acervo de más de 500 mil negativos para dar inicio al Fondo Enrique Díaz, Delgado y García.

Los dos archivos fotográficos, si bien comparten particularidades como técnicas, escenas y el objetivo periodístico, lo cierto es que funcionan de manera complementaria, pues no acceden a la realidad social de la misma manera, incluso comparándolos con otros fotorreporteros. A propósito, Rebeca Monroy nos comenta:

Los miembros de Fotografías de Actualidad se van especializando en ciertos temas y van creando una forma determinada de trabajo que los va diferenciando de la mayoría de sus compañeros. Por ejemplo, Ismael Casasola reporta, además de cuestiones urbanas, temas etnológicos y le gusta el retrato de los tipos indígenas, que es un género en el que Díaz y asociados no incursionan. También Luis Márquez prefiere los temas folklóricos y recrea imágenes con los trajes, las festividades y las fiestas locales. En Manuel Álvarez Bravo se encuentra un [sic] intención más artística, con fuertes elementos de contraste, de parodia o surrealistas que hacen de la imagen un discurso personalizado.⁸⁶

Más allá de las diferencias, ambos archivos y ambas agencias dan cuenta de un trabajo fotoperiodístico de suma importancia en la historia del país, y justamente mi elección parte de su relevancia tanto en ese momento como en la actualidad, porque proyectan no sólo de un trabajo técnico, sino de historias contenidas en los encuadres, de discursos visuales que tejen significados y de la inquietud de formar una colectividad y construir tanto realidades como imaginarios sociales, y dar cuenta de testimonios, por ello su labor es determinante, tanto en su momento como en la actualidad porque así podemos acceder al repertorio fotográfico como fuente histórica.

El fotoperiodismo es uno de los géneros que marcó la cultura del siglo XX al generar la ilusión de poder entender y dominar la realidad a través del conocimiento visual [...] En México, por el papel fundamental que juega la imagen en una sociedad con un alto porcentaje de analfabetismo, fue uno de los géneros que permitió la creación de un discurso propio”.⁸⁷

⁸⁶ *Idem*, p.182-183.

⁸⁷ *Idem*, p.11.

- *El análisis fotográfico*

A través de estos archivos y después de una recolección de más de 100 fotografías, establezco una elección de 21 (Anexo 1), en las cuales puedo ubicar una cotidianidad de la sociedad mexicana entre los espacios de la ciudad, y de la misma manera ubicar expresiones de una corporalidad desde prácticas culturales tan diversas como el deporte, el arte, los oficios, el esparcimiento y la recreación, las instituciones, o diferenciaciones entre lo que se construye como femenino y masculino en la época.

Las elecciones de las expresiones corporales parten justamente de los encuadres fotográficos, los cuales se analizan, en primer lugar, como constructos sociales, es decir, como ya se dijo anteriormente, lo que se visibiliza en la fotografía es una representación de un aspecto real que el fotógrafo construye a partir de ciertos significados.

Estas construcciones, desde este punto de vista, funcionan, como ya lo vimos con Dubois y Barthes, como signos -de lo real, de lo vivido, de los espacios, del tiempo, de los sujetos-, los cuales se analizan desde el concepto de 'índex' que trabaja el primero de estos autores, a través del cual se puede visibilizar, en un punto concreto de la fotografía, un signo, un detonante, que dé cuenta de lo que hay en sentido amplio, de lo real, de establecer una relación y contigüidad física con lo que presenta o representa, y que genera múltiples significados.

En el mismo sentido trabaja Barthes, al hablar de *punctum* como aquello que me despunta y me punza en la fotografía; un ruido de fondo que se da en un aspecto o punto concreto y que genera la capacidad de ir más allá del encuadre fotográfico, de ir más allá de la escena y una representación de ella, sino de los significados que un signo genera en diferentes vertientes y de diferentes maneras.

Por ello, para poder analizar una fotografía desde el 'índex' o el *punctum*, tomo como punto de partida un fundamento semiótico, a través del cual pueda darle sentido a los signos y los una con una perspectiva cultural tanto de la fotografía en sí misma como de lo construido en ella. La semiótica, sea vista como ciencia, campo, disciplina o práctica, inicia sus razonamientos desde los signos o símbolos

como cultura “que intentan indicar y explicar la gran variedad de ‘lenguajes’ a través de los cuales se constituye”⁸⁸ dicha cultura. Estos lenguajes van más allá de lo lingüístico y por ello un giro visual puede recuperar, como buen fundamento, lo semiótico.

A partir de lo anterior, elijo fotografías no sólo que me describan por sí solas lo que sucede en ese momento, sino que contengan signos que me permitan un diálogo entre la fotografía, el entorno del México revolucionario y una educación corporal. Por ende, los resultados del análisis no son una mera descripción de una educación corporal, sino un análisis de prácticas culturales desde la corporalidad tanto de lo que es visible como de lo que no. Un claro ejemplo se encuentra en el apartado sobre la profesionalización de la educación física y la danza, el cual no cuenta con una fotografía que describa la formación de profesionales en esas ramas, sino que el análisis se despliega por un detonante en una fotografía, abriéndome el panorama, con una indagación documental, a los inicios de este campo que se desarrolla en este periodo.

Por lo mismo, para un mejor trabajo metodológico, elaboro una ficha analítica por cada fotografía, como en el ejemplo del anexo 2, en la que recupero los signos evidentes y trato de elaborar significados e indagaciones a través de una serie de cuestionamientos. La elaboración de la ficha también permite un acercamiento más completo y detenido de la fotografía, pues como lo dice Penny Tinkler en su texto *Using photographs in social and historical research*, en el estudio debe haber un análisis en varios niveles, como se trató de dar cuenta en las fichas:

- Información básica: fecha, lugar, autor.
- Examen de la imagen: forma, género, enmarcado, luz, entre otros.
- Materialidad: cómo están físicamente las fotografías, calidad de la imagen y su elaboración.
- Contexto: dónde fue tomada, lo que está dentro de la fotografía y lo que se encuentra fuera, historia de la fotografía, e incluso el contexto en que yo observo la fotografía.

⁸⁸ Umberto Eco, *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*, p. 9.

- Interpretación: desde dónde el investigador u observador de la fotografía la interpreta, los significados que le atribuye y los que el fotógrafo le dio.

Con todo este fundamento metodológico, lo que se lee en las siguientes páginas es el resultado de un trabajo arduo de recuperación, elección, cuestionamiento, análisis e interpretación de las fotografías como tales, de su contexto y el contexto de sus autores, de lo que es visible en el encuadre y lo que no, y de lo que yo, desde mi bagaje teórico, mi experiencia personal y mi universo de estudio pongo en la mesa.

Es necesario indicar que las fotografías pueden observarse en el corpus del texto, sin embargo, en varias ocasiones, algunas sólo las menciono y remito a ellas en las páginas en que fueron situadas, con el fin de no colocarlas repetidamente y porque casi todas me permitieron analizar no sólo un aspecto sino varios y para ello, específicamente algunas de las obtenidas del Fondo Enrique Díaz, se les atribuyó un nombre entre paréntesis que no proviene del archivo, sino como especificación personal para este trabajo y poder remitirnos a ellas al momento de la lectura.

5. Estructura del trabajo

Después de la labor en archivo y trabajando en conjunto con fuentes secundarias, el presente texto está dividido en tres apartados a partir de los aspectos corporales más importantes para el análisis de los procesos modernizadores del periodo revolucionario. Los tres apartados procuran dar cuenta de la modernidad y la educación corporal desde la fotografía, y justamente se privilegian por las construcciones enmarcadas en las huellas fotográficas.

En el primero denominado “Institucionalizar lo corporal: nacionalizar, regenerar y educar”, abordo las expresiones más evidentes en las fotografías de un proceso de institucionalización del cuerpo a partir de la aspiración de Plutarco Elías Calles de hacer de México un país de instituciones, desde el establecimiento de un Estadio Nacional, la profesionalización de la danza y la educación física, la escuela

en sus diferentes niveles y finalmente educar entre la diferencia y la discapacidad, por lo que la premisa fundamental es pensar en un proceso de institucionalización del cuerpo, de manera paralela con el nacimiento de instituciones de otra índole, a través de la conformación de un nacionalismo revolucionario sustentado en la idea de reformar, regenerar y progresar a través de la educación.

En el segundo apartado, “De lo corporal en el trabajo”, doy cuenta de las formas en que el trabajo educó en el México revolucionario, no sólo en la transmisión y aprendizaje de habilidades, sino en una visión de mundo, en una serie de adquisiciones de rasgos culturales, en la manera de construir identidad y en las apropiaciones de un entorno social en el que de igual manera repercute a través de la corporalidad de los sujetos -según la clase social, el género y el desarrollo biológico-, sus espacios y la forma de construir colectividad.

Finalmente, en el tercer apartado que lleva por nombre “El cuerpo y el ocio en la vida moderna mexicana: recreación y sociabilidad”, plasmo, de una manera general, en contraposición con las actividades laborales, las formas a través de las cuales se educó corporalmente a los mexicanos desde el ocio y las prácticas recreativas, particularmente vistas en el deporte y el arte, la clase social, el género y los diversos escenarios cotidianos, las cuales permitieron una cohesión social y un sentido de pertenencia, pero, sobre todo, construir una sociedad moderna.

Todo ello constituye un trabajo de investigación en el cual se pretende, después de analizar las siguientes líneas, posicionar un estudio del cuerpo desde lo histórico, lo educativo, lo cultural, lo iconográfico y, particularmente, como parte constitutiva de los sujetos, por lo que era necesario plantearlo como un tema de estudio desde la pedagogía.

Capítulo 1. Institucionalizar lo corporal: nacionalizar, regenerar y educar

Educar corporalmente a los sujetos mexicanos se vivió en diversas dimensiones culturales y una de las más evidentes entre las fotografías fue la concerniente a un proceso de institucionalización, a través del cual tuvieron lugar una multiplicidad de prácticas encaminadas a moldear cuerpos desde lo deportivo y lo artístico tanto con la apertura de nuevos espacios como la dirección a un proceso de profesionalización; se instituyeron nuevos modelos escolares, y se consolidaron ciertas formas de regenerar a la población como lo fueron las cárceles, hospicios e internados, sin dejar de mencionar el lugar que tuvo la educación de cuerpos diferentes como los sordomudos. Por ello, hablar en un primer momento de la educación corporal en el México revolucionario, implica abordar los procesos de institucionalización que tuvieron la pretensión de nacionalizar, regenerar y educar a la sociedad.

Es reconocido, a lo largo del periodo revolucionario mexicano, que uno de los principales alcances y fundamentos para la conformación nacionalista de la época fue el papel que jugaron las instituciones, tanto en su creación como en su consolidación. Desde el mismo vocablo *-institutio*, de *in*, que implica penetración; *statuere*, estacionar, colocar, y el sufijo *-ción*, que implica acción o efecto,⁸⁹ podemos entender este proceso de establecimiento de instituciones como una manera de ordenar e instaurar normativas, así como de agrupación y organización de los sujetos para dar una dirección a ciertas conductas y alcanzar un bien social siempre entendido como común. Sin embargo, estas instituciones no operan siempre en lo elegido, sino en lo impuesto y tampoco exclusivamente en lo individual, por lo que, a pesar de sus resultados positivos, siempre van más allá de lo que la comunidad, individual y colectivamente, quiere.

Bajo estos parámetros, los diversos gobiernos mexicanos entre 1920 y 1940 dieron pie al establecimiento de diversas instituciones que atendían fines sociales, políticos, económicos y culturales en general, para dar cauce a una sociedad que había sufrido embates de diferente índole a lo largo de la década de 1910, y que al mismo tiempo funcionarían como bandera de consolidación de la multiplicidad de

⁸⁹ Wikipedia, <https://es.wikipedia.org/wiki/Institución>, [27 de marzo de 2019].

ideales promovidos en el proceso bélico revolucionario. Particularmente en el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), se “había lanzado su iniciativa para ‘pasar de una vez por todas de la condición histórica de país de un solo hombre a la nación de instituciones y leyes’”,⁹⁰ esto implicó darle, hasta cierto punto, continuidad al proyecto de nación obregonista y llevar a cabo una política principalmente nacionalista y anticlerical que se fundamentara en la ejecución de una normativa legal y un papel institucional como fundamentales en la vida mexicana, que de alguna manera continuarían hasta el gobierno cardenista.

La principal bandera sustentante de este proceso de institucionalización y en general de la política en México fue la de un nacionalismo, el cual venía configurándose desde siglo XIX, pero ahora bajo ideales y prácticas diferenciadas. El de esta época se configuraba como un nacionalismo meramente revolucionario, para y del pueblo, donde el mestizaje sería uno de los aspectos a recuperar como base de una mexicanidad, al mismo tiempo establecer una unidad nacional - estribillo por excelencia de José Vasconcelos-, darle prevalencia a lo mexicano en sus oficios, su etnicidad, sus producciones artísticas y sus cualidades territoriales y naturales, de la transmisión de valores patrióticos a través del arte, el deporte, los libros, el folklor, la educación en general y un sinnúmero de prácticas que distanciaran a lo mexicano de lo extranjero. A los ojos de la visión revolucionaria, “México era una nación mestiza, diferente de España, de los otros países europeos y de Norteamérica; México era un país con características propias, cuya identidad había cristalizado en la Revolución”.⁹¹

Este nacionalismo cobijado por el nacimiento de diversas instituciones no fue ajeno a una educación corporal como parte de una construcción de subjetividades en la mexicanidad del siglo XX, y en gran parte este proceso de institucionalización fomentó, entre sus ideales iniciales, una educación de los mexicanos a través de rasgos corporales tan amplios como la educación física y deportiva, la educación artística, la escolarización e incluso otros procesos y prácticas de disciplinarización y un lugar para educar cuerpos diferentes, que al mismo tiempo permitieron una

⁹⁰ Luis Aboites, Engracia Loyo, “La Construcción del nuevo Estado”, en *Nueva Historia General de México*, p.609.

⁹¹ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, p.308-309.

cohesión social, un sentido de pertenencia y una apropiación de valores compartidos. Por lo que este capítulo pretende dar cuenta de un proceso de institucionalización del cuerpo como parte de una educación de la sociedad mexicana revolucionaria en sus diferentes expresiones.

1.1 El Estadio Nacional: entre masificar, entretener y nacionalizar corporalmente

Como parte de esta institucionalización del Estado mexicano, la primera gran apuesta en términos educativos fue, sin lugar a dudas, la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, como ya se mencionó en las primeras páginas de este trabajo. Después de una competencia en cuanto a propuestas entre Ezequiel A. Chávez y José Vasconcelos, el plan de este último quedó como base para la puesta en marcha no sólo de la nueva Secretaría sino de la educación en el país. Entre sus múltiples desafíos, Vasconcelos, que fungiría como el primer secretario de educación pública, ponía el dedo en el mestizaje y la educación rural, la enseñanza a través de los libros, tanto clásicos como contemporáneos nacionales y de texto creados con el fin de ser utilizados en la educación escolar,⁹² y muy particularmente en la educación física y la educación artística, por mencionar sólo algunas inquietudes.

De esta manera, “consecuentemente con el fin que se había propuesto –[en cuanto a] la educación física en México- Vasconcelos inició la construcción de edificios para intensificar la educación física, proporcionar el entrenamiento a los maestros especiales y subrayar el aspecto estético de la misma”.⁹³ A partir de la creación de su Departamento de Bellas Artes del cual dependía el de Educación

⁹² El libro fue considerado como otro de los elementos en la tarea redentora de la educación revolucionaria, esto se debió a la afición de Vasconcelos por los libros y por ende creía fervientemente en su papel preponderante en el proceso educativo. A partir de ello, promovió la enseñanza escolar a través de los libros, ya fuera los clásicos del tipo de *La Odisea* de Homero como algunos contemporáneos, ya fuera nacionales como extranjeros. También impulsó la tarea lectora en las bibliotecas y creó 198 ampliando tanto el acervo de éstas como de las ya existentes. *Cfr. Idem.*

⁹³ *Idem*, p.355.

Física,⁹⁴ se dio inicio a la construcción más emblemática del patriotismo mexicano revolucionario y de la educación corporal de esa época: el Estadio Nacional.

Diseñado por el arquitecto José Villagrán a petición del secretario de educación, “el Estadio fue construido en un terreno en el que estuvo ubicado el cementerio de La Piedad durante gran parte del siglo XIX, y que a principios de la década de 1920 fue cedido por Obregón a la Secretaría de Educación Pública, a petición expresa de Vasconcelos”.⁹⁵ Del lugar se desprende un claro simbolismo de la modernidad mexicana, donde se deja de lado lo insalubre para dar paso a la vigorización de la raza a través de la institucionalización y la actividad física. En él se conjugaron los ideales de educación física y bellas artes que en realidad iban muy de la mano en esa época, ya que Vasconcelos creía en la visión griega del deporte como un arte y el arte como parte de una construcción estética donde belleza, armonía, movimiento y corporalidad se conjugaban. Adoctrinar el cuerpo y educar el alma fue el lema de esta actividad física contenida en un espacio que dejaba atrás las prácticas decimonónicas y apostaba por una nueva formación de hombres, mujeres, niños y sociedad mexicana en general.

Los trabajos de edificación comenzaron en marzo de 1923, los cuales se documentan muy claramente en la lente fotográfica de la agencia de los Casasola. El magisterio y la administración de la recién creada SEP depositaron también sus anhelos de formación en él y contribuyeron con hasta un mes de su sueldo para verlo materializado. Su inauguración se llevó a cabo el 5 de mayo de 1924.

El programa de la inauguración [comprendió]: un coro de 12 mil voces formado por alumnos de escuelas elementales y obreros de los Centros de Orfeón interpretó el Himno Nacional y las canciones *La pajarera*, *La chaparrita* y *Agua le pido a mi dios*; 2 mil 500 alumnas de las escuelas Normales, Técnicas e Industriales realizaron gimnasia rítmica, un número similar de señoritas provenientes de las mismas escuelas hizo gimnasia estética, y cerca de mil bailaron el jarabe tapatío; hubo carreras de relevos, juego de balón gigante, pirámides humanas y exhibición de caballería”.⁹⁶

⁹⁴ Al momento de la estructuración de la SEP, Vasconcelos crea el Departamento de Bellas Artes como uno de los tres en los que se dividía la Secretaría, y en él estaban contenidos la Dirección de Cultura Estética y la Dirección de Cultura Física para la atención de lo corporal.

⁹⁵ Juan Solís, “El Estadio Nacional: donde la raza se hizo masa”, en *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*, p.115.

⁹⁶ *Idem*, p.118.

A través de él se vislumbró no sólo la apertura a un espacio físico de práctica deportiva, sino un campo al aire libre donde la teatralidad, la esteticidad y el desarrollo de la fuerza de una raza cósmica se unieran para construir nuevos significados sociales del arte, la actividad física, las tradiciones e incluso lo religioso con otro tipo de rituales.

El primer proyecto en la edificación del Estadio Nacional, aunque no el único ni el más recurrido con el paso del tiempo, fue la educación deportiva. El carácter deportivo se debió al ferviente interés que las autoridades depositaron en el deporte como medio de transmisión de ideales políticos, principalmente, entre la sociedad, cercanos también a los moralistas y de salud, por lo que su valor se puede entender ampliamente como pedagógico.

“Las prácticas deportivas oficiales formaron parte del discurso nacionalista del momento, no sólo por medio de la transformación corporal ciudadana, sino también de la incorporación de las exhibiciones deportivas en las primeras conmemoraciones cívico-revolucionarias que proyectaban lecciones de patriotismo a un público más amplio que el escolar”.⁹⁷ En este sentido, el Estadio Nacional, en conjunto con las escuelas, permitió una concepción de deporte institucionalizado en la educación. Así, el cuerpo se convertía en expresión de la institucionalización a través de diversas actividades.

Uno de los espectáculos más comunes dentro del Estadio Nacional y que no fue ajeno a la expresión fotográfica, fueron “las tablas gimnásticas y lo que se denominó *mass ornaments*, en donde grandes cuerpos de cuerpos conformaban tablas, figuras o coreografías. Estas evoluciones se inspiraron en gran medida en la gimnasia sueca”.⁹⁸

⁹⁷ Mónica Chávez, *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*, p.50-51.

⁹⁸ Carlos Martínez, “El nuevo cuerpo político de la nación. El deporte en la disciplina y educación social del México posrevolucionario”, en *Formando el cuerpo de una nación...*, p.93.

La gimnasia sueca tuvo sus antecedentes en la gimnasia del maestro sueco Per Henrik Ling quien, al crear el Instituto Real y Central de Gimnasia de Estocolmo, pretendió crear un modelo de educación física basado en la sistematización de ejercicios, con o sin aparatos, que permitiera un libre y óptimo desarrollo corporal, y años más tarde se retomaría en la educación física de nuestro país como parte de los planes de estudio.



Mujeres realizan tablas gimnásticas en el Estadio Nacional, 1925ca, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (111409)

En ellas, las grandes coreografías reflejaban múltiples sentidos nacionalistas y de construcción de subjetividades. Por un lado, el uso de la actividad física como medio de entretenimiento que posibilitó un nuevo sentido de formación de masas, donde ya no solamente se apelaba a la educación corporal de los ejecutantes, sino a la transmisión de valores y el establecimiento de una cohesión social para quienes se encontraban como espectadores. Disciplina, unión, mexicanidad, solidaridad entre lo que se difunde con la práctica masiva de un ejercicio físico.

Con ellas, por otro lado, también se tendió un puente entre la actividad física y el baile. Primeramente, a través de la sistematización de ejercicios y movimientos corporales que siempre aparecían acompañados de diversos ritmos musicales, denominado como gimnasia rítmica, y al mismo tiempo dar lugar a la danza no sólo como expresión estética, sino actividad corporal fundamentada en la armonía y el folklor, lo que la llevó a ser considerada más una forma de educación física.

A partir de esta unión entre gimnasia y folklor, justamente el Estadio Nacional en conjunto con el teatro, fundamentado en una ideología del mestizaje, vio surgir la danza folklórica.⁹⁹ Pablo Parga la define como aquella que “nace cuando ojos extraños miran las danzas tradicionales y, en su afán por darla a mirar a otros ojos, la convierten en un producto clasificable entre lo *didáctico* y lo *patriota*”.¹⁰⁰ Es decir, la danza folklórica se podría entender como aquella práctica dancística donde el conjunto de movimientos tiene su origen en las danzas tradicionales, autóctonas, traídas al desafiante espacio urbano de la modernidad con la intención de transmitir valores, primordialmente patrióticos, y así funcionar como medio de educación de la masas para lograr una identificación de rasgos culturales que se comparten con los miembros de la sociedad.

Tehuanas, Chinas, Charros y otros funcionaron como el repertorio dancístico folklórico de masificación que no escaparon de la expresión fotográfica, tanto de la Agencia de los Hermanos Casasola como la de Enrique Díaz, dando lugar a la manifestación tradicional de espacios meramente rurales como los de las comunidades oaxaqueñas o mayas como parte de la construcción de un nacionalismo a través de la corporalidad y lo tradicional.

Estas prácticas dancísticas tuvieron, como otro punto de construcción moderna, una condición característica desde la corporalidad y su cualidad cultural: el género, el cual dio lugar a la construcción de una nueva feminidad. En la mayoría de las fotografías tomadas en el Estadio Nacional que reproducían tanto las coreografías gimnásticas como la diversidad de bailables, pirámides humanas u otras actividades físicas y artísticas, la mujer es el sujeto protagonista.

⁹⁹El concepto de ‘folklor’ proviene del inglés *folk*, pueblo y *lore*, acervo, por lo que su denominación tiene que ver con las tradiciones, costumbres y códigos culturales compartidos en una cultura, vistos en una gama de expresiones que van desde lo artístico hasta lo material.

¹⁰⁰ Pablo Parga, *Cuerpo vestido de nación. Danza folklórica y nacionalismo mexicano (1921-1939)*, p.15.



Pareja de mujeres bailan jarabe tapatío en una plaza de toros, 1925ca, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (1476)

La realización de estas prácticas mayormente femeninas perseguía algunos fines como el formar a la mujer desde cuestiones de cuerpo que no estaban ligadas necesariamente a rasgos de fortaleza física, sino con la intención de moldear cuerpos bellos y gráciles, y, lo más importante, de transmitir valores morales desde estas formas de masificación y entretenimiento. En este sentido, “los deportes y las artes se unieron -sobre todo cuando los ejecutaban mujeres- y se inscribieron en el proyecto de construcción de la nueva ciudadana mexicana revolucionaria”;¹⁰¹ permitieron una liberación de la actividad doméstica primordialmente femenina y

¹⁰¹ Anne Rubenstein, “La guerra contra ‘las pelonas’. Las mujeres modernas y sus enemigos, Ciudad de México, 1924”, en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (Comps.), *Género, poder y política en el México revolucionario*, p. 124.

abrieron la posibilidad de un posicionamiento en el espacio público, aun con sus restricciones y sus cualidades conservadoras.

Ante este panorama, el valor del Estadio Nacional, no sólo como espacio físico sino como institución que podríamos denominar corporal, fue fundamental para el establecimiento de pautas sociales, culturales y también políticas, pues incluso se llegó a utilizar para realizar festividades y actos de índole política como las tomas de posesión de los presidentes en turno y otros sucesos oficiales. Entre las actividades más reconocidas de esta naturaleza destacan el cambio de poderes de Obregón a Calles en 1924, después los de Emilio Portes Gil y Pascual Ortiz Rubio, y finalmente la protesta de Lázaro Cárdenas como presidente de México en 1934.

Las huellas fotográficas nos permiten acercarnos a un lugar que fue más allá de la representación física o deportiva y en el que se condesaron ideales e incluso imaginarios de la conformación de una nación y de una naciente subjetividad mexicana con claros tintes revolucionarios y que, sin lugar a dudas, también resalta por su valor pedagógico.

El 5 de mayo de 1949 se celebró su XXV Aniversario con un programa muy parecido al de su inauguración [...] Ese día se develó una placa conmemorativa y se anunció la construcción dentro de sus instalaciones, de las oficinas de la Dirección de Acción Social de la SEP [...] Un año después iniciaba su demolición para edificar en el mismo terreno el Centro Urbano Benito Juárez, un multifamiliar que constituía el reflejo óptimo de una nación que de nuevo se creía moderna.¹⁰²

Así concluyó la labor nacionalista, masificadora y de entretenimiento de uno de los espacios clave del periodo revolucionario. “El estadio reflejó la teoría vasconceliana de las Bellas Artes, en cuanto era una estructura al aire libre que servía tanto de teatro como de campo de juego. Cualquier espectador podría contemplar y oír en el estadio toda clase de representaciones”,¹⁰³ y finalmente su labor no quedó suspendida del todo con su desaparición, pues hacia las siguientes décadas su legado se vio reflejado en la creación de otros estadios que funcionarían para una labor deportiva primordialmente y sobre todo de competición, a lo cual se une el dar

¹⁰² *Idem*, p.129.

¹⁰³ Boletín de la Universidad en Ernesto Meneses, *Op. Cit.*, p.357.

la pauta, ante la cantidad de espectáculos y representaciones sobre arte y actividad física, para la formación de profesionales en estas dos formas de una educación corporal.

1.2 Profesionalización de la educación en torno a lo corporal

La creciente demanda de la educación física y deportiva y la educación artística como elementos formativos del pueblo mexicano abrieron el abanico de posibilidades para un nuevo sector en la educación de nuestro país: la formación de profesores de educación física y danza. Por ello, la institucionalización del cuerpo encaminada a una actividad física, ya fuera deportiva, escolar o dancística, también se concretó con la emergencia de las escuelas para profesores y profesionales en estas dos ramas. Ello implicó un gran salto tanto en las andanzas de un grupo magisterial como en el deporte y la danza profesionales.

No obstante, con el nacimiento de este nuevo campo, las fotografías, al menos de Enrique Díaz y colaboradores y los hermanos Casasola, se quedaron un tanto ajenas a la concreción de este proceso, pero podemos ahondar en su constitución y lugar en la conformación de un Estado mexicano por los indicios que los encuadres marcan, lo que Dubois denominaría un 'índex' y Barthes un *punctum* como puntos o signos visibles en la fotografía en el que fijamos nuestra atención para profundizar en los significados.¹⁰⁴

1.2.1 Profesionalización de la educación física

La profesionalización de la educación física encuentra sus primeros indicios hacia finales del porfiriato cuando se abre la primera escuela de gimnasia, la Academia de Gimnasia Sueca de Toluca, a raíz del creciente número de escuelas primarias y maestros que impartían la asignatura de "Gimnasia" sin tener los fundamentos teóricos y prácticos. La Academia funcionó desde 1909 y hasta 1914 cuando el conflicto armado desvió la mirada y algunos procesos sociales y educativos se

¹⁰⁴ Cfr. Philippe Dubois, *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*, 2014; Roland Barthes, *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, 2015.

tuvieron que suspender o eliminar, pero funcionará como parteaguas para las políticas educativas en la época de Vasconcelos.

Ante el nuevo escenario de 1920, tanto el deporte como la actividad física ocuparon un lugar primordial siendo actividad escolar, de interés público y de forma individual o colectiva, por ello las festividades se valieron de las ya mencionadas tablas gimnásticas, eventos competitivos de deportes en equipo o individuales y pirámides humanas, así como ejercicios libres y lúdicos, para los cuales los maestros normalistas no tenían ninguna preparación y en ellos recaía todo el peso de su organización. Así, el primer secretario de educación,

en pos de [la misión de construir espacios de formación y entrenamiento], se encontró con el mismo problema que había descubierto en las otras artes: la falta de profesores especializados. Las clases eran impartidas por los profesores ordinarios de primaria. Vasconcelos estableció inmediatamente, en la primera semana de febrero de 1923, la escuela elemental de educación física, dedicada exclusivamente a preparar a los instructores para este tipo de educación.

Hacia el fin de su primer año de vida, bajo la dirección de José Escobar, la escuela elemental de educación física tenía inscritos a 255 estudiantes. El currículo constaba de cursos tanto prácticos como teóricos; estos últimos se tenían en el salón de actos de la Escuela Normal de Maestros, y las clases prácticas en el gimnasio de la misma institución. Además, la instrucción ofrecía, el último sábado de cada mes, entrenamiento físico para los maestros regulares de primaria.¹⁰⁵

Sin embargo, sus posibilidades se vieron truncadas cuando fue desaparecida en 1927 con tan sólo una generación bajo su amparo. A pesar de ello, la escuela no sólo fomentó una formación de profesores especializados, aunque fuera en un corto tiempo, sino que funcionó como referente de modernidad y educación corporal, además de quedar como legado para la apertura de otras escuelas en su tipo, en especial la siguiente: la Escuela de Educación Física por la Universidad Nacional de México.

Con el impulso que Justo Sierra le dio a la Escuela Preparatoria y las medidas que se siguieron tomando en función de la educación impartida en este nivel que incluía, entre otros saberes, la enseñanza deportiva -destacan algunas fotografías de alumnos practicando lucha, esgrima y otros deportes en ella-, la Universidad fue entusiasta en considerar lo corporal en sus recintos y en 1926 “creó su

¹⁰⁵ Ernesto Meneses, *Op. Cit.*, p.355-356.

Departamento de Educación Física, [que] entre 1927 y 1935 ofreció una carrera de cuatro años para formar profesores en la materia, aunque también con resultados exiguos”.¹⁰⁶ No obstante su corta duración, la Universidad siguió fomentando actividades de este tipo que hasta nuestros días han funcionado como uno de sus tres pilares: la difusión de la cultura.

Ambas expresiones institucionales de la educación física quedaron como referente y en 1936 Lázaro Cárdenas funda el Departamento Autónomo de Educación Física que en 1947 se conformará como Escuela Normal de Educación Física y en 1949 en Escuela Nacional de Educación física; en 1973 la Universidad da apertura a su Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas, y finalmente en 1976 el gobierno le otorga facultades a la Escuela Nacional para dar el título de Profesor de Educación Física como educación superior de la SEP.

Pareciera que el escenario, con sus tropiezos, es alentador para la educación física y su campo profesional, sin embargo, a pesar de los esfuerzos revolucionarios de consolidar una nación cimentada en estas prácticas, lo cierto es que este tipo de educación no se ha podido fortalecer entre el pueblo mexicano y hasta la fecha, la educación física sigue ocupando un lugar intermitente, poco sólido y devaluado, y los siguientes gobiernos, sobre todo los contemporáneos, la siguen dejando como asignatura pendiente en la agenda educativa.

1.2.2 Profesionalización de la formación dancística

El camino para la institucionalización de la danza y su profesionalización como parte de una educación corporal tendrá otro devenir que comienza con la visita de la bailarina Anna Pavlova a México en 1919, en la cual interpretó el *Jarabe Tapatío* en puntas, abriendo vetas para la danza como expresión artística y formativa, así como un mundo nuevo para quienes veían en ella un campo de desarrollo y la posibilidad de inaugurar un ámbito corporal novedoso en nuestro país: una danza mexicana.

¹⁰⁶ “Departamento/Escuela de Educación Física”, *Archivo Histórico de la UNAM*, <http://www.ahunam.unam.mx:8081/index.php/departamento-escuela-de-educacion-fisica-2> [21 de junio de 2019].

Las inquietudes por instaurar un campo de desarrollo de este género también estuvieron ligadas a la escasa especialización, como sucedió con la educación física, de profesores en las escuelas para fomentar el baile como parte de los eventos internos y públicos. Normalmente, “los maestros de educación física [eran] los encargados de recopilar danzas tradicionales regionales para la Secretaría de Educación Pública y de difundirlas por toda la república bajo la idea de crear una cultura nacional”.¹⁰⁷ Alberto Dallal nos habla, en este sentido, de una actividad no sólo incipiente entre los profesores sino también entre los bailarines que pretendían abrirse camino:

el volcamiento de la danza en celebraciones y manifestaciones populares, naturales, espontáneas, habría de retardar nuevamente en México el proceso de ‘profesionalización’ del bailarín, ya que, aun siendo ‘aptos’, ‘únicos’ y hasta ‘heroicos’ (dueños de sus propias rutinas, de códigos y modalidades que ellos mismos establecen y desarrollan), los bailarines y coreógrafos obligan a la población a mirar con buenos ojos cierto grado de improvisación y originalidad, hasta cierto punto instaurando la costumbre de hacer del tinglado y de la instalación teatral, hecha y derecha, el espacio exclusivo que cobije al ‘bailarín profesional’, casi siempre, por tradición, extranjero.¹⁰⁸

La señal para poder pensar esta realidad en las fotografías, la da la fotografía anterior de dos mujeres bailando el *Jarabe Tapatío* en la Plaza de Toros, haciendo una la representación femenina y otra la masculina ante un espectáculo evidentemente masivo como parte de alguna festividad o evento, donde se observa el descuido de tener un zapato desabrochado que a todas luces deja en entredicho una profesionalización como bailarina.

Lo anterior se puede interpretar en dos sentidos: por un lado, lo desbordado que fue para la SEP la masificación de la danza cuando no se tenían los recursos, sobre todo de formación humana, y ante ello solicitaban bailarines con la mínima experiencia para poder escenificar este tipo de espectáculos, y por otro que, a pesar de existir academias, sobre todo privadas, el trabajo de la técnica todavía es un tanto primerizo, en especial para bailarines que comenzaban un camino en la danza

¹⁰⁷ Mónica Chávez, *Op. Cit.*, p.48.

¹⁰⁸ Alberto Dallal, *La danza en México*, p.64.

y echaban mano de lo que Dallal comenta como espontaneidad y rutinas propias, y en ello justamente recae la necesidad de abrir una veta de formación dancística.

Tomando como punto de partida esta realidad del bailarín mexicano en la década de los años veinte, el Maximato verá con buenos ojos la creación de una escuela de danza que cubra las expectativas en la formación del bailarín mexicano y crea la Escuela de Plástica Dinámica. Al respecto Roxana Ramos comenta que “las propuestas de formación planteadas para la apertura de la Escuela de Plástica Dinámica durante 1930 y 1931 no se consolidaron, pero a pesar de ello, marcaron avances significativos para el arte de la danza en nuestro país, pues dieron continuidad tanto al proceso de configuración del campo dancístico mexicano, como al proceso de formación”.¹⁰⁹

Entonces, de manera casi inmediata, el 9 de febrero de 1932 nace la Escuela Nacional de Danza, la cual tenía como principal objetivo [...] ‘formar profesionales, dueños de la mejor técnica del baile, pero orientados siempre hacia los trabajos de creación en el sentido de lo mexicano’”.¹¹⁰ Su primer director fue el artista plástico guatemalteco Carlos Mérida quien contó con el respaldo y trabajo arduo de las hermanas Nellie y Gloria Campobello como profesoras, además artistas reconocidos como Hipólito Zybine, Evelyn Eastin, Agustín Lazo, Consuelo Cuevas, entre otros.

Su creación se considera como el primer gran paso evidente para una danza mexicana moderna y además, comenta Pablo Parga,

la apertura de este primer centro oficial resulta de vital importancia para la enseñanza sistematizada y sería del arte dancístico en México, toda vez que los artistas y el público anteriores sólo podían acudir y/o deleitarse ante la presencia de las figuras extranjeras, [...] o bien buscar el aprendizaje adecuado de este arte en centros mundiales muy poco accesibles.¹¹¹

Con ello, el proceso de institucionalización de la práctica dancística no sólo estuvo centrado en la formación profesional del bailarín, sino el construir un referente propio del arte dancístico que permitiera consolidar técnicas, tradiciones, valores, además

¹⁰⁹ Roxana Ramos, “La política de modernización educativa y su impacto en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ca. 1984-2009)”, *Argumentos*, 2011, p. 265.

¹¹⁰ Pablo Parga, *Op. Cit.*, p.146.

¹¹¹ *Idem*, p.86.

de generar un espacio, en el sentido metafórico, de formar y entretener a las masas con una clara construcción nacional de la danza. Por tanto, también se dieron las pautas para establecer toda una organización en el campo dancístico y hacia finales del mandato de Lázaro Cárdenas tiene lugar el Movimiento Mexicano de Danza Moderna.

El Movimiento Mexicano de Danza Moderna surge en 1939. Muchos son sus factores, antecedentes, causas, integrantes e ingredientes. Pero cuatro circunstancias resultan contundentes para el resurgimiento de esta vasta movilización artística, circunstancias que por ignorancia o por mala fe generalmente se hacen de lado:

- 1) La labor entusiasta y por ello estupenda de los primeros maestros y brigadistas culturales que incursionaron en el territorio nacional para recabar, registrar, difundir y recrear las danzas indígenas y regionales.
- 2) La brillante e inquieta generación de artistas, entonces muy jóvenes y principalmente mujeres, que en ese momento 'abrían sus ojos culturales y artísticos' para prepararse y posteriormente integrarse a la danza profesional mexicana.
- 3) La creación de la Escuela Nacional de Danza que, con todos sus balbucesos y errores, recogió las inquietudes de la generación anteriormente enunciada, y que representa el primer intento de organización oficial para proporcionar al 'estudiante' o joven mexicano interesado en la danza una preparación profesional.
- 4) La vasta y original actitud cultural de un pueblo y la indispensable curiosidad de funcionarios y administradores de la cultura.¹¹²

Después de los ajetreos de la danza en México hasta alrededor de 1939, podemos afirmar que todo este proceso dancístico generará una sensibilidad en muchos sentidos: un pueblo educado con y para la danza, gobernantes y políticas abiertos a ello, y la formación de bailarines y demás actores del terreno dancístico. Así, la institucionalización de la danza, sobre todo referida a su profesionalización, desempeñó uno de los papeles más significativos en la conformación del nacionalismo revolucionario.

¹¹² Alberto Dallal, *Op. Cit.*, p.260-261.

1.3 Escuela revolucionaria: modelos, procesos y prácticas en la educación corporal

En septiembre de 1921, debido al centenario de la consumación de la Independencia mexicana, se llevó a cabo una celebración que comprendió una diversidad de actividades culturales entre las que destacaban las artísticas y las deportivas. Entre ellas sobresale el papel de las escuelas en estas fiestas conmemorativas y un sinnúmero de eventos, pues los niños y niñas presentaron, en una multiplicidad de espacios y actos, prácticas que se gestaron en el seno del recinto escolar, esto debido al peso que el Estado depositó en la escuela para la construcción de una identidad nacional; función que ha tenido en los diferentes gobiernos como parte de su carácter moderno.

Bajo esta idea, la escuela ha devenido una institución con fines pedagógicos más que evidentes, pero también políticos y sociales, incluso podríamos complejizar esta visión para fines del presente trabajo y establecer que “la escuela no es sólo una institución de dominio estatal sino una construcción histórica en la que se entrecruzan el Estado y la sociedad civil y en la que se producen negociaciones cotidianas entre poderes políticos enfrentados y concepciones culturales diversas”,¹¹³ es decir, como espacio formativo también apela a una construcción cultural, siempre dinámico y con características propias y particularidades en cada periodo histórico.

Por lo anterior, resulta necesario ahondar en las cualidades de la escuela como devenir institucional en aras de los ideales revolucionarios, y más particularmente como institución con un fundamento de educación corporal donde los sentimientos patrióticos, anhelos identitarios y configuraciones subjetivas se valieron de una serie de conocimientos, prácticas, conductas y normativas corporales para el arraigo de este nacionalismo; “la escuela era la clave del arco de la nacionalidad”.¹¹⁴

¹¹³ Susana Quintanilla, Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, p.14-15.

¹¹⁴ Ernesto Meneses, *Op. Cit.*, p.299.

1.3.1 La escuela y sus fundamentos ideológicos y metodológicos

La escuela mexicana entre 1920 y 1940 se gestó bajo el cobijo de los ideales vasconcelistas, pero con una clara influencia del periodo porfiriano. Estableció algunas bases normativas, ideológicas y teóricas para su conformación. “De las transformaciones revolucionarias, la primera y más importante [...] era que la mayoría de la nación gozara de las conquistas de la civilización”.¹¹⁵ Para ello la SEP se estableció 5 medios o formas, entre los que destacan algunos por su acercamiento a lo corporal:

Lograr que la nueva Secretaría estimulara los trabajos manuales: dar oportunidad a los estudiantes para que comprendieran el esfuerzo del artesano y las aptitudes y educación implicadas en su labor. Se trataba de desarrollar un nuevo concepto del trabajo físico y desterrar el prejuicio con que se lo veía en los países de tradición hispana. Por tanto, la Secretaría apoyaría también las industrias locales.

[...] Difundir la higiene personal como función especial de la Secretaría, a fin de liberar a nuestro pueblo de sus vicios e incurias [...] Debería [entonces] orientarse la educación en un sentido moral, para que nuestro pueblo comprendiera sus deberes dentro de la sociedad.¹¹⁶

Dichas premisas se lograrían, tanto en este periodo gubernamental como en los subsecuentes, con el amparo de algunos modelos escolares y pedagógicos que se venían gestando desde siglo XIX en otras naciones. “Moisés Sáenz,¹¹⁷ subsecretario de Educación, de religión protestante, impulsó la pedagogía de la acción formulada por John Dewey, de quien fue discípulo. La escuela activa, como se le denominaba, buscaba unir el estudio, el trabajo, la cooperación y la libertad como base del aprendizaje”.¹¹⁸

El modelo de la Escuela Activa, o también conocida como Escuela Nueva, nace en el siglo XIX bajo esta perspectiva, pero sus bases se comienzan a vislumbrar desde la propuesta educativa de Juan Amós Comenio en siglo XVII

¹¹⁵ *Idem*, p.305.

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ Moisés Sáenz (1888-1941) fue el Secretario de Educación por muy corto tiempo (agosto a noviembre de 1928) en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles como sucesor de Manuel Puig Casauranc. Contribuyó en la labor educativa de la Universidad Nacional de México, así como la Escuela Nacional de Maestros y en la creación de la educación secundaria en nuestro país. Trabajó de la mano con personas igualmente reconocidas en el campo educativo como Ezequiel A. Chávez y Lauro Aguirre.

¹¹⁸ *Idem*, p.612.

donde, entre otras cualidades, el proceso educativo se centra en el alumno -paidocentrismo- y ahora se le considera activamente en las prácticas dentro de los espacios escolares e incluso fuera de ellos. También la influencia se aprecia en autores como Johann Heinrich Pestalozzi o Friedrich Froebel, quienes consolidan al niño como actor social y educativo, y los cuales dejarán claras influencias en otros representantes de la Escuela Nueva como Maria Montessori, Célestin Freinet, entre otros.

Sin lugar a dudas, John Dewey potenció estas bases y propuso una metodología escolar fundamentada en la acción y el trabajo. A grandes rasgos, plantea una democratización de la educación basada en las nuevas realidades sociales donde la acción, la experiencia, en general lo cotidiano, lo que se vive día a día y el interés funcionan como fundamentos para un modelo escolar moderno propio de una realidad industrializada, con el trabajo como base económica y las nuevas conformaciones sociales y de clase que traen consigo. Era necesario introducir “en la escuela algo que represente el otro aspecto de la vida: ocupaciones con responsabilidades personales bien determinadas y que pongan al niño en relación con las realidades físicas de la vida”.¹¹⁹

La escuela de Dewey, entonces, reconoció la importancia de la enseñanza de la naturaleza de manera real con las excursiones al aire libre; también dio lugar a una enseñanza de los trabajos manuales y oficios en función del desarrollo biológico y mental de la niñez, que además se acompañaba de la práctica de los deportes y/o actividades físicas, recreativas y artísticas. Todo lo anterior con el fin de fomentar un cooperativismo, una productividad y una actividad en común con los miembros de la sociedad.

Por ello, el Estado mexicano utilizaría los fines de esta tendencia en cuanto a un cambio de pensamiento social y una unidad y sentido de simpatía entre las personas para forjar una nueva ciudadanía. “La escuela de la acción, introducida por la SEP en 1923, resultaba aceptable para la mayor parte de los educadores [...] Los niños debían aprender en actividades grupales relacionadas con jardinería,

¹¹⁹ John Dewey, “La escuela y el progreso social”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, p.2.

cuidado de animales, producción de artesanías e higiene”;¹²⁰ aspectos que forzosamente estaban ligados a una formación corporal.



AGN, Fondo Enrique Díaz, Delgado y García, Caja 12, subcaja 5, 1926/1928
(Taller de artes manuales)

Por otro lado, la educación escolar también utilizó las bases científicas y de uso de la razón que de igual manera se gestaron en siglo XIX y tuvo lugar la escuela racionalista. “La escuela racionalista ganaba adeptos, en especial en el sureste del país, siguiendo las ideas del español Francisco Ferrer Guardia, cuya pedagogía proponía una educación basada en la libertad y la razón, para formar una juventud libre de prejuicios y fanatismos”.¹²¹

El anarquista catalán, con la creación de su Escuela Moderna, propuso una pedagogía de tipo social donde la enseñanza fuera primordialmente racional,

¹²⁰ Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Op. Cit.*, p.83.

¹²¹ Luis Aboites, Engracia Loyo, *Op. Cit.*, p.597.

científica, laica y libertaria, con el fin de romper dogmas, prejuicios y exclusiones. Su programa contenía los siguientes fundamentos:

La misión de la Escuela Moderna consiste en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio. Para ello, sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales. Excitará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer individual, no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad. Enseñará los verdaderos deberes sociales, de conformidad con la justa máxima: *no hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes.*¹²²

A estas inquietudes, también se añade la casi exigencia de una enseñanza mixta donde exista una coeducación de clase social y de género. Se incluye, igualmente, el conocimiento histórico para aproximarse a la lucha de clases, y las artes con fines liberadores. Apuesta por una higiene escolar a cargo de una inspección médica; una disciplina libre de castigos, puntualmente los corporales, pero también alejada de los premios para evitar la competitividad y crear lazos de unión que vayan acorde a los ideales sociales de una escuela hecha por y para la sociedad. En general, comparte visiones con la tendencia activa de la escuela que, para algunos pedagogos, lo ubicarían también en este modelo pedagógico. Sin embargo, más allá de los debates, queda claro que el cooperativismo, la libertad, la acción y la corporalidad serán medios y fines para la construcción individual y colectiva de los sujetos de una sociedad, aspectos en los que pondrán el dedo en el renglón los diferentes secretarios de educación y presidentes del periodo que estamos analizando.

Por último, hacia finales de 1934, se dio paso a una nueva reforma educativa: la educación socialista. En diciembre de ese año, con ciertos antecedentes de los tres gobiernos que conformaron el “Maximato” entre 1928 y 1934 y bajo la propuesta del Partido Nacional Revolucionario (PNR), se aprobó en el Congreso la reforma al artículo tercero constitucional para hacer de la educación del país una educación de carácter socialista. A propósito de ella, Vicente Lombardo Toledano comenta:

¹²² Francisco Ferrer Guardia, *La escuela moderna*, p.38-39.

Entendemos [a la educación socialista] como una institución que ha de dar al niño, al joven y al adulto, a través de todas las enseñanzas que reciban, una concepción objetiva, materialista, del mundo y de la vida humana, es decir, una visión real de las relaciones esenciales que existen entre los diversos fenómenos del universo... Una concepción también dialéctica, vital de la historia... que enseñe y explique la perpetua lucha de clases congénita de la sociedad humana: una concepción exacta de la sociedad contemporánea, que diga cómo surgió el régimen burgués, cuáles son sus lacras, cómo ha ahondado la pugna secular entre explotados y explotadores, a qué peligros está expuesta la humanidad bajo este régimen y que, además, explique cómo ha de ser reemplazada.¹²³

Este modelo resultó una buena convergencia de ideales educativos que ya se veían en el país y otros que se pretendieron introyectar, como el modelo soviético, y que quizá funcionó para darle unión a una serie de ideales revolucionarios sustentados en dichas metodologías. A través de ello, se pretendió formar individuos, principalmente a la niñez, fuera de un fanatismo religioso, en aras de forjar ciudadanos libres, para una vida social, con clara consciencia de clase y en función de un conocimiento objetivo y científico.

Pareciera que la apuesta era muy grande y en poco tiempo la educación socialista ganó adeptos, pero también creó grupos opuestos a la metodología, por lo que la vivencia en las aulas era de tensión, particularmente entre los estados y regiones rurales. A pesar de ello, este tipo de educación trajo consigo el reconocimiento de una clase trabajadora como sujeto histórico y educativo, y también la transmisión de saberes ligados a una vida social de los niños y jóvenes, por lo que cuestiones como los trabajos manuales, el conocimiento científico, la laicidad y cuestiones de higiene y salud permearon los programas de estudio hasta 1940.

A partir de lo anterior, se puede decir que lo formativo en los últimos años revolucionarios estuvo sostenido por múltiples procesos sustentados en los ideales anteriores, y la SEP, en el periodo cardenista,

copió y adaptó métodos pedagógicos de la Rusia soviética, multiplicó las escuelas secundarias, nocturnas y técnicas, incorporó programas radicales en las normales e instituciones de enseñanza media superior y creó el Departamento de Educación

¹²³ Lombardo Toledano en Susana Quintanilla, "El debate intelectual acerca de la educación socialista", en Quintanilla, Susana, Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, p.55

Obrera para promover entre los trabajadores 'un criterio revolucionario' y prepararlos para metas tan ambiciosas como asumir la conducción del aparato productivo.¹²⁴

Así, podemos comprender que la escuela revolucionaria tuvo claros fines sociales y creó toda una cultura escolar a través de nuevos saberes, prácticas diferenciadas de la escuela decimonónica, dispositivos que apoyaran la enseñanza y adquisición del conocimiento como los libros escolares, nuevos espacios escolares y la puesta en marcha de normativas y aspiraciones que permitieron, de alguna forma, el afianzamiento nacionalista. En estas expresiones escolares es de vital importancia reconocer el papel que jugó una educación corporal, ya sea dirigida o a través de simbolismos culturales como la construcción de la clase social y el género, lo que Ferrer Guardia denomina como coeducación, lo que contribuyó a la emergencia de un nuevo posicionamiento de grupos sociales y por ende la construcción de sujetos ciudadanos.

1.3.2 Educar para revitalizar: eugenesia, higiene y salud

El primer acercamiento a lo corporal en la escuela como institución revolucionaria se da a través de las cuestiones eugenésicas, la higiene y la salud. Desde los conflictos bélicos a lo largo del siglo XIX, la eugenesia funcionó como una perspectiva de formación social necesaria para sacar de la miseria, en todos sentidos, a la población, sobre todo a los marginados, y con ello, apoyado de la higiene, la inspección médica, la antropometría y cuestiones fisiológicas y anatómicas, se instauró toda una filosofía que sustentara la formación de personas fuertes, sanas, decentes, intelectualmente mejores, libres de vicios y enfermedades físicas y sociales, es decir, una inquietud de mejorar la raza.

Para el periodo revolucionario, el mejoramiento de la raza, que también seguía una tendencia de formación del espíritu que funcionó como sustento ideológico en la filosofía vasconcelista, estuvo ligado a la cuestión del mestizaje y los rasgos de mexicanidad, por ello los rasgos de etnicidad, sobre todo en sus

¹²⁴ Luis Aboites y Engracia Loyo, *Op. Cit.*, p.637.

simbolismos, se ven claramente reflejados en la construcción de imaginarios, y la escuela debía formar parte de ellas como institución moderna.

En la política educativa, Bassols insertó nociones de biología social, eugenesia y mejoramiento racial, compatibles con la idea de que el Estado, en beneficio de la colectividad, debía mejorar la salud espiritual y física de sus ciudadanos. Durante el mandato de Bassols, se consolidaron la vacunación, la salud comunitaria y las campañas antialcohólicas. Esta parte del programa escolar sería conocida como trabajo social, el cual promovía soluciones colectivas a los 'vicios' del alcohol, los juegos del azar, la prostitución, los deportes sangrientos y el despilfarro de recursos en rituales religiosos. Esas soluciones consistían en juegos atléticos (béisbol y basquetbol), teatro didáctico y festivales laicos patrióticos.¹²⁵

Como muy bien se plantea, el rasgo más importante de una política educativa ligada a la eugenesia y la higiene fue el deporte y el arte, pero en el recinto escolar todavía se dio mayor peso a la transmisión, primero, de conductas ligadas a un aseo personal y conocimiento anatómico. En la fotografía anterior de Enrique Díaz, se ve retratada un aula con niños varones llevando a cabo un taller de manualidades, pero en la parte superior de la fotografía se alcanza a percibir un gráfico colocado en la pared con la palabra "aseo"; esto, a pesar de no ser una clase de Higiene, Fisiología y Anatomía, la cual funcionó como asignatura escolar, nos permite observar el lugar que la formación de personas limpias y sanas tuvo en el proyecto educativo, incluso a través de dispositivos escolares como las imágenes o gráficos que se colgaban en las paredes.

Esto se acompañó de clases específicas con 3 horas a la semana sobre higiene, tanto en la escuela primaria, como la normal y la educación para párvulos, apoyadas en libros escolares escritos por médicos principalmente, con el fin de reconocer, primeramente, las características biológicas de lo corporal y de los sujetos en sí mismos, sustentados en imágenes diversas sobre el cuerpo humano, sus órganos y sistemas, o cuestiones de urbanidad que instruían en cómo bañarse, lavarse los dientes, peinarse e incluso el tipo de ropa a usar y su pulcritud.

Finalmente, destacan, entre las fotografías de ambos exponentes, las diversas campañas de vacunación llevadas a cabo en las escuelas, sobre todo en escuelas rurales, con el fin de reducir epidemias y malestares físicos que

¹²⁵ Susana Quintanilla, Mary Kay Vaughan, *Op. Cit.*, p.89.

degeneraran en un malestar social. Se apoyó de inspecciones médicas realizadas por médicos y enfermeras donde se observa una revisión física de los niños desde el cabello, pasando por los dientes y en general una antropometría como la que exponentes de la escuela activa sugerían para la formación de la niñez. El cuerpo y la higiene funcionaron como un buen binomio educativo, apelando sí a la mejora de las cuestiones físicas de la población, pero, sobre todo, de una educación moral.

1.3.3 El cuerpo en la coeducación, constructos de género y clase social

Otro simbolismo en la construcción cultural de la corporalidad fue la coeducación. En la ideología social revolucionaria, la educación de los diversos sectores sociales como pueblo en general alcanzó la educación escolarizada de niños y niñas, la labor de las maestras como parte de un nuevo arquetipo femenino nacido en los ideales de este México revolucionario, y la educación para las clases trabajadoras -campesinos, comerciantes, obreros-, indígenas y de los sectores rurales.

Si tomamos en cuenta que el principal fundamento de la construcción de una nación es el establecimiento de un ideal ciudadano y la ciudadanía se sustenta en una concepción de igualdad -derechos, obligaciones y participación- a diferencia de la clase que atiende más a una visión de desigualdad, lo que el Estado mexicano fomentó, entonces, fue una conformación ciudadana del futuro hombre a través de la niñez y el principal medio fue la escuela, por lo que, en su ideología social y nacional, ésta debería contribuir en igualdad de oportunidades a la educación de la sociedad.¹²⁶

A partir de ello, la escuela se constituyó como un espacio de formación donde convergieran niños de todos estratos sociales. Aun con sus complicaciones, las fotografías -como se ve en la fotografía anterior- muestran a niños heterogéneos socialmente hablando en un mismo salón de clase. La distinción, más allá de las cuestiones económicas o de costumbres, se puede apreciar por los aspectos

¹²⁶ Cabe tomar en cuenta que estas consideraciones en la práctica rara vez se consolidan, pues en realidad esta igualdad ciudadana no es coherente con las condiciones económicas y muchas veces de género, pero en las apuestas ideológicas así funcionan y hay prácticas que se trasladan a la escuela, al menos en este caso. *Vid.*, Marshall y Bottomore, *Ciudadanía y clase social*, 2004.

culturales, por ejemplo, la herencia de la distinción racial que acompañó el cambio de una comunidad de castas a otro de clase social, por lo que todavía es evidente, en ambas décadas, la diversidad social sustentada en cuestiones raciales y étnicas. También se acompañan de los usos de vestimenta, pues todavía no aparece un uniforme escolar que permita homogenizar y disciplinar a partir de estos simbolismos materiales, entonces los niños usan ropa cotidiana que se diferencia entre el overol propio de clases trabajadoras y pantalón, camisa y saco, al menos entre los varones.

La imagen de una instrucción diversa en este sentido, seguro tiene su fundamento tanto en la ideología social política que permeó a lo largo de estas décadas como revolucionaria, como de las metodologías pedagógicas heredadas de siglo XIX y comienzos del XX en las cuales la coeducación en cuanto a la clase sería un elemento insoslayable del proceso educativo.

La educación en cuanto a las diferencias de género en unión con la idea de clase será otro fundamento educativo. La apertura de escuelas para niñas y escuelas mixtas no se da en este periodo, pero su prevalencia y las actividades dentro de ellas funcionaron como parte importante de la mexicanidad y como expresión moderna. El establecimiento de las escuelas para niñas y la continuidad de las escuelas para varones no se dio de manera igualitaria en cuanto a los saberes transmitidos y las prácticas llevadas a cabo.

Por un lado, las escuelas para varones pretendían la formación de niños como futuros ciudadanos que se encargaran de la labor productiva y fortalecieran sus características físicas, así como su jerarquía social. Compartían conocimientos intelectuales básicos con la enseñanza femenina, pero en cuestiones físicas existía una clara diferencia. Las fotografías retratan deportes como fútbol y ejercicios militares como parte de una gimnasia. “Otro tipo frecuente de ejercicios gimnásticos era la formación de pirámides humanas, mientras otros estudiantes ejecutaban figuras y marchas”.¹²⁷

¹²⁷ Boletín de la SEP en Ernesto Meneses, *Op. Cit.*, p.356.



AGN, Fondo Enrique Díaz, Delgado y García, Caja 55, subcaja 2, 1934-1938
(Acrobacias y pirámide humana)

En cuanto a las mujeres, de igual manera tenían una carga disciplinar dirigida a una intelectualidad, pero la clara diferenciación se da, primero, con la enseñanza de actividades domésticas y/o femeniles, como el caso de las educadoras para párvulos quienes estudiaban 2 horas a la semana “Labores femeniles” o “Enseñanza doméstica”; segundo, en las actividades físicas, las cuales comprendían otro tipo de gimnasia como la rítmica, así como la práctica de deportes, específicamente el básquetbol, el badmington y el atletismo en expresiones como las carreras, los lanzamientos, entre otros.



Jóvenes juegan basquetbol en una cancha, 1920ca, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (5092)

“La gimnasia rítmica, acompañada por música, era un elemento esencial en los programas de las niñas; las muchachas en ocasiones efectuaban su entrenamiento ejecutando ejercicios con bastones al son de la música en los festivales al aire libre o en los ejercicios de gimnasia”.¹²⁸ Esto claramente se visualiza en los festivales llevados a cabo en el Estadio Nacional, que proyectaban lo realizado en los espacios escolares y potenciaban la transmisión de una imagen centrada en la bondad, la gracilidad y la belleza de los cuerpos femeninos. Su sustento también partía de la idea del arte y deporte griegos, pues “los fines que los pedagogos perseguían con la ejercitación apuntan hacia una idealización del cuerpo femenino que resaltaba sus capacidades artísticas, que era representado con la figura de las

¹²⁸ Excelsior en Meneses, *Op. Cit.*, p.356.

musas griegas”.¹²⁹ (Ver fotografía *Mujeres realizan tablas gimnásticas en el Estadio Nacional*, página 55)

A partir de lo anterior, las fotografías permiten considerar las maneras en que el cuerpo se utilizó para la construcción de una ideología de clase y los roles de género. En este sentido, una educación corporal también permite acercarnos a la cualidad cultural de las condiciones biológicas, pues “es la simbolización cultural, y no la biología, la que establece las prescripciones relativas a lo que es ‘propio’ de cada sexo”,¹³⁰ y en la política educativa mexicana así funcionó para determinar lo que se esperaba de una ciudadanía diferenciada entre lo masculino y femenino, y también de las nuevas condiciones de clase.

1.3.4 Actividad física, deporte y arte escolares

Los gobiernos desde Obregón hasta Cárdenas y con ellos sus secretarios de educación así como sus programas educativos fueron grandes entusiastas con el deporte y la actividad física, pues a través de ellos se podría conformar una imagen de hombre y mujer mexicanos en función de los ideales revolucionarios y modernizadores y siguiendo ciertas tendencias de finales de siglo XIX. En realidad, la ideología deportiva se cimentaba en aspectos higiénicos y de moralidad; “el discurso de modernización del régimen posrevolucionario contuvo una retórica medicalizada y eugenésica, la cual buscó la salud y la higiene corporal a través del deporte”,¹³¹ por ello en las escuelas una educación corporal se centró en la formación de conductas de salud y en la realización de actividades lúdicas y deportivas.

Para contribuir en la formación de sujetos, se echó mano de la educación física entendida como disciplina escolar y “práctica regulada que contribuye a una construcción simbólica de los usos corporales por medio del establecimiento de discursos normativos que impactan las prácticas culturales de la población”.¹³² A

¹²⁹ Mónica Chávez, *Op. Cit.*, p.43.

¹³⁰ Marta Lamas, *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, p.12.

¹³¹ Dafne Cruz, “Formando el cuerpo de la nación. El imaginario del deporte en el México Posrevolucionario (1920-1940)”, en *Formando el cuerpo de una nación...*, p.39.

¹³² Mónica Chávez, *Op. Cit.*, p.7.

partir de ella se generaron diversos saberes y al mismo tiempo prácticas proyectadas en el espacio escolar que fortalecían el ideal de niño y adolescente, como futuros ciudadanos, sanos, fuertes y serviles, y lo haría desde ejercicios libres, lúdicos, deportes y actividades competitivas.

A través de estas actividades no sólo se pretendía mejorar la salud e higiene de los habitantes y propiciar cambios en los hábitos, sino además, pretendían establecer nuevos lazos de sociabilidad y difundir prácticas colectivas 'inclusivas' con la idea de que lo aprendido en el salón de clases repercutiera positivamente en la casa, en el barrio, en el país.¹³³

Con el deporte en las escuelas, se pretendía un mejoramiento moral y físico de la infancia y la adolescencia, por lo que se estableció, en las medidas de las posibilidades, un programa en función de sus cualidades biológicas y de desarrollo en general. También contribuyó en un tipo de disciplina dentro de las aulas y de manera paralela en otorgar descanso ante los conocimientos mayormente intelectuales.

En los cinco niveles que hasta el momento constituían la organización educativa mexicana -enseñanza para párvulos, enseñanza primaria, enseñanza normal, escuela secundaria y escuela preparatoria-, lo físico y lo deportivo estuvieron presentes de una u otra manera. "El tipo de educación física que se ofrecía en las escuelas primarias consistía en gimnasia calisténica, gimnasia rítmica y deportes con énfasis en la natación",¹³⁴ aunque en este periodo se introduce el voleibol y el basquetbol como deportes escolares (véase fotografía *Jóvenes juegan basquetbol en una cancha*, página 76), realizados a través de las asignaturas como 'Cultura Física' o 'Educación Física' que también se compartían con las escuelas para párvulos y las escuelas normales por 2 o 3 horas a la semana.

De manera similar se contempla la actividad física en la recién creada escuela secundaria nacida como enseñanza aparte de la preparatoria, y en la cual nuestro campo en cuestión también formó parte de los planes de estudio. En su creación se contempló

¹³³ Gabriel Angelotti Pasteur, "Deporte y nacionalismo en México durante la post revolución", *Revista de História do Esporte*, p.15.

¹³⁴ Boletín SEP en Ernesto Meneses, *Op. Cit.*, p.356.

Las enseñanzas de ejercicios y actividades indispensables para mantenerse con salud, así como reducir las deficiencias de cada cual: comprenderán juegos, ejercicios gimnásticos, deportes, natación y clases de orfeón. Los alumnos escogerán libremente la forma de ejercicios a los que quieran dedicarse de preferencia.¹³⁵

Por otro lado, a pesar de considerarse la escuela preparatoria como un nivel para acceder a una formación profesional y ya no considerar la educación física como asignatura, no dejó de promover la práctica de ejercicios, sobre todo deportivos: “Los alumnos tenían la obligación de hacer ejercicios físicos adecuados a su desarrollo y al estado y condiciones especiales de sus organismos, y de tomar parte en juegos deportivos y orfeones”.¹³⁶ Las preferencias deportivas extracurriculares se dejaron ver en las fotografías y claramente los estudiantes aparecen practicando lucha, esgrima, natación, atletismo, por mencionar algunos, específicamente en los espacios al aire libre de San Ildefonso.¹³⁷

Ante este panorama, el deporte competitivo también figuró como escenario de educación corporal deseado, diferenciado del de siglo XIX, por lo que “la Dirección General de Educación Física promovió la competencia interescolar en juegos de pelota: básquetbol, vólibol, natación y carreras entre las escuelas secundarias, y patrocinó, asimismo, campeonatos nacionales de natación y de pista y campo”.¹³⁸

Con esta concepción de la práctica deportiva, se consideró una multiplicidad de formas escolares que se proyectaran a la vida cotidiana y en comunidad, donde se unieran también lo físico, lo artístico y lo tradicional. Así,

durante los años treinta, las fiestas cívicas introdujeron nuevas nociones de comportamiento social, ciudadanía y cultura nacional, que se transmitían simultáneamente en las aulas. El deporte fue una de las actividades más importantes de las que promovió la escuela. Introducido por la SEP para ‘vigorizar a esta raza decadente’, combatir el consumo de alcohol y contrarrestar el interés por los espectáculos sangrientos y los juegos de azar, el deporte competitivo fue aceptado rápidamente en las comunidades.¹³⁹

¹³⁵ *Idem*, p.409.

¹³⁶ *Idem*, p.398.

¹³⁷ Recordemos que al separarse la enseñanza secundaria de la preparatoria, la primera ocupó los espacios de San Pedro, San Pablo y de San Gregorio, y San Ildefonso quedó como espacio formativo primordial de la segunda.

¹³⁸ *Idem*, p.356.

¹³⁹ Mary Kay Vaughan, “El papel político de los maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla”, en Susana Quintanilla, Mary Kay Vaughan, *Op. Cit.*, p.191.

En las mencionadas fiestas cívicas, se podía observar la otra gran pretensión de la escuela y la sociedad: la educación artística. Fundamentada en la idea que el arte se debería entender como un compromiso para la resolución de los problemas sociales, y al mismo tiempo con el interés de posicionar un arte mexicano y una cultura estética en el pueblo, la escuela introdujo universos sonoros y dancísticos tanto a su cultura propia como a la cultura nacional.

La música se consideró como la gran actividad artística, a la cual se le otorgaban 2 horas semanales tanto en la enseñanza primaria como la normal a través de las asignaturas ‘Solfeo y canto coral’ y ‘Orfeón’. La enseñanza de la música, en realidad, se venía perfilando desde tiempo atrás y, como sucedía con la educación física, los maestros de primaria eran quienes la impartían. Sin embargo, “Vasconcelos suprimió de golpe esta práctica y buscó maestros especializados en música, como lo había hecho en otros dominios del arte”.¹⁴⁰ Con ello no sólo pretendía darle mayor cimiento a un saber escolar, sino consolidar un verdadero arte mexicano entre los niños y el pueblo en general.

Ahora bien, “la enseñanza de la música en el aula no le parecía suficiente a Vasconcelos. Ambicionaba preparar a los estudiantes a participar en festivales públicos al aire libre, en los cuales se entonarían canciones y ejecutarían danzas, especialmente aprendidas para estas ocasiones”,¹⁴¹ por lo que el campo de la educación artística también implicó una formación dancística. No obstante el interés, la danza no se posicionó como asignatura escolar a lo largo de estas dos décadas y su enseñanza se llevó a cabo con fines lúdicos, patrióticos y de entretenimiento, además de funcionar un tanto más cercana a la educación física que a la educación artística. Esto no fue impedimento para seguir practicándose en las escuelas y transmitir en los niños una educación centrada en el movimiento, el ritmo, lo tradicional y lo cultural en general como parte de una educación corporal. (Véase fotografía *Mujeres realizan tablas gimnásticas en el Estadio Nacional*, página 55)

¹⁴⁰ Ernesto Meneses, *Op. Cit.*, p.343.

¹⁴¹ *Ibidem*.

1.3.5 Formación activa y anticlerical

En 1920 se celebró el Segundo Congreso de Maestros, en el cual se analizó, entre otras cuestiones, el papel de la formación de maestros en asuntos dirigidos al cuidado corporal de la infancia y la adolescencia. Destaca el valor del deporte y los trabajos manuales como prácticas y disciplinas escolares físicas: “La educación normal se desarrollará por lo menos en 5 años. En sus planes no se descuidará la evolución histórica de las ideas educativas, ni la cultura estética, ni el desarrollo corporal de los alumnos que se realizará preferentemente por medio de los deportes y el trabajo manual”.¹⁴²

Esta premisa tiene su sustento, como ya vimos, en el fundamento metodológico e ideológico de la educación activa de los niños, por lo que los trabajos manuales promoverían no sólo la eliminación de una pasividad tradicional en el proceso educativo infantil, sino el desarrollo de habilidades para la vida como las encaminadas a la realización de un oficio, de igual manera el beneficio de la creatividad, el desarrollo físico y el trabajo en equipo que se esperaba redunde en aptitudes para una vida futura. Los aportes de los trabajos manuales tuvieron todavía mayor fuerza en el periodo cardenista, pues la formación para el trabajo se consideró como fundamental en su proyecto educativo.

A partir de ello, las actividades manuales no fueron ajenas a la escuela ni a la cámara de Enrique Díaz (véase fotografía Taller de artes manuales, página 68), y haciendo uso de materiales diversos, los niños y jóvenes con aproximadamente 2 horas por semana realizaban actividades de tipo prácticas donde podían fortalecer la imaginación, la experimentación y el reconocimiento de la naturaleza a través del uso de diferentes materiales, tanto dentro como fuera del salón. En la fotografía, podemos observar el trabajo manual con bloques, con alambres, frascos e incluso con alguna mezcla en un tazón; las actividades se realizan en equipos o individuales, y la holgura en sus posiciones, así como el trabajo con las manos dan cuenta de sus posibilidades en cuanto a lo corporal: no hay necesidad de una rigidez

¹⁴² *Excelsior* en Ernesto Meneses, *Op. Cit.*, p.287.

en su postura y los bancos atienden a otras funciones completamente diferentes de las esperadas en una disciplina escolar.

Con estas inquietudes, también se “introdujo la práctica de que los estudiantes aprendieran a pintar y a dibujar directamente del modelo tomado de la naturaleza”;¹⁴³ salían del espacio escolar y desarrollaban una sensibilidad estética a partir del contacto con lo natural, lo cual también determinó los aportes de una enseñanza y un aprendizaje manuales.

A grandes rasgos, el discurso detrás de un trabajo manual fue el de fomentar en los alumnos la productividad, acercarlos a la cuestión artesanal desde la reivindicación del mestizaje como proyecto nacionalista e insertarlo a una vida en comunidad, todo ello como parte de una educación corporal, es decir, se formarían como sujetos desde lo económico, lo social y lo estético a partir de la corporalidad.

Unido a las nuevas percepciones educativas de la época en cuanto a aspectos corporales, destaca una de manera interesante y controversial: la educación sexual. Específicamente sobre este tema, los hermanos Casasola cuentan con una fotografía particular: un grupo de mujeres, de diversas clases sociales, protestando en alguna calle de la ciudad, quizá afuera de una escuela, en contra de la educación sexual propuesta, no implementada, de manera general en el proyecto educativo de 1932 y pertenecientes a la Escuela “Gertrudis Armendariz de Hidalgo”, una escuela para niñas construida en 1910 de la Colonia Morelos que ahora se llama “Lorenza Rosales”. Una fotografía en la que se combinan aspectos sociales, educativos y seguro corporales, sin dejar de lado lo político, pero ¿qué se pretendió con esta rechazada educación sexual?

¹⁴³ Ernesto Meneses, *Op. Cit.*, p.333.



Mujeres protestan contra la educación sexual, 1928ca, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (3308)

El proyecto de educación sexual comienza cuando en 1932 la Sociedad Eugénica Mexicana comparte un informe denominado *Bases para la implantación de la educación sexual en nuestro medio*, sobre cuestiones higiénicas y de salud pública ligadas al conocimiento del cuerpo, a embarazos no deseados y a la falta de conocimiento sobre enfermedades relacionadas con la sexualidad. Dicho informe pasó a la SEP y para su análisis creó una Comisión Técnica Consultiva que se dio a la tarea de elaborar un dictamen sobre lo presentado por la Sociedad Eugénica y establecer líneas de acción para su implementación en las escuelas del país.

En la resolutive de la Comisión, se consideró a la educación sexual “como una acción necesaria para asegurar el desarrollo normal y total del instinto sexual. Esta acción implica numerosos problemas de carácter fisiológico, ético, sociológico y psicológico”, y se recomendó que

la educación sexual se imparta por separado a los niños y niñas [...] Sugiere que se canalice la desbordante energía de los estudiantes de las escuelas secundarias en alguna forma de actividad, sobre todo, el deporte, e insiste en que el Departamento de Psicopedagogía e Higiene elabore los métodos y prepare a los profesores idóneos.¹⁴⁴

A partir de ello, la SEP, a cargo de Narciso Bassols, dio a conocer en periódicos el proyecto de educación sexual, donde se promovía el conocimiento anatómico y fisiológico de los cuerpos infantiles, la enseñanza de un aseo personal y para adolescentes el conocimiento de enfermedades venéreas y de vicios sociales como el alcoholismo. Todo esto desde el tercer año de la escuela primaria, poniendo más énfasis, gradual y progresivamente, a la educación secundaria. Es decir, la iniciativa iba en función de una educación corporal desde un punto de vista sexual, pero con mayor acento en una moralidad.

La Sociedad Eugénica establecía en los padres la responsabilidad de este tipo de educación, pero como no lo llevaban a cabo, fue necesario hacerse cargo de ello desde el Estado mexicano y hacer uso del valor institucional y educativo que tenía la escuela, lo que implicó una organización en los programas y proporcionar a los profesores una formación encaminada a ello. “El tratamiento del tema sería de acuerdo no sólo al nivel educativo sino a las condiciones sociales y culturales del educando”.¹⁴⁵

A raíz del proyecto, también se dieron a conocer publicaciones sobre la educación sexual, entre ellas destaca la de Alfonso Pruneda, “La educación sexual y la escuela primaria” (1934) y la de Juan L. y Soto, *La educación sexual en la escuela mexicana* (1933) que seguían la misma línea de atención higiénica y de salud pública, y en los cuales la niñez era el principal destinatario. En general, con el proyecto y las publicaciones, “se trataba de implantar un nuevo modelo a partir de una moral laica, en el que la educación y la higiene sexual marcarían los límites

¹⁴⁴ Dictamen de la Comisión Técnica Consultiva en Ernesto Meneses, *Op. Cit.*, p.630-631.

¹⁴⁵ María Eugenia Espinosa Carbajal, Jorge E. Mesta Martínez, “La educación sexual 1932-1934”, en Galván, Luz Elena (Coord.), *Miradas en torno a la educación de ayer*, p.174.

y definirían las características y las expectativas de cada una de las etapas de la vida, haciendo énfasis en la infancia”.¹⁴⁶

La propuesta fue bien recibida por algunos médicos, pedagogos e incluso por los maestros rurales, los cuales creían en las bondades de una educación de este tipo, pues los niños y jóvenes, casi de manera natural, mostraban inquietudes de tipo afectivo y corporal, y creían necesario guiarlos en algo que a todas luces estaba presente en la conformación de su personalidad. “Sin embargo, desde el momento de su aparición, el dictamen fue rechazado por algunos sectores iniciándose una campaña de difamación por parte de la Unión Nacional de Padres de Familia, de la Asociación Nacional Pro-Libertad de Enseñanza y del clero”.¹⁴⁷

Se calificó como un proyecto comunista, inmoral y de prostitución escolar, sin dejar de condenar que la escuela no era el lugar para este tipo de educación y no tenía las facultades para enseñarla; no le competía impartirla. Incluso se llegó a considerar que la educación sexual no debería ser sexual sino moral y jamás colectiva, además de decir que, bajo estas estipulaciones, los niños sufrirían violaciones y se tendrían que desnudar en el salón de clases. En un mitin organizado por la Asociación Pro-Libertad de Enseñanza, el doctor José Mesa y Gutiérrez expone, entre otras cosas, lo siguiente:

La persecución se vuelve más sabia, más hábil, mejor organizada y muchísimo más cruel y eficaz: Se nos impone por la fuerza el ateísmo en las escuelas; se da en las oficiales educación páfida contra Dios y sus mandamientos [...] Y ahora por último, se nos amenaza con el proyecto más infame de ley inicua, encaminada a prostituir a nuestros hijos [...] y cuya mira va más allá, hasta la disolución de la familia, para pervertir la los individuos indefensos, en manada de adoradores del nuevo Huitzilopochtli, el dios-Estado.¹⁴⁸

La organización de grupos en contra del proyecto que incluían también a directores de diversas escuelas se manifestó en contra del secretario, como se muestra claramente en la fotografía, además de amenazar con el cierre de escuelas y la suspensión de clases hasta que el proyecto diera marcha atrás. Hacia finales de

¹⁴⁶ Alberto del Castillo, “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*, p.212.

¹⁴⁷ María Eugenia Espinosa y Jorge E. Mesa, *Op. Cit.*, p.176.

¹⁴⁸ Mesa en *Idem*, p.179.

1933, la educación sexual se visualizó como un avance o antecedente de la educación socialista y en mayo de 1934, después de todas las presiones, Bassols renuncia a la Secretaría generando la cancelación del proyecto.

Un proyecto que era de tipo educativo y de salud pública se manchó en cuestiones políticas e ideológicas. Las luchas entre el Estado y los grupos religiosos se siguieron presentando hasta en estas situaciones, aun cuando se venía promoviendo una laicidad y un anticlericalismo declarado en la política de Estado. Esto nos da pautas para pensar que “el problema religioso, creado artificialmente por Calles, perduró en el campo educativo. La persecución de las ideas religiosas en la escuela hirió profundamente un sentimiento general del pueblo mexicano, y concitó una actitud de desconfianza y hostilidad que hizo aún más difícil la tarea de los maestros”.¹⁴⁹ La moralidad permeó sobre las cuestiones corporales en cuanto a la formación de niños y niñas, y se tuvo mayor desconfianza en la indecencia que un proyecto de esta envergadura alcanzaría específicamente en la niñas, aunque esto no deja de lado, para nada, las apuestas que lo corporal implicó para la transmisión de valores y para concreción de idearios sociales, siempre traducido en prácticas dirigidas al cuerpo.

Con todo lo anterior, la escuela revolucionaria estuvo fundamentada en un discurso en el que el Estado depositaría todas sus esperanzas y aspiraciones en la formación de un sentido nacionalista. Dentro de las aulas se tradujeron y desarrollaron los múltiples procesos sociales, políticos y económicos que le permitieron contribuir con el desarrollo de una ciudadanía esperada, así como fortalecer lazos desde actividades tan diversas. En ello, la escuela desarrolló por sí misma una cultura fundamentada en una concepción moderna, y así lo corporal pudo tener una importancia de manera individual y colectiva. En general, el cuerpo se entendió sí como un medio para alcanzar los objetivos planteados, pero, y más relevante, como forma ineludible para la construcción de subjetividades y la conformación de una nación desde la institución escolar.

¹⁴⁹ Ernesto Meneses, *Op. Cit.*, p.644.

1.4 Aires de regeneración y subjetividad diversa

Finalmente, en el proceso de institucionalización tuvo lugar una serie de prácticas y normativas dirigidas a lo que podríamos denominar como una subjetividad diferente y diversa que no fue ajena a la lente fotográfica de los reporteros. Desde el siglo XIX, la educación y las reformas sociales se toparon con grupos poblacionales que se encontraban 'fuera de la norma' como lo fueron los niños y jóvenes conflictivos o huérfanos, así como los sectores poblacionales que vivían entre la marginación y pobreza -mendigos, desempleados, vagos, incluso vendedores- considerados como 'indecentes' y las personas con una discapacidad física e intelectual que entonces recibían, entre otros adjetivos, la denominación de anormales por no pertenecer a los rangos normales social y corporalmente hablando.

Hubo, entonces, una necesidad filantrópica de atender a estos grupos desiguales y crear tanto espacios como regulaciones, en muchos casos de tipo político, con el fin de insertarlos a la sociedad, pero, sobre todo, para eliminar actos inmorales e indecentes que propiciaran una degeneración social y moralmente. Sin embargo, la actividad humanitaria quedó relegada conforme fue entrando el siglo XX y las medidas revolucionarias se centraron más en un trabajo de prevención y represión, justo lo que se desarrollaría en las cárceles y correccionales, incluso en las mismas calles de la ciudad, pues todo esto atentaba contra el aparente progreso y los procesos civilizatorios.

En estos aires de regeneración, los vientos de cambio también alcanzaron al ejército y la formación militar, quienes ahora tendrían otra labor social al desprenderse el gobierno de las cuestiones bélicas, y ahora los aspectos de conformación de los grupos militares, individual y colectivamente, adquirirían otros sentidos y por ende llevarían a cabo otras actividades, principalmente dirigidas a un trabajo corporal: subjetividades diversas en el proyecto revolucionario.

1.4.1 Hospicios, internados, correccionales y cárceles

Después del conflicto armado, la población había sufrido las consecuencias en todos sentidos y una de las más duras fue la desintegración de familias que habían perdido a uno o más de sus seres queridos, sobre todo el padre, sustento económico, lo que provocó, entre otras situaciones, una considerable cantidad de niños huérfanos, familias de los sectores rurales que llegaron a radicar a la ciudad con el fin de encontrar otras fuentes de trabajo, y también el aumento de adolescentes y adultos jóvenes con prácticas delictivas a raíz de los problemas económicos y la descomposición social. De este panorama, aparecen actores diversos, no sólo en políticas y normativas del Estado sino en aspectos formativos como los corporales, y del aumento de personas en las calles hubo una preocupación por atender una cuestión de salud pública y de moralidad con la prevención de actos ‘mal vistos’ o degenerativos, es decir, toda una inquietud de regeneración social.

En las fotografías de los hermanos Casasola, quienes, como ya se dijo en la Introducción de este trabajo, hicieron un trabajo de reportaje más etnográfico, aparecen imágenes de estos grupos marginados en mayor cantidad. Particularmente resalta el de niños infractores, adultos en las cárceles, mujeres prostitutas y mendigos. A partir de ello, podemos recuperar, por un lado, la realidad de los hospicios e internados, los cuales reflejan un proceso de institucionalización de la asistencia pública. “El Primer Congreso del Niño en 1920 marca el inicio de toda una serie de medidas proteccionista infantiles que culminarían con la creación de la Secretaría de Asistencia Pública en 1937”,¹⁵⁰ que van desde la optimización de servicios en los dormitorios públicos, hasta una vigilancia callejera por parte de las autoridades para auxiliar a las personas en situación de calle o lidiar con las personas que llevaban a cabo actos delictivos, sin dejar de lado la separación de niños y adultos tanto en estos espacios como en penitenciarías.

¹⁵⁰ Zoila Santiago, “Los niños y jóvenes infractores de la ciudad de México, 1920-1937”, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, 2014, p.194.

“A finales de 1915 Venustiano Carranza mandó crear dormitorios para adultos y niños y centros educativos para los niños huérfanos como fueron los ‘asilos constitucionalistas’”; con Adolfo de la Huerta se crean comedores públicos para niños, mujeres y ancianos, la población más vulnerable, y hacia 1927, “la beneficencia pública creó un dormitorio público especialmente para niños”.¹⁵¹ La proyección ante estas medidas fue el establecer espacios diferenciados para la población con el fin de reformar a la población infantil y juvenil quienes representaban el futuro de la ciudadanía, y poder detectar las diferencias de actividades, causas y consecuencias de las personas en situación de calle.

En este sentido, el Estado implementó una serie de disposiciones fundamentadas en una visión educativa, a través de las cuales, principalmente los internados y hospicios, ofrecerían una alternativa de vivienda, alimentación, vestimenta y cuidado físico general, pero también de formación al establecer actividades como boxeo, basquetbol u otro ejercicios físicos y deportivos como los de calistenia, también de entretenimiento como música y radio, y se les ofrecía la posibilidad de servicios higiénicos.

¹⁵¹ *Idem*, p.199.



Equipo de box en la cárcel de Belén, retrato de grupo, 1925ca, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (1678)

“No sólo se ayudaba a socorrer a los niños y jóvenes de la ciudad al proporcionarles un lugar donde pasar la noche, sino que también se les enseñaba algunos hábitos de higiene, orden y disciplina”.¹⁵² Es decir, se atacó la mala imagen de la juventud marginada a través de prescripciones meramente corporales: limpieza, orden y decencia. Toda una campaña contra la mendicidad.

Las mismas medidas, tanto de orden social como educativo, fueron introducidas en las correccionales. Existían los espacios reformativos para varones y para mujeres que desde el siglo XIX se venían desarrollando y adquirieron más fuerza e importancia en los comienzos del XX, particularmente en los años veinte. En las correccionales, “podemos apreciar el orden prevaleciente en las organizaciones grupales, la pulcritud de los uniformes portados, la búsqueda de simetría en las tablas gimnásticas y las cabezas rapadas como símbolo de

¹⁵² *Idem*, p.200.

saneamiento”.¹⁵³ Destaca el valor de la correccional de Tlalpan, donde las representaciones iconográficas nos hablan de la labor educativa vista desde la utilización de vestimenta uniforme para una regulación disciplinar, así como una inquietud alfabetizadora y una formación de manera física con actividades deportivas, sin dejar de mencionar los cuadros fotográficos de jóvenes llevando a cabo trabajos manuales y oficios.

Las correccionales para varones y mujeres, así como los dormitorios públicos, tenían como objetivo transformar a los niños y jóvenes que pisaban estos establecimientos porque eran ‘sometidos a un mundo institucional, reglamentado y jerárquico’, no solamente tenían que aprender un oficio sino que todas sus actividades estaban distribuidas. Tenían que obedecer y trabajar con orden, estos tres elementos -se creía- eran indispensables para cambiar las costumbres de los menores, principalmente de aquellos que vivían en la calle o jamás habían pisado una escuela.¹⁵⁴

La labor reformadora también figuró en las cárceles y penitenciarías. Desde el porfiriato, estos espacios tuvieron la inquietud de atacar la criminalidad y al mismo tiempo formar en los sujetos otro orden social y otra consciencia individual, primeramente, separándolos de la comunidad para evitar la propagación de malas conductas, segundo, castigando sus actos ante el encierro y, tercero, promoviendo actividades formativas varias que les permitiera reinsertarse ahora como personas decentes y moralmente aceptadas.

Las cárceles más importantes en la época fueron la ya conocida Cárcel de Belén, que comenzó a operar en 1863, y la Cárcel de Lecumberri, inaugurada en 1900 por Porfirio Díaz. La primera dejó de funcionar y terminó siendo demolida en 1933, después de haber vivido una realidad propia de las cárceles en esa época: hacinamiento, enfermedades, desnutrición y pésimos servicios higiénicos. Sin embargo, mientras funcionó, la cárcel estuvo conformada por diversos espacios que fomentaban un trabajo reformador: talleres, escuela, enfermería, cocina, comedor, bodegas para alimentos y patios.¹⁵⁵

¹⁵³ Dafne Cruz, *Op. Cit.*, p.44.

¹⁵⁴ *Idem*, p.201-202.

¹⁵⁵ Cfr. “La Cárcel de Belem, la historia de las cárceles mexicanas hasta la actualidad”, <https://mxcity.mx/2019/05/la-carcel-de-belem-la-historia-de-las-carceles-mexicanas-hasta-la-actualidad/> (21 de junio de 2019).

Con dichos espacios, las actividades fueron diversas y en todas ellas el cuerpo funcionó como parte de esa regeneración social y subjetiva. Los reos realizaban trabajos manuales ligados a la práctica de un oficio como la herrería y la carpintería, por mencionar algunos; también estaban encargados de trabajos de limpieza, aunque el hacinamiento desbordaba las posibilidades de una higiene en todos sentidos, y es particularmente interesante la educación física encaminada a una actividad deportiva, esto se debe a que “el deporte servía para canalizar la violencia y educar el carácter”,¹⁵⁶ justo lo que se creía necesario en estos grupos de personas. En algunas fotografías tomadas por los hermanos Casasola y su agencia, destacan no sólo el deporte en sí mismo sino su valor competitivo.

En la fotografía anterior, se puede observar un grupo de reos en una competencia con personas como espectadores y a ellos con ciertas características diferenciadoras como el uso de un atuendo propio del box -un *short* o *boxer*, guantes, manos vendadas y calzado especial- que permite aproximarnos en un primer momento a la cuestión deportiva y competitiva como aspecto formativo dentro de las cárceles y correccionales y como desarrollo personal que se traslada a la imagen del hombre sano, fuerte y viril que se percibe en la complexión física y la postura.

Por otro lado, también da pautas para pensar rasgos sociales ligados a la cuestión racial y étnica. Normalmente los jóvenes y adultos en actividades delictivas provenían de estratos sociales más bajos y muchas veces de condiciones rurales, que los volcaban a una vida citadina donde las posibilidades, en la mayoría de los casos, eran pocas en cuanto a un progreso, a pesar de los aires modernos que se respiraban en la urbanidad.

Finalmente, la práctica del box en la Cárcel de Belén, propia de los varones, pues dicho espacio también albergaba mujeres, nos habla del deporte desde un punto de vista de clase social y por otro de género. Como ya se dijo anteriormente, la práctica deportiva también implicaba una transmisión de rasgos de masculinidad y feminidad esperada entre la sociedad revolucionaria, y al mismo tiempo no todas las clases sociales practicaban los mismos deportes. El box se ha visto como propio

¹⁵⁶ Marteau en Carlos Martínez, *Op. Cit.*, p.90

de las clases marginadas, pues se considera bélico, duro, quizá un poco más violento y alejado de un proceso civilizatorio, por eso su realización se ubica más entre los sectores poblacionales menos favorecidos y exclusivamente varonil; aspecto que cambiará ya finalizando el siglo XX. Es una clara expresión del complejo proceso de la modernidad donde tiene lugar “una centralización de la violencia a través de esferas y niveles normativos y que tienen su foco en el régimen del Estado”.¹⁵⁷

En todo este panorama, el lugar de la familia juega un papel muy importante. Violencia intrafamiliar, familias desorganizadas y familias pobres es el panorama familiar de la niñez y juventud en mendicidad, trabajo callejero o delictivo. En este sentido, las instituciones de tipo reformadoras “funcionaron como instituciones de control social, porque se trataba de moldear nuevos comportamientos”¹⁵⁸ y valores sociales, y la mejor forma de disciplinar y ordenar fue por medio de lo corporal.

1.4.2 Educación militar

Otro proyecto de educación corporal institucionalizada fue una reformación social y física del ejército, el cual venía funcionando como agrupación del Estado de gran relevancia desde el siglo XIX, pero bajo otras características. La idea fundamental era reafirmar su jerarquía social y al mismo tiempo darle una connotación menos bélica o violenta y más formativa; toda una estructura de formación de individuos. En este tenor, en los proyectos de institucionalización de lo nacional,

otra alternativa propuesta -la menos estudiada- fue la del acercamiento de la escuela y el ejército. Estos programas concebían a ejército y escuela como agentes modernizadores que debían educar y coadyuvar a la defensa del país. El presidente Ortiz Rubio firmó un decreto el 23 de junio de 1931 ordenando el establecimiento de escuelas primarias en los cuarteles militares.¹⁵⁹

Esta nueva educación militar también se concibió cercana a la lente fotográfica, e incluso ambas agencias comparten cuadros similares donde el ejército,

¹⁵⁷ Raymundo Mier, “Prólogo”, en Norbert Elias y Eric Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, p.15.

¹⁵⁸ Zoila Santiago, *Op. Cit.*, p.211.

¹⁵⁹ Carlos Martínez, *Op. Cit.*, p.89.

primeramente, aparece dentro de recintos escolares, y, segundo, haciendo gala de habilidades físicas, particularmente pirámides humanas y acrobacias (véase fotografía Acrobacias y pirámide humana, página 75). En otras fotografías aparecen apoyando a la comunidad en actividades de vigilancia e incluso educativas, por lo que se aduce que “el ejército se conformó como banco de pruebas de la reforma de la sociedad mexicana, con similares énfasis ideológicos e instrumentos: movilización, moralización, alfabetización, adoctrinamiento revolucionario y anticlericalismo”,¹⁶⁰ todo un ejemplo a seguir en la construcción de subjetividades.

En la nueva concepción, se esperaba de él una movilización y establecer otros caminos hacia la disminución en las formas de violencia, que recayera de manera directa en el pueblo y funcionara como imagen digna de imitación, así como la construcción de otros imaginarios en torno a él, y la mejor manera que tuvieron para alcanzar estos fines fue el deporte y la actividad física desde el punto de vista individual y colectivo: “El objetivo más general y obvio del deporte como práctica [militar] y espectáculo era el perfeccionamiento físico de cada soldado, policía o bombero que habría de repercutir en una mayor efectividad de los cuerpos de defensa y orden público”.¹⁶¹

Con ello, ejército y cuerpo se unieron no sólo en cuestiones físicas como las tradicionales perspectivas militares decimonónicas, sino como elementos de jerarquía, disciplina y corporación que reflejaban los ideales del proyecto revolucionario de nación. Una renovación del ejército implicó una renovación de algunas instituciones del Estado y también nuevos aires en la clara determinación de consolidar un nuevo poder político y un nuevo sujeto ciudadano a partir de la educación.

1.4.3 Lo institucional frente a la discapacidad: cuerpos diferentes

Finalmente, entre la diversidad de subjetividad ligada a lo corporal y en el proceso de institucionalización del cuerpo, las fotografías muestran a personas con alguna

¹⁶⁰ *Idem*, p.90.

¹⁶¹ *Idem*, p.100.

discapacidad, específicamente la de Enrique Díaz y sus colaboradores donde se muestra un grupo de personas con un banderín señalando al Club Deportivo Eduardo Huet, lo cual refleja dos cuestiones: la educación de personas con discapacidad, entonces denominadas como “anormales”, también funcionó bajo un proceso de institucionalización como parte de un proyecto de nación, y los cuerpos diferentes tuvieron un lugar en una educación corporal ligada a las actividades físicas y deportivas.



AGN, Fondo Enrique Díaz, Delgado y García, Caja 55, subcaja 2, 1934-1938 (Club Deportivo Eduardo Huet)

El trayecto comienza en 1866 cuando llega a México el profesor francés Eduardo Huet, fundador de la primera escuela para sordos en nuestro país que funcionaba como un internado y en 1867 crea la Escuela Nacional de Sordomudos bajo

disposición de Benito Juárez.¹⁶² Dicha escuela funcionó hasta muy entrado el siglo XX con el fin de formar profesores para la comunidad sordomuda y legitimar el lenguaje de señas como un lenguaje válido, diferente e igualmente importante en comparación con el de la oralidad. Sin embargo, la escuela se fue consolidando y poco a poco se apropió de las mismas prácticas civilizatorias y modernas donde tenían lugar aspectos de urbanidad, higiene y educación física, y “desde 1875, existió una clase de gimnasia, pero el deporte como tal se popularizó gracias a las ideas educativas llegadas a México en el periodo [...]revolucionario”.¹⁶³

Ante ello, el deporte se difundió entre la comunidad sordomuda y hacia “las décadas de 1920 y 1930, la Beneficencia Pública, de la cual dependía la Escuela Nacional de Sordomudos, organizó actividades deportivas en sus planteles y competencias entre los equipos representantes de cada uno”.¹⁶⁴ Con este tipo de competencias y gracias al trabajo de la Escuela en la etapa revolucionaria, aparecieron otras instituciones para realizar actividades deportivas, de recreación y comercio, como la “Asociación Deportiva Silente de México”, la “Asociación Mexicana de Sordomudos” y el “Club Deportivo Eduardo Huet”.

Para mediados de siglo, el proceso de institucionalización de la comunidad sordomuda cambió hacia cuestiones médicas, entonces “la medicina sustituyó a la pedagogía como la principal responsable de atenderlos. Las pocas escuelas que existían se convirtieron en clínicas, los educandos en pacientes y las clases en terapias”.¹⁶⁵

El horizonte corporal que se despliega con la apertura de estos espacios y sus actividades, así como los saberes transmitidos, nos permiten analizar dos situaciones. La primera, para las personas con discapacidad o anormales, particularmente los sordomudos, el uso del cuerpo es entendido como lenguaje, como forma de comunicación y como maneras de estar diferenciadamente con respecto a otros grupos de personas, por lo que una educación corporal es casi

¹⁶² En 1870 se funda la Escuela Nacional para Ciegos de Ignacio Trigueros, cercano de Huet.

¹⁶³ Christian Jullian, “Haciendo “hablar” a una historia muda. Surgimiento y consolidación de la comunidad sorda de Morelia”, *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, p.267.

¹⁶⁴ *Ibidem*.

¹⁶⁵ *Idem*, p.270.

intrínseca a su condición física, social e identitaria. Por otro lado, lo institucional también se tradujo en la conformación no sólo de escuelas, sino en la agrupación, corporativismo y convivencia que redundó en la consolidación de una comunidad particular en la que existieran signos y valores compartidos, para ello el deporte y actividades de esparcimiento funcionaron idóneamente.

Después de todo este bagaje, podemos pensar que el tema de la institucionalización del cuerpo nos habla no sólo de una labor manifiesta por acercar al pueblo una diversidad de prácticas culturales dirigidas a lo corporal, sino la manera en que el cuerpo se convirtió en referente social y tratamiento político, y permitió moldear conductas y establecer normativas para alcanzar un fin de construcción de sujetos en aspectos tan amplios como lo económico, lo moral, lo médico e incluso lo estético. Se buscó una manera de construir un significado nacionalista, de valores y prácticas compartidas en función de un bien común, que se podría analizar como corporal, así como una manera de regenerar y reformar a un pueblo debilitado a través de proceso de institucionalización de lo corporal.

Capítulo 2. De lo corporal en el trabajo

Otro indicio de una educación corporal en las fotografías es el trabajo, el cual tomó fuerza a partir de los procesos de industrialización, de los que México no fue ajeno desde etapas anteriores, y como parte de una modernidad también funcionó como una manera de educar a la sociedad, específicamente en la etapa revolucionaria. Así, los sujetos mexicanos se conformaron como sujetos de la nación a través de las distinciones laborales enmarcadas en los cuerpos como lo fueron los espacios y prácticas de trabajo diferenciadas entre clases sociales, el género o las etapas de desarrollo como la infancia y la adultez; las formas de identificación que crearon equipos deportivos, o lo laboral ligado a la conformación de grupos sociales y políticos que permitieron una construcción ideológica a través de la organización de cuerpos. Por lo que se puede hablar del trabajo también como una expresión de la educación corporal.

Además del proceso de institucionalización que el Estado llevó a cabo de manera general y en lo particular a una educación corporal, otros procesos sociales se pusieron en marcha paralelamente y bajo el amparo de una nueva vida moderna las fotografías muestran al trabajo como otro de los pilares para formar a un sujeto mexicano con los ideales revolucionarios: sano, fuerte y trabajador.

Desde la manera en que la industrialización comenzó a dirigir no sólo la vida laboral de las personas sino su cotidiano, el trabajo emprendió un camino significativo para posicionarse como un medio económico, político, social y formativo entre los sujetos. El ideal de sujeto se configuró desde la perspectiva de crear y moldear individuos serviles, productivos y con poder adquisitivo a cambio de las actividades que realizaban. En este sentido, la construcción de la subjetividad estuvo ligada a la actividad laboral, la cual, sin lugar a dudas, se fundamentó en la imagen del cuerpo como medio, instrumento y fuerza de trabajo: una educación corporal desde lo laboral.¹⁶⁶

Para hablar de trabajo tendríamos que empezar por conceptualizarlo. Normalmente,

¹⁶⁶ Desde la Grecia Clásica, la práctica de los oficios estaban principalmente centrados en la remuneración económica que se recibía y al mismo tiempo al uso del cuerpo, lo cual, se creía, llevaba al deterioro físico y por ende espiritual, y de ello deriva su bajo reconocimiento entre la aristocracia que salía del ideal de la *areté* griega y por ende, quienes lo practicaban, se posicionaban una marca o rango social inferior con respecto de quienes no ejercían un trabajo manual.

el término *trabajo* se refiere [...] sólo a una clase específica de trabajo: el que la gente realiza para ganarse la vida. En las sociedades más diferenciadas y urbanizadas es éste un tipo de trabajo estrictamente regulado en su duración y altamente especializado en la mayoría de los casos”.¹⁶⁷

Sin embargo, como lo mencionan Norbert Elias y Eric Dunning, en estas actividades remuneradas y especializadas también juegan un papel importante aquellas que aun siendo actividades de nuestro tiempo libre o sin un pago y una especialización también implican una ocupación de fuerzas físicas, tiempos, organización y rutinización.

Lo que interesa en la manera de concebir el trabajo, es, primeramente, el uso del cuerpo como medio y al mismo tiempo las formas en que los cuerpos, como sujetos, a través del trabajo construyen individualidades y colectividades, además de dar sentidos a espacios. Por otro lado, está una idea contrapuesta al ocio, es decir, el trabajo siempre implica utilizar el tiempo libre u otras distribuciones temporales en actividades que den cuenta de una productividad y utilidad, tanto de los recursos como de los sujetos. Así, “en el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil”.¹⁶⁸

La fuerza de trabajo se analiza, entonces, como cuerpos singulares, que se construyen en las formas productivas y dan cuenta de una subjetividad a partir de ello. Hay detrás de él formas de construir individualidad a partir del espacio, las prácticas, el tiempo y la composición de fuerzas.

Al tomar como punto de partida lo anterior, en el trayecto de la configuración de México como nación, el trabajo, particularmente en el siglo XX, funcionó como el eje central de la vida de los sujetos mexicanos. Desde 1914, en el Congreso Constituyente, comenzó a debatirse sobre darle un orden y una legislación a esta práctica y justamente en la Constitución de 1917 se le da un artículo, el artículo 123, para ordenar aspectos necesarios sobre el trabajo en México.

Hacia la década de 1920, se comienza a gestionar ya no sólo una democratización del trabajo, sino una federalización con la Ley Federal del Trabajo

¹⁶⁷ Norbert Elias, Eric Dunning, “La búsqueda de la emoción en el ocio”, en *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, p.116.

¹⁶⁸ Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, p.176.

que sale a la luz en 1931. Y, además de las regulaciones legislativas, educar para el trabajo fue también materia de políticas estatales, en las que los contenidos y las instituciones escolares funcionaran también para formar una población trabajadora.

Por ello, en nuestro país el trabajo, ya fuera por sus distinciones de clase social, de género o de desarrollo biológico, funcionó también como una manera de educar a la población, de transmitir valores, ideales, moldear una imagen de sujeto mexicano y posicionar las 'virtudes' de la nación específicamente como expresión de una corporalidad, ya fuera a través de espacios, organizaciones y actividades.

2.1 Los sujetos y su corporalidad en la práctica laboral

Hablar en términos de subjetividad desde la corporalidad, implica pensar los múltiples sujetos que la sociedad forma desde la clase social, el género hasta las diferentes etapas de desarrollo biológico -infancia, adolescencia, adultez-. De esta manera, la distinción, no sólo de roles, sino de maneras de educar a partir de lo político, lo económico, lo social y lo cultural en la etapa revolucionaria se hace evidente en las fotografías, específicamente a través del trabajo.

Primeramente, el México de la época que convoca a este estudio es el del afianzamiento de clases. El periodo revolucionario fue determinante para esta constitución de clase, pues se acentúan las divisiones a través de las participaciones y las luchas de todo tipo, no sólo obrera sino burguesa, siempre imbuidas en una actividad laboral que también guía las de recreación y descanso.

A principios del siglo XX ya estaba bien definido que el trabajo era la actividad cotidiana predominante de la nación y, por ende, se había erigido en la reguladora de tiempos y posibilidades para practicar cualquier otra actividad, por ejemplo, el consumo de bienes y servicios, la convivencia social, la diversión o la cultura. Sin embargo, los ritmos y cambios de rutina diferían de acuerdo con la posición social. La mayor parte de la vida de las clases más bajas transcurría en la vendimia, el trabajo doméstico o fabril. Por lo general, los grupos medios trabajaban de lunes a sábado, bajo estrictos horarios, y efectuaban con cierta regularidad acciones relacionadas con el esparcimiento. Finalmente, los estratos más altos orquestaban el trabajo de los

otros y se divertían casi a diario. En fin, el trabajo influía en cada acción realizada tanto en el día como en la noche.¹⁶⁹

Con este panorama, analizar el trabajo implica estudiar las diferencias a partir de la clase social. Para ello se debe partir primero de la idea que “una clase social no se reduce a la simple referencia económica de la ubicación de los individuos en relación a la propiedad de los medios de producción”,¹⁷⁰ en realidad también se puede determinar por las apropiaciones materiales que se enmarcan en los cuerpos, así como las conductas y actividades que los posicionan socialmente, los jerarquizan y al mismo tiempo los forman. Es decir, estas formas superan los intereses económicos y políticos a los cuales les hemos atribuido la formación de clases, y más bien hacen referencia a una significación más amplia, la cultural.

Por otro lado, lo que da el valor o la condición de clase, desde esta amplitud cultural, es su contraposición con otra, una especie de antagonismo que siempre las enfrenta y las diferencia. Lo mismo sucede en cuanto a la división laboral a través del género, que también atiende a significados culturales de las particularidades biológicas y oposiciones en función de las actividades que realizan.

Así, esta época fue de igual manera determinante para posicionar no sólo al hombre sino a la mujer en lo laboral. Las mujeres trabajan, aunque en una minoría, siempre en actividades muy específicas y particulares, a veces no remuneradas y tampoco legisladas, pero es cuando comienzan a hacer eco de su papel en la economía y la política, lo que contribuye a la formación de una ciudadana, de una identidad femenina, ligada a sus actividades y a su singularidad biológica. A ellas se une el caso de la infancia, otra construcción cultural de las cualidades biológicas, la cual se consolidó como una fuerza de trabajo importante que abrió el debate en el terreno legislativo, eugenésico y educativo.

En las fotografías, la discrepancia entre sujetos es más que evidente; quizá es una de las fuentes que mayormente muestra las diferencias de clase social, de

¹⁶⁹ Judith de la Torre, “La Ciudad de México en los albores del siglo XX”, en Gonzalbo, Pilar (Dir.), *Historia de la vida cotidiana en México*, Tomo V, Volumen 2, Aurelio de los Reyes (Coord.), “Siglo XX. La imagen, ¿espejo de la vida?”, p.20.

¹⁷⁰ Sergio de la Peña, *Trabajadores y sociedad en el siglo XX*, en *La clase obrera en la historia de México*, p.186.

género y de desarrollo biológico, ya sea por sus rasgos físicos, su vestimenta, su postura, las relaciones de convivencia, los espacios, así como las conductas, entre otra multiplicidad de prácticas culturales, siempre formativas directa e indirectamente.

2.1.1 La élite y la burguesía revolucionaria

Ante las nuevas estrategias para fortalecer la economía, superar las formas de producción, de inversión y de distribución porfirianas y las nuevas organizaciones tanto privadas como estatales, el periodo revolucionario trajo consigo un nuevo orden en la consolidación de una clase burguesa: “los años de reconstrucción vieron el nacimiento y ascenso de una nueva burguesía ‘revolucionaria’”.¹⁷¹

La nueva clase se gestó dentro de la milicia revolucionaria, es decir, los militares combatientes en las filas de los ejércitos revolucionarios, al concluir el conflicto armado, “ascendían pronto a la clase de los hacendados, de los banqueros, de los concesionarios y de los comerciantes e industriales”,¹⁷² además de continuar con una carrera político-militar. Muchos de los presidentes y sus gabinetes provenían de esta nueva burguesía: militares que al concluir el movimiento armado se posicionaron en la política del país y, en muchos casos, ayudados de una movilización de recursos estatales -inversiones públicas a múltiples sectores como el de comunicaciones y transportes-¹⁷³ pudieron impulsar sus propios negocios.

Álvaro Obregón fue quizá el ejemplo más claro de esta nueva clase, y justo en el repertorio fotográfico de Enrique Díaz y su agencia aparecen una gran cantidad de imágenes del caudillo sonoreense tanto en actividades políticas como de otra índole. Se puede aseverar que a raíz de su consolidación en esta nueva élite, “el ascenso de Álvaro Obregón a la Presidencia y su política de conciliación con la

¹⁷¹ Engracia Loyo, “El México revolucionario”, p.206.

¹⁷² Hans Werner, “La burguesía revolucionaria en México: su origen y su papel, 1915-1935”, *Historia Mexicana*, p.213.

¹⁷³ *Cfr. Idem.*

Iglesia católica y los banqueros hizo renacer la tranquilidad entre la clase alta”¹⁷⁴ y al mismo tiempo abrir el camino para nuevas actividades económicas propias de esta burguesía revolucionaria.

Si aterrizamos esta clase social en terrenos del trabajo y la corporalidad, es poco lo que se puede decir de ella, pues sus actividades socioeconómicas no implicaban una utilización de fuerzas físicas, actividades de tipo mecánicas, en las que el cuerpo funcionara como medio y herramienta de trabajo, en realidad su trabajo era más de mando, de administración y por ende permea más una cuestión intelectual, si la visión dialéctica entre mente-cuerpo me permite hacer esta descripción.

Sin embargo, hay claras distinciones y simbolismos de su clase que se construyeron a través de su corporalidad y seguro están ligados a su desarrollo económico, pues la clase burguesa goza de mejores servicios en necesidades primarias: alimentación, higiene, salud, vestimenta e incluso mayor cantidad de actividades de recreación y descanso. Todo ello es evidente en las fotografías en las que destaca un grupo de banqueros con trajes impecables, sombreros tipo bombín, chalecos en los que no pueden faltar los relojes de bolsillo, bastones, corbatas y abrigos, justo cercanos a la imagen estereotipada del ‘catrín’ porfiriano y en general muy diferentes a la manera de vestir de otros sujetos provenientes de otros estratos sociales, lo cual habla, sin lugar a dudas, de valores, normativas y significados adquiridos a través de estos rasgos corporales, sin dejar de mencionar la sobriedad en sus posturas que dan cuenta de su jerarquía social y, si especulamos más, de una formación dirigida a cuestiones de urbanidad tanto en varones como en mujeres.

¹⁷⁴ María del Carmen Collado Herrera, “El espejo de la élite social (1920-1940)”, en Gonzalbo, Pilar (Dir.), *Historia de la vida cotidiana en México*, Tomo V, Volumen 1, Reyes, Aurelio (Coord.), “Siglo XX. Campo y ciudad”, p.92.



AGN, Fondo Enrique Díaz, Delgado y García, Caja 6, subcaja 9, 1924 (Hombres en Caja Bancaria)

En general, se puede decir que la burguesía revolucionaria fue una burguesía político-militar. Su trabajo comenzó con una formación militar, y por ende física, aunque también estratégica, que los posicionó en el ámbito de la política del país y les permitió desarrollar y gestionar negocios, adquirir tierras, propiedades y concesiones para dar lugar a otras formas socioeconómicas, pero el verdadero peso en la imagen del sujeto mexicano se lo llevó el desarrollo de las clases obreras y campesinas.

2.1.2 Los obreros

Disímiles a las prácticas de la burguesía, aparecen en el proyecto de nación y formación los obreros y campesinos, quienes fueron considerados como la clase trabajadora y ocupan un lugar inferior en la jerarquía social. A pesar de ello, durante el periodo revolucionario su importancia fue tal que “la apuesta por México y por hacer de campesinos y obreros ciudadanos mexicanos, se transformará en el eje de la producción cultural y de la gestión del Estado”,¹⁷⁵ pues su fuerza de trabajo representaba el grueso de la producción y el dinamismo laboral, además de su valor para la industrialización y el progreso del país.

Como grupos marginados, los obreros y campesinos llevaban a cuestras, sobre todo a comienzos de siglo XX, una vida de escasez y complicaciones. “En contraste con la vida holgada de grupos minoritarios, las condiciones de vida de los trabajadores y en general del grueso de la población no habían mejorado mayor cosa [...] continuaban las jornadas extenuantes y los bajos salarios, además del hacinamiento y la falta de higiene y de servicios médicos”.¹⁷⁶ En ello recayó que se pusieran en marcha políticas educativas, legislación en materia laboral y proyectos culturales de índole deportiva, artística y recreativa, pues en sí el movimiento revolucionario llevaría como uno de sus principales estandartes el agrarismo y la movilización obrera.

La subjetividad de los obreros y campesinos se centró, primeramente, en una cuestión racial que los introducía casi de manera forzada a una serie de actividades pesadas y con mayor demanda física, pues se creía que indígenas y mestizos podrían realizar trabajos más exigentes por su constitución física, es decir, desde el mismo principio de individuación dado por los rasgos corporales de manera biológica, como lo menciona Bourdieu, es que asumimos roles y apropiaciones sociales. Por ello, encontramos en los diferentes ramos obreros y en las jornadas

¹⁷⁵ María Esther Aguirre, “En pos de la construcción del sentido de lo nacional. Universos sonoros y dancísticos en la escuela mexicana (1920-1940)”, *Separata. Revista Interuniversitaria Historia de la Educación*, p.208.

¹⁷⁶ Luis Aboites, Engracia Loyo, “La Construcción del nuevo Estado”, en *Nueva Historia General de México*, p.615.

de trabajo en el campo a mexicanos indígenas y mestizos, más allá de una situación económica que los coloca en una inferioridad con respecto a la burguesía.

Por otro lado, una formación corporal estuvo también ligada a las prácticas en sus oficios y los espacios que ocupaban, siempre deplorables. De ello se desencadenó la necesidad de regular el trabajo de los obreros en vías de formar un mexicano sano, pues

la vida cotidiana de los obreros se consumía en jornadas de 10 a 11 horas dentro de locales que no cumplían los mínimos requisitos de higiene ni seguridad, no obstante los derechos que la Constitución y las leyes estatales habían reconocido a los trabajadores [...] En 1927 se reglamentó en el Distrito Federal la jornada de trabajo en establecimientos comerciales, se fijaron horas de entrada y salida, así como el descanso al mediodía.¹⁷⁷

Desde finales del porfiriato, los obreros se emplean principalmente en la industria textil y del vestido, seguido del calzado, y así continúa en estas dos décadas. En estas ramas el trabajo es mixto -hombres y mujeres-, aunque las actividades dentro de ellas son diferenciadas y de igual manera la paga. Sigue prevaleciendo un desarrollo de la minería y un aumento considerable en los años treinta del petróleo gracias al proyecto cardenista.

En el proceso de industrialización, las fábricas de calzado, textil, entre otro tipo de fábricas, así como el trabajo minero y otras prácticas obreras dieron lugar a jerarquizar a los sujetos en función tanto de las labores como de su corporalidad. Destaca la distinción entre obrero y patrón, y obrero-obrera. En la siguiente fotografía de los Hermanos Casasola, vemos claramente un grupo de personas en una fábrica de calzado en donde la división del trabajo se aprecia en tres niveles: la persona a mando haciendo ciertas anotaciones y sin tomar en cuenta la lente del fotógrafo; los hombres obreros en un costado superior de la imagen, y las mujeres con zapatos en sus manos, casi posicionándose como protagonistas de la escena construida en la imagen.

¹⁷⁷ Engracia Loyo, *Op. Cit.*, p.204.



Obreras laboran en una fábrica de zapatos, 1922ca, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (342)

El análisis de la fotografía nos permite comprender un poco más las características de los sujetos en un trabajo de esta índole. El patrón o persona a cargo destaca, primeramente, por una superioridad a partir de una materialidad corporal expresada en la vestimenta -camisa, chaleco y pantalón- y la utilización de una pipa, propia de una clase más elevada, pues las clases bajas tendían más al consumo del cigarro, y de manera inmediata por su actividad, la cual se encuentra más lejana a un demandante esfuerzo físico y más cercana a una cuestión de orden y administración del trabajo realizado en las fábricas.

Comparte cuadro con un grupo, casi imperceptible, de obreros varones claramente separados del espacio de trabajo de las obreras, y los cuales se asoman quizá ante el asombro de posar para la cámara. Los distingue, de igual manera, una

materialidad corporal descrita en el uso de overoles, normalmente de mezclilla,¹⁷⁸ gorras y camisas. Mientras las obreras utilizan un calzado sencillo, delantales, alguno que otro accesorio y cabello recogido; una imagen distinta a la de la mujer burguesa o trabajadora de oficina.

La materialidad en una construcción corporal no sólo se tradujo en una apariencia física, sino en los niveles de consumo -siempre limitados y muy por debajo de los de la burguesía- para atender necesidades básicas como la comida, productos de primera necesidad, entre otros.

Sus gastos [...] se limitaban a alimentación: maíz, harina de trigo, pan blanco, frijol, arroz, carne de res, manteca, café, leche, chile y azúcar; combustible: carbón y leña; vestido: con las más baratas telas como 'lona azul o género que empleen los trabajadores para vestirse', zapatos o huaraches, sombreros de palma o fieltro, 'sarape o prenda con que se abriguen contra el frío'; aseo; alojamiento: cuya renta no debería ser superior a los 5 pesos mensuales, y alumbrado: petróleo o velas.¹⁷⁹

Por otro lado, si bien la industrialización alejó el trabajo de ciertas formas artesanales, lo cierto es que la formación de los individuos también tendió a lo laboral desde el artesanado, principalmente en la fabricación de muebles, canastos, cerámica y barro, algún tipo de vestimenta, entre otros; a través del cual destacan prácticas donde el cuerpo era la mejor herramienta de trabajo y muy frecuentemente el principal vestigio de las huellas que el trabajo dejaba en ellos, pues muchos contaban con cicatrices y deterioro físico a causa de las actividades realizadas.

En un panorama más sobrio, el trabajo obrero degeneró también en otras expresiones sociales consideradas inmorales como el alcoholismo, enfermedades y otro tipo de vicios, y justamente a través del deporte y actividades recreativas se trataron de erradicar. "El propósito de regular los momentos de esparcimiento del ciudadano estaba relacionado con las migraciones de la población de las últimas décadas del siglo XIX [y se acentuó con la Revolución] y con el crecimiento de las ciudades que empezaba a influir en los hábitos y comportamientos de los actores sociales".¹⁸⁰

¹⁷⁸ La utilización de la mezclilla y los jeans tuvo sus inicios en el naciente trabajo industrial, por lo que en un primer momento se utilizó como atuendo laboral de los obreros y más tarde pasaron a ser un distintivo de moda.

¹⁷⁹ *Memorias del encuentro sobre Historia del Movimiento Obrero II*, p.263.

¹⁸⁰ *Idem.*, p.253.

De la mano con el proyecto recreativo, se procuró también darle un lugar al obrero y al campesino en el arte, por lo que se fomentaron actividades artísticas en dos vías: aquellas que complementarían el trabajo realizado ya fuera a través de la música, la plástica, entre otros, y todas las producciones de artistas que mostraron la realidad de la clase trabajadora, incluida la fotografía. Se creía que “el futuro del arte residía en la clase trabajadora y su función era expresar los sentimientos y aspiraciones de esa clase [...] La educación artística elevaría el nivel cultural de las clases proletarias y éste permitiría a los trabajadores crear arte y organizar una nueva sociedad”.¹⁸¹

Finalmente, en la conformación de la clase obrera y campesina como sujetos mexicanos desde su corporalidad, se hace visible una especie de disciplinamiento. En las formas de trabajo, también existían regulaciones que tendían a depositar en los sujetos un deber ser y hacer, por lo que en muchos lugares existían castigos físicos en contra de los trabajadores, y otros de manera más sutil como trabajar horas extra, menor cantidad de pago, entre otros. Clara imagen de lo que Foucault argumentaría como un ejercicio -simbólico o directo- del poder.

2.1.3 Las mujeres

Tanto en la burguesía como en la clase obrera revolucionarias destacan las mujeres como sujetos del panorama laboral, por lo que hablar del trabajo desde la perspectiva de género resulta necesario para comprender la construcción de la subjetividad mexicana.

Si bien los hombres han tenido mayor presencia en los trabajos remunerados a lo largo de la historia, lo cierto es que la mujer también ha ocupado un lugar igualmente significativo en los constructos sociales, aunque sus labores mayoritariamente se hayan desarrollado en el espacio doméstico. Esto se asevera por la idea de Dunning y Elias sobre la utilización del tiempo libre con respecto a aquel en el que se realiza una actividad laboral, que no son tanto las actividades que exigen un pago sino la distinción entre actividades que se desarrollan bajo una

¹⁸¹ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, p.331-332.

rutina de tiempo y esfuerzos, sobre todo físicos, siempre contrapuestas con las que implican un descanso y esparcimiento, una recreación de los sujetos.

Es importante resaltar la conformación de la subjetividad bajo los parámetros de las distinciones del género en los entornos laborales pues es en ellos en donde la brecha entre las actividades se hacen mucho más evidentes. “No existe una división ‘natural’ del trabajo entre hombres y mujeres. Por el contrario, sí hay una duradera ‘construcción social’ de la ‘feminidad’ y de la ‘masculinidad’ en el mundo laboral [...] El trabajo se distribuye -y se valora- atendiendo al sexo biológico”.¹⁸²

Ante la premisa anterior, el trabajo de las mujeres ha estado destinado a las labores del hogar; sin embargo, en el México revolucionario y como una idea modernizadora, la mujer ya no sólo se reduce a la esfera privada doméstica, sino a otro tipo de prácticas y espacios. Laboralmente ahora se emplea en diversas actividades del sector público como educadoras, enfermeras, también como obreras en ciertas fábricas y talleres, en lo administrativo como secretarias, y algunas de ellas, que marcaron una pauta, lo hicieron en actividades varoniles como concluir estudios superiores y realizar una vida pública en pro de los derechos de la mujer.

Hubo quien catalogó el trabajo femenino en ciertos extremos -entre lo que hacen y no deberían hacer, y lo que hacen y está bajo el estereotipo femenino, y ante las distinciones “a ellas se les constriñe a los campos de la cultura, la educación, la costura, la moda, la venta al menudeo (actividades similares a los quehaceres del hogar) y al trabajo en fábricas textiles y de tabaco”.¹⁸³

La imagen de la mujer en la modernidad, fundamentada en los nuevos alcances científicos, estuvo centrada en presentarla “como opuesta al hombre, débil físicamente, falta de lógica y caprichosa, y al hombre como fuerte, inteligente y confiable”.¹⁸⁴ Esto abrió la brecha laboral y la mujer se posicionó en actividades que implicaban menos fuerza física, menos razonamiento y más actividades de cuidado, servicio y pulcritud. Entre los teóricos que destacan un pensamiento como el anterior

¹⁸² Ulla Wikander, *De criada a empleada. Poder, sexo y división del trabajo (1789-1950)*, p.7.

¹⁸³ Thelma Camacho, “La historieta, mirilla de la vida cotidiana en la Ciudad de México”, en Gonzalbo, Pilar (Dir.), *Historia de la vida cotidiana en México*, Tomo V, Volumen 2, Aurelio de los Reyes (Coord.), “Siglo XX. La imagen, ¿espejo de la vida?”, p.55.

¹⁸⁴ Ulla Wikander, *Op. Cit.*, p.52.

se encuentra Spencer quien asegura que “toda persona dispone de una energía corporal limitada. A causa de sus complicados órganos femeninos, que demandan casi toda su energía corporal, la mujeres disponen [...] de escasas reservas biológicas para el esfuerzo intelectual”.¹⁸⁵ Y en muchos sentidos, así se consideró a la mujer específicamente en el trabajo: una posición dada desde su corporalidad.

La división de la actividad laboral también se cimentó en una cuestión racial y social, como sucedía de igual manera con los varones. Se creía, bajo el amparo de la ciencia, que las mujeres de razas como las africanas o las indígenas tenían una constitución corporal más fuerte y podían ser explotadas en trabajos obreros como cargar, mover y demás actividades extenuantes, mientras las que se posicionaban en una clase media o alta en función también de cuestiones raciales, tenían una constitución más débil que las colocaba en otro desarrollo laboral y social. Esto comienza a diluirse en la primera mitad del siglo XX, no obstante la distinción sigue presente. Lo anterior también fundamentó una formación femenina en escuelas, el hogar y diversos espacios sociales: qué podían y debían hacer las mujeres, y qué conocimientos se les debía transmitir.

“El régimen callista exaltó a la mujer como madre, pilar del hogar, única responsable del bienestar de la familia, consagrándole el 10 de mayo. Muchas mujeres eran ya, además de maestras, dactilógrafas, enfermeras, doctoras, contables, y sostenían una lucha por lograr iguales derechos que el varón”.¹⁸⁶ Si embargo, se puede pensar, ante tal exaltación, que existió un temor social de masculinización de las mujeres tanto por las actividades que comienzan a realizar, las que en algunos casos dependían de los varones anteriormente, como por la apariencia dada por la moda ‘à la garçon’, por lo que acciones como la instauración del día de la madre nos habla más de la inquietud social que se tenía por la irrupción de la mujer en actividades y espacios no necesariamente ligados al entorno doméstico y bajo actitudes de conservadurismo y pulcritud que todavía seguían arraigadas en el estereotipo femenino.

¹⁸⁵ *Idem*, p.53.

¹⁸⁶ Engracia Loyo, *Op. Cit.*, p.208-209.

A pesar de ello, es el México revolucionario un momento de quiebre de la mujer en cuanto a lo laboral.

El papel de la mujer cambió con las convulsiones de la época. Una mayoría permaneció en su hogar, pero varias sustituyeron a los varones en el negocio familiar o se convirtieron en el sustento de los suyos recurriendo a cualquier medio: vender artículos de mercería o comida, coser, rentar cuartos. Las mujeres y los niños, salvo algunas excepciones, realizaban trabajos que no requerían especialización. La Revolución atrajo a muchas mujeres letradas que se dedicaron a labores de propaganda, redacción de artículos, incendiarios, organización de clubes políticos, manifestaciones de apoyo a huelgas o bien se convirtieron en enfermeras.¹⁸⁷

El panorama de la mujer trabajadora se abrió, por un lado, a las mujeres de la burguesía, quienes, a pesar de los legados familiares, tanto su formación como su crecimiento en términos sociales seguía circunscrito a ciertas actividades como el cuidado familiar, actos de beneficencia y artísticos, y acatamiento de normas de urbanidad que se visualizaban en las formas de vestir, de conducirse y relacionarse. Mientras otro porcentaje realizaba actividades políticas o se insertaron a la matrícula de formación superior en las distintas áreas, e incluso quienes se posicionaron en la administración y organización de las empresas y comercios familiares.

En el ámbito de la burocracia, en las fotografías destacan las secretarías, la figura femenina del trabajo en oficina por excelencia. Claramente distinta a la mujer obrera. Ella lleva la marca de la posición social y de la actividad laboral en el cuerpo, siempre utilizando vestimenta formal que comprendía un vestido o blusa y falda, con el largo adecuado según los estándares conservadores de la época; accesorios que estilizan una imagen representativa del orden y la proyección de la empresa u oficina; zapatillas, un poco de maquillaje y un peinado casi impecable, pero lo más distintivo es la postura en la que confluyen recato, seriedad y al mismo tiempo disciplinamiento frente a la máquina de escribir y el escritorio.

¹⁸⁷ *Idem*, p.193.



Secretarias de un archivo escriben a máquina, 1925ca, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (588)

Todo ello permitió no sólo el establecimiento de un ideal de mujer trabajadora, sino la transmisión de ciertos valores dirigidos a la mujer que desarrolla una actividad meramente femenina, que no es dirigente, sino acatadora de órdenes, pero al mismo tiempo puede realizar actividades más allá de la esfera privada. Es decir, las maneras de dirigir lo corporal de una figura como la de la secretaria en la sociedad revolucionaria también dan cuenta de una manera de moldear un ideal femenino y de las apropiaciones sociales que, a través de los rasgos corporales, se llevaron a cabo como parte de un sector tanto poblacional como laboral.

Igualmente entre las mujeres destaca el rol de las maestras y/o educadoras. El magisterio, desde finales de siglo XIX, funcionó como medio de formación femenina más allá de la enseñanza elemental, permitiendo el desarrollo de una carrera profesional y al mismo tiempo la entrada a un mundo laboral que paulatinamente se fue consolidando como femenino. Incluso entre las figuras más

representativas de la educación mexicana, no faltan, aunque en menor cantidad, las maestras que en muchos casos propusieron y dirigieron proyectos en el ámbito escolar como lo fue la instauración de los jardines de niños, entre otros. Entre las fotografías,

de los [...] oficios practicados por mujeres destacan los retratos de educadoras, quienes aparecen en el retrato individual con sus cabellos largos peinados en forma de abombados chongos, cuellos altos, mangas largas, faldas que se arrastran en el piso, botines con agujetas, sin mostrar más que las manos y los rostros adustos con notables gestos endurecidos y sin distinciones.¹⁸⁸

Aunque esta apariencia física va cambiando a lo largo de las dos décadas, concluyendo hacia finales de los años treinta con faldas más acortadas, peinados menos conservadores, pero sin dejar de lado la feminidad, y rostros menos ajenos a la lente fotográfica. Entre la maestra y la secretaria se conforma, sin lugar a dudas, el arquetipo más fuerte de la mujer como sujeto social y laboral.

En otro orden social, el trabajo obrero se completó con la entrada de mujeres y niños a las fábricas y talleres, quienes desde siglo XIX, a raíz de los procesos de industrialización, hubo necesidad de hacer uso de la mano de obra dado por ambos grupos poblacionales, quienes podían realizar actividades que los varones no podían o tan sólo no implicaban mayor conocimiento o especialización, por lo que desde entonces “el 79 por ciento de las mujeres adultas se congregó en tres sectores: textiles e indumentaria, alimentación y bebidas, puros y cigarros”.¹⁸⁹ No se dedicaban al manejo de maquinaria, sino a actividades más delicadas o con menor esfuerzo físico que, se decía, no pusieran en riesgo el poder procrear mexicanos sanos, es decir, a pesar de tomar un lugar en el trabajo obrero, la maternidad seguía siendo el principal ámbito de desarrollo y formación entre ellas. Además percibían un salario muy por debajo del obtenido por los varones.

Finalmente, existió, y ha existido desde tiempos antiguos, un sector de mujeres marginado: el de las prostitutas. En términos económicos, su actividad siempre ha sido irregular, pero si lo trasladamos a los significados sociales, en

¹⁸⁸ Rebeca Monroy, “Fotografías de la educación cotidiana en la posrevolución”, en Gonzalbo, Pilar (Dir.), *Historia de la vida cotidiana en México*, Tomo V, Volumen 2, Aurelio de los Reyes (Coord.), “Siglo XX. La imagen, ¿espejo de la vida?”, p.177.

¹⁸⁹ Susana Sosenski, *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México (1920-1934)*, p.107.

realidad funcionó entonces, desde momentos históricos anteriores y hasta nuestros días, como otra manera de supervivencia, de acceso a otras condiciones de vida, aunque una moralidad siempre señaló dicha práctica.

Las prostitutas, en su mayoría, eran mujeres jóvenes de clases bajas y con situaciones de vida complicadas -huérfanas, madres solteras, obreras con poca paga, miembros de hogares quebrantados quizá por los conflictos armados o por otras causas sociales, o mujeres en situación de calle-, que encontraron un medio de supervivencia a través del trabajo sexual. También, de la misma manera que sucedía con otros ámbitos laborales, la cuestión racial caracterizaba el oficio: mujeres mestizas o indígenas.

Entre estas dos décadas, debido a múltiples causas como el funcionar la prostitución como un medio de distracción y liberación de tensiones de los obreros varones y el crecimiento urbano,

el número de prostitutas se incrementó, emergieron los hoteles de paso a la par que los burdeles de diferentes categorías que, dirigidos por matronas conocidas, se propagaron por diferentes puntos de la urbe, aunque, de acuerdo con la reglamentación oficial, permanecían alejados de 'escuelas o iglesias'. El oficio también se podía ejercer en las salas de cine. Sin lugar a dudas, el crecimiento poblacional aumentó la demanda, a la vez que los bajos sueldos obligaban a las trabajadoras, como las costureras, a vender su fuerza de trabajo de día y su cuerpo de noche.¹⁹⁰

Son los hermanos Casasola quienes mayormente cuentan con prostitutas como sujetos de su repertorio fotográfico debido a su trabajo etnográfico, el cual nos permite un acercamiento a la subjetividad de esta práctica social. Los distintivos, como hemos visto entre clases sociales y actividades laborales, se dan a través de la materialidad: vestidos y faldas que siempre van acompañados de medias, las cuales, incluso en pinturas, historietas y demás representaciones, funcionará como signo por excelencia de la mujer dedicada a la prostitución, que habla por sí misma de la sexualidad del oficio, además del uso de zapatillas y del maquillaje mucho más acentuado que el de la trabajadora administrativa.

¹⁹⁰ Judith de la Torre, *Op. Cit.*, p.41.

Sin lugar a dudas, en la figura de la prostituta nos encontramos con el oficio que más ampliamente da cuenta de una corporalidad del trabajo y una construcción del género a partir de prácticas corporales. Son ellas quienes hacen de su cuerpo un medio para la supervivencia, además que en su corporalidad encuentran un posicionamiento, siempre negativo, con respecto a los demás sujetos de la nación.

2.1.4 La infancia

Para concluir con el repertorio de sujetos que trabajan en el contexto del proyecto de nación, aparece la infancia. En todas las formas en que los niños, como actores sociales, se desarrollaban, ya fuera como sujetos escolares, miembros familiares, recreadores de espacios públicos o trabajadores de fábricas, la infancia se consideró

paso obligado, ineludible para la construcción de una nueva ciudadanía, por ello se consideró esencial comenzar por la formación de un niño nuevo; las autoridades, desde todos los ámbitos, apoyadas por los nuevos profesionales de la infancia, se encomendaron a esta tarea, haciendo del trabajo uno de los pilares fundamentales en esta construcción.¹⁹¹

La cuestión del trabajo infantil en estas dos décadas tiene su principal antecedente en el trabajo realizado por los niños en la contienda armada. Niños que dejaron la escuela para unirse a las filas revolucionarias; niños huérfanos que tuvieron que buscar la manera de subsistir e incluso de aportar a la economía familiar; niños de las clases menos favorecidas que al mismo tiempo trazaban un camino para considerar a la infancia mexicana como trabajadora. Desarrollaban actividades

en los sectores industrial, artesanal, callejero, hogareño o en los servicios; en la industria familiar o de terceros; en las instituciones educativas. Podían ser independientes o reguladas por un patrón; de tipo doméstico o para el autoconsumo; podían ser trabajos asalariados, a destajo o mínimamente remunerados; conllevar implícitamente el factor de la venta de la fuerza de trabajo o devengar una cantidad de dinero o bienes por cierto tiempo de trabajo o por la ejecución de una tarea determinada.¹⁹²

¹⁹¹ Susana Sosenski, *Op. Cit.*, p.16.

¹⁹² *Idem*, p.24.

En realidad, el trabajo infantil en esa época no fue considerado como impropio o poco adecuado para este sector de la población, sino todo lo contrario: se esperaba que con estas actividades se forjaran valores en vías de formar a un futuro sujeto servil y productivo; en todo caso lo que se cuestionó fue su reglamentación en función de su desarrollo biológico y sus atribuciones sociales. Desde este punto de vista, se permeó del discurso eugenésico y de ahí se afianzó socialmente: un niño fuerte, sano y trabajador. De igual manera, “para muchos el trabajo infantil fue una forma sustancial de colaboración de los niños a las deterioradas economías de las familias populares, para otros ofrecía oportunidades de socializar y formarse en una vida honesta alejada de la delincuencia y el vicio”.¹⁹³ Muchos niños, ya fuera en los trayectos al trabajo o dentro de los lugares de trabajo en los horarios fijados como descanso, jugaban y convivían con otros niños, como se aprecia en la siguiente fotografía.



Adolescentes juegan en el parque de "La Ciudadela", 1935, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (2805)

¹⁹³*Idem*, p.20.

A pesar de su aceptación, como se dijo en líneas anteriores, lo que inquietaba era una reglamentación de la actividad laboral infantil, lo mismo en cuanto a la femenina, por lo que se dirigió el trabajo a jornadas menos extenuantes con una reducción de horas, asimismo en el Reglamento de Labores Peligrosas e Insalubres para Mujeres y Menores de 1934 bajo el gobierno de Abelardo Rodríguez, se enumeraron las actividades laborales prohibidas:

aquellas que exigieran trabajo muscular, en las cuales los menores tuvieran que desarrollar fuerza o realizar cargas pesadas; las que pudieran causar peligros físicos, riesgos de heridas, enfermedades, envenenamientos, lesiones, accidentes o molestias; las que significaran peligros morales, es decir, que atentaran con las buenas costumbres o en las que los menores tuvieran relación con bebidas embriagantes, casas de asignación o de 'fabricación, manipulación y venta de escritos, carteles, dibujos, grabados, pinturas, emblemas, imágenes y demás objetos (con) venta, exposición, fijación o distribución. A las mujeres menores de edad se les prohibió trabajar en restaurantes, cafés, pastelerías, confiterías, hoteles, teatros y cinematógrafos con el fin de evitar la prostitución.¹⁹⁴

La mayor parte del trabajo infantil se encontraba en los talleres artesanales en donde se conjugaban trabajo y educación. El aprendizaje estaba centrado no en formar a futuros maestros artesanos, sino a obreros calificados. La condición de aprendiz le permitía una formación, pero lo colocaba en una posición laboral y salarial muy por debajo de quienes no se encontraban en formación, por ello había una gran cantidad de niños y jóvenes laborando; le convenía al taller o la fábrica.

En cuestiones corporales, la infancia, además de sus características biológicas propias, se encontraba en un estado de debilidad, tanto moral como física, en comparación con los demás trabajadores. Se transmitió una serie de pautas de conducta, tanto centradas en el oficio como en las aspiraciones sociales, y finalmente muchos de ellos recibieron malos tratos y castigos no sólo relacionados con una mala paga sino con golpes o puesta en marcha de trabajos no apropiados para su condición.

Además, los niños fueron considerados como sujetos idóneos para el trabajo en industrias y fábricas, pues sus cualidades corporales -complexión más pequeña, dedos más ágiles y mayor flexibilidad- permitían que pudieran acceder a lugares en

¹⁹⁴ *Idem*, p.60.

los que para un adulto era casi imposible, además de poder aguantar posturas por una mayor cantidad de tiempo -agachados, en cuclillas, etcétera-. Esto no desplazó el trabajo masculino adulto, sino el trabajo femenino. Y en cuanto a las niñas, muy pocas trabajaban en las fábricas y talleres, sólo una de cada 15 niños.

Ante el panorama del trabajo infantil, que para nosotros pareciera desolador bajo nuestros estándares sociales actuales, se hace visible otra forma más de pensar la educación corporal, pues entre los niños con sus cualidades corporales en función de su desarrollo biológico, se encontró en el trabajo otra veta de formación de futuros ciudadanos donde convergen principalmente una educación moral y al mismo tiempo física, en lo cual las fotografías también fueron testigos de esta construcción subjetiva.

En realidad, como ya se mencionaba, la fotografía dio cuenta de nuevos actores sociales como las mujeres, las clases bajas y en este caso la infancia, por lo que es necesario considerar a los trabajadores infantiles como “actores sociales, culturales y económicos que desempeñaron un papel activo y dinámico en la conformación de sus experiencias diarias, en su vida familiar y en la sociedad en su conjunto. Así pues, los niños y adolescentes trabajadores fueron protagonistas y actores sociales del México posrevolucionario”.¹⁹⁵

Finalmente, queda claro que en lo laboral también podemos hablar de una educación corporal, en donde los cuerpos se diferencian y marcan la distinción en las maneras que hombres, mujeres, niños devienen sujetos, es decir, también en este ámbito se moldean las distinciones de la subjetividad a partir de la corporalidad.

2.2 Escenarios de educación corporal en lo laboral

Unido a la manera en que se llevó a cabo un proceso de institucionalización y las formas en que los sujetos se educan y/o son educados, aparecen también los espacios como escenarios de formación, en este caso desde lo laboral. Y para

¹⁹⁵ *Idem*, p.17.

atender sus significados más allá del lugar físico, podemos acercarnos a ellos desde las prácticas, las cuales Michel De Certeau denomina como prácticas espacializantes.

Desde la teoría del autor francés, hay una clara distinción entre el lugar y el espacio y justamente la diferencia recae en las prácticas llevadas a cabo que significan y dan sentido, lo que convierte al lugar en un espacio.

El espacio es un cruzamiento de movilidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales [...] El espacio es un lugar practicado.¹⁹⁶

Entonces, se hacen espacios mediante las acciones de los sujetos considerados históricos, diferenciado del lugar. Así, el valor de los lugares, para denominarlos espacios, tiene que ver con las prácticas, movilidades y significados que ahí se desenvuelven por parte de los sujetos, y en función de esas prácticas es que podemos denominarlos también como espacios formativos: lugares practicados que educan al individuo, donde deviene sujeto.

Por ello, podemos hablar de espacios de educación corporal desde lugares donde se llevan a cabo prácticas dirigidas a la construcción de sujetos en su corporalidad. Estos espacios van más allá de los lugares creados para la práctica deportiva o de ejercitación, pues, como ya hemos visto, un sujeto deviene precisamente eso en una inmensidad de formas corporales, y en la época revolucionaria el sujeto mexicano también aspirará a esta construcción subjetiva a través de múltiples espacios como fueron los laborales.

En términos de trabajo, el espacio tendrá un valor fundamental, pues es el encargado no sólo de distribuir a los sujetos, en tanto cuerpos, y dinamizarlos a partir de las funciones que asumen, sino de construir individualidades desde el aparato de producción y la jerarquía de actividades a través del espacio. Michel Foucault diría que en todo caso

¹⁹⁶ Michel De Certeau, *La invención de lo cotidiano*, p.129.

se trata, a la vez, de distribuir a los individuos en un espacio en el que sea posible aislarlos y localizarlos, pero, también, de articular esta distribución sobre un aparato de producción que tiene sus propias exigencias. Hay que ligar la distribución de los cuerpos, la disposición espacial del aparato de producción y las diferentes formas de actividad en el reparto de los 'puestos'.¹⁹⁷

En nuestro país, las escenas de la vida productiva fueron muy variadas, en primer momento gracias al progreso, en segundo al combatir una imagen del mexicano 'flojo' y 'vicioso', y tercero para sacar a flote una economía que sufrió los embates de años de desabasto por el conflicto bélico. Estas expresiones no serán ajenas a lo corporal, y entre las fotografías no sólo se aprecian los lugares donde individuos se desplazan, sino se forman corporalmente a través de su distribución y actividad, de los cuales destacan las calles mismas; los talleres, fábricas y lugares de la clase obrera; las oficinas, los bancos y lugares burocráticos, y variados comercios como tiendas de consumo diversas hasta los mercados. Así, la educación corporal se vivió también entre talleres, fábricas, comercios y oficinas.

2.2.1 Fábricas y talleres: oficios y especialización

A comienzos de siglo XX, el universo laboral era muy variado y "bajo la categoría 'industrias, artes y oficios' fueron catalogados casi 100 oficios entre costureras, dulceros, floristas, lavanderos y planchadores, 'obreros de establecimientos industriales', panaderos, relojeros, sombrereros, tipógrafos, zapateros, entre otros",¹⁹⁸ los cuales se desarrollaban en tres escenarios principales: industrias, fábricas y talleres.

La clasificación de estos oficios se centró en el trabajo realizado principalmente en las ramas manufactureras del sector textil, en el cual se empleaban la mayor cantidad de obreros y obreras, seguida de la producción de alimentos y bebidas en las que también se incluía el tabaco, por otro lado estaba la minería aunque en el caso de este estudio no es posible contemplarla como ámbito

¹⁹⁷ Michel Foucault, *Op, Cit.*, p.168.

¹⁹⁸ *Memorias del encuentro sobre Historia del Movimiento Obrero II*, p.255.

laboral ni como espacio pues en su mayoría se desarrolló lejos del entorno urbano, lo que sí podemos ubicar es el trabajo de los metales después de su extracción, de la misma manera que el petróleo, el cual creció en producción y desarrollo laboral hacia finales de la década de los 30.

Con esta clasificación, nos encontramos en los diversos encuadres ciudadanos talleres de sastrería, plomería, herrería, carpintería, curtidurías, talabarterías fábricas textiles, talleres de fabricación de muebles, fábricas de tabique y cantera, talleres de calzado, establecimientos de joyería, relojería, instrumentos, fábrica de armas, talleres de imprenta y encuadernación, talleres mecánicos, establecimientos de puros y cigarrillos, servicio doméstico. Las fábricas desplazaron el trabajo artesanal lo que implicó, en cuestiones de conocimiento, relaciones y corporalidad, otras formas de laborar y de especialización, es decir, el trabajo en las fábricas ya no implicaba solamente el conocimiento de técnicas centradas en habilidades manuales, sino también en la vigilancia y mantenimiento de la maquinaria y los productos obtenidos por ella. Pasamos del manejo de saberes artesanales y el uso de herramientas sencillas, a la especialización del obrero, por lo que en ámbitos de producción y apropiación de conocimiento dentro de las fábricas y talleres, se sufre una transformación que va más allá de cuestiones económicas, hay otras formas de educar a partir de estos saberes manuales y por ende de educar corporalmente. Cabe mencionar que estos cambios se llevaron a cabo paulatinamente y una generalidad en su puesta en marcha la vamos a ver consolidada quizá hacia la segunda mitad de siglo XX.

En general, en las fábricas y otros espacios, incluso los vehículos y transportes como los tranvías, el trabajo se llevaba a cabo de tres maneras: los oficios antiguos, practicados desde lo artesanal; los nuevos oficios con los que se inauguran posiciones laborales a partir de innovaciones tecnológicas dadas por la modernidad, un ejemplo serían los electricistas, y finalmente los oficios especializados como aquellos que requerían ciertos conocimientos para el manejo de maquinaria, entre otros:¹⁹⁹ oficios y trabajos especializados.

¹⁹⁹ Cfr., Enrique De la Garza, Javier Melgoza, “Los ciclos del movimiento obrero mexicano en el siglo XX”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*.

Michel Foucault nos ofrece una imagen clara del trabajo obrero, aun cuando no hable del caso específico del México revolucionario, pero acompaña muy bien la escena presentada en la fotografía *Obreras laboran en una fábrica de zapatos*, página 107, en donde espacio y sujetos se articulan para comprender el trabajo en las fábricas e industrias desde lo corporal.

Recorriendo el pasillo central [...] es posible ejercer una vigilancia general e individual al mismo tiempo: comprobar la presencia y la aplicación del obrero, así como la calidad de su trabajo; comparar a los obreros entre sí, clasificarlos según su habilidad y su rapidez, y seguir los estadios sucesivos de la fabricación [...] Es decir que la producción se divide y el proceso de trabajo se articula, por una parte, según sus fases, sus estadios o sus operaciones elementales, y por otra, según los individuos que lo efectúan, los cuerpos singulares que se aplican a él.²⁰⁰

Mientras tanto, las prácticas de los talleres, aun con los cambios de la modernidad, seguían centradas en una imagen un tanto medieval de los sujetos jerarquizados como maestros y aprendices. “El aprendizaje [...] no sólo consistía en la adquisición de capacidades manuales y operativas, sino también en la asimilación de una suma de creencias, rituales y procedimientos simbólicos que representaban la subcultura profesional en el seno de una cultura popular general”.²⁰¹ Todavía se seguía transmitiendo de generación en generación, aunque no necesariamente centrada en los legados familiares, sino en las figuras maestro-aprendiz.

En cuanto a la infancia y juventud, la legislación federal “formalizó el carácter laboral del aprendizaje infantil”, y en este sentido “el aprendizaje sería la fuerza laboral que el menor dejaba en el taller a cambio de la enseñanza en un arte u oficio o de una remuneración”. Desde la década de los 30, “los maestros tuvieron la obligación de entregar al aprendiz un testimonio escrito acerca de sus conocimientos y aptitudes; debían continuar con la secular tradición de pagarle una retribución pecuniaria o suministrarle alimentos, vestidos y, concluido el aprendizaje en los oficios no calificados, preferirlo en las vacantes que hubiere”.²⁰² Así, las prácticas en los talleres no sólo apelaban a un desarrollo de habilidades físicas, sino a una construcción y transmisión de saberes y apropiaciones culturales que poco a

²⁰⁰ Michel Foucault, *Op. Cit.*, p.168.

²⁰¹ Antonio Santoni, *Milenios de sociedad educadora*, Volumen 2, p.174.

²⁰² Susana Sosenski, *Op. Cit.*, p.56-57.

poco se fueron legitimando y al mismo tiempo pasaron por un proceso civilizatorio. Se puede decir que el modelo educativo detrás de los oficios artesanales en los talleres “no se limitaba solamente a enseñarles el respectivo oficio sino que también tendía a formar la personalidad, transmitiendo los respectivos modelos culturales y de comportamiento, e incluso una cierta visión del mundo, en público o privado”.²⁰³

Además, las actividades laborales, sobre todo en las industrias, en su mayoría se llevaban a cabo en lugares en condiciones deplorables. Los obreros no sólo realizaban trabajos extenuantes tanto en las exigencias físicas como en las jornadas de trabajo -aspectos que se fueron considerando en la legislación laboral, pero poco atendían-, sino también actividades en lugares con poca higiene, iluminación y ventilación. “Las fábricas tenían mala calidad del aire, ruido, polvo, calor, humedad, frío excesivo, suciedad, superficies inflamables, mal olor y pobre iluminación. Los riesgos eran muchos y las condiciones de asistencia médica y de seguridad eran mínimas”.²⁰⁴

Por ende, la corporalidad de los sujetos se construyó entre malas condiciones de trabajo que generaron problemas de enfermedades y vicios en función de la moralidad de la época, lo cual no sólo fue por una cuestión de cuidado personal, sino de la espacialidad, ligada a una rutinización y a los tiempos de trabajo. Todo ello también constituyó una manera de educar corporalmente.

2.2.2 Educar en la burocracia

Otro espacio de formación y laboral fue la oficina. Las características del trabajo realizado eran muy diferentes a las del trabajo obrero, pues tanto los conocimientos como las funciones atendían más a una administración e intelectualidad, por lo que el trabajo en sí mismo se podría entender menos corporal. Sin embargo, en estos espacios, también se moldearon cuerpos.

El trabajo burocrático -del término francés *bureau*, oficina- también nace como expresión de la modernidad, donde prevalece una racionalidad de

²⁰³ Antonio Santoni, *Op. Cit.*, p.179.

²⁰⁴ Susana Sosenski, *Op. Cit.*, p.69.

actividades, de tiempos y una jerarquización de los sujetos por las funciones que desempeñan. Si bien normalmente se asocia con los cargos públicos en las administraciones gubernamentales, en realidad la burocracia, como forma de organización, no atañe sólo a funcionarios públicos y espacios federales y/o estatales, sino en un sentido amplio a las labores desempeñadas en una oficina como una manera de laborar y desarrollar actividades a cambio de un salario fijo y de la puesta en práctica de conocimientos más especializados que los concernientes a las industrias y fábricas.

Para hablar sobre el trabajo realizado en estos espacios en el México revolucionario, en este caso se hace exclusivamente desde las fotografías, pues, a pesar del lugar social que tiene la burocracia, todavía no es materia de análisis históricos. En ellas destaca la labor de las secretarias como se ve en la fotografía de la página 113, las cuales trabajan en un espacio exclusivamente para ellas, detrás de escritorios y con habilidades de taquimecanografía; todas ellas también transmiten una imagen de orden, cuidado y pulcritud dada a partir de sus peinados a la moda francesa, vestimenta formal, quizá todas con vestido o falda y un ligero toque de maquillaje para dar cuenta de ciertos rasgos de feminidad.

La imagen nos transporta a una realidad laboral donde, en un primer momento, como sucedió con prácticamente todos los trabajos, hay una distinción de actividades a partir de los constructos de género. El trabajo realizado por las secretarias, muchas veces muy técnico aunque especializado, es un trabajo femenino, mientras que en las mismas oficinas los varones cuentan con otro espacio para laborar en funciones más de dirección y administración, como ya se había mencionado. Por ende, existe una clara subordinación del trabajo realizado por ellas en contraposición con el de los varones. A esto es necesario añadir que, como trabajo femenino especializado, existía una formación para poder realizarlo, y justamente las mujeres encontraron un medio de educación y al mismo tiempo laboral con la enseñanza que se daba, sobre todo de manera técnica, a través de la taquimecanografía.

Unido a esto, el trabajo burocrático siempre estuvo ligado no sólo a una especialización de saberes, sino a una rutinización de las actividades. Tanto

hombres como mujeres asistían los días laborales de la semana, se sentaban, en su mayoría, para asumir sus labores correspondientes y concluían su jornada al atardecer. Claro ejemplo de una racionalización no sólo del tiempo -evidente en la fotografía con la aparición de un calendario en un escritorio- sino también los mismos sujetos y sus actividades que, por ende, también dan cuenta de una racionalización de lo corporal: qué hacer, cómo hacerlo y bajo qué circunstancias.

Además, en la oficina destaca, unido a lo anterior, una forma de moldear cuerpos. Las posturas de las secretarías nos trasladan también a una construcción subjetiva a través de las experiencias corporales detrás de un escritorio o entre los papeles y muros, pues es evidente cierto orden y disciplina depositado en sus cuerpos, ya sea sutil o directamente, por lo que si bien el trabajo realizado no implica un esfuerzo físico evidente, si se transmiten a través de la corporalidad una serie de pautas y normativas sociales, lo que permite entender también la construcción de la personalidad a partir del disciplinamiento.

Es así que, sin lugar a dudas, la oficina, con todas sus cualidades materiales y simbólicas, funcionó también como otro espacio no sólo laboral, específicamente de una clase media, sino también de educación corporal, ya fuera en las actividades, en la materialidad o en los valores transmitidos dentro de ella.

2.2.3 Vender, preparar y consumir: el trabajo y la corporalidad en comercios, calles y el hogar

En otro sentido, las fotografías también son testigos de otros espacios formativos de los sujetos desde la productividad. Entonces, la educación corporal desde el ámbito del trabajo no sólo se asoció al obrero y la fábrica y/o industria o el burocrático, sino también al trabajo más local como fue el del comercio y al mismo tiempo el de la venta y consumo de comida y enseres, vestido, artesanía, que se desarrollan en la casa, en la calle y mercados.

Primeramente, la producción de artículos y bienes de primera necesidad y de lujo no sólo se llevó a cabo en grandes establecimientos, sino también y en mayor cantidad en pequeños comercios como lo fueron establecimientos de alimentación como carnicerías, tocinerías, pollerías, panaderías, tortillerías, y por otro lado

tiendas de ropa, muebles y demás artefactos y accesorios para el hogar y cuidado personal, como muy bien se ve en las fotografías, las cuales dan cuenta del panorama general ciudadano en las tiendas de abarrotes, los locales de venta de ropa e incluso de los mismos estudios fotográficos.

En las panaderías, carnicerías y pollerías, el trabajo era arduo, desde la producción y distribución del alimento hasta la limpieza del lugar, y para ello se empleaban personas en diferentes actividades, incluso se podían observar niños laborando en estos espacios. Además, el recuadro se completa con la convivencia generada en ellos. Muchas fotografías no sólo dan cuenta de los consumos, sino también de la sociabilidad en ellos, tanto de las personas que compraban como de quienes ofrecían los productos. Por ello, los diferentes comercios funcionaron también como espacios de convivencia.

A ellos se une la importancia de espacios masivos como los mercados, pues “a falta de refrigeradores, la gente tenía que adquirir sus alimentos casi a diario. Las clases media y popular realizaban sus compras en la principal central de abasto, el mercado de La Merced, al que adornaban montones de basura por doquier”.²⁰⁵ Específicamente, en la siguiente fotografía de los Casasola, se retrata de manera particular la distribución de alimentos en el mercado de La Merced, en el cual, más que una imagen agradable del entorno ciudadano, nos da cuenta de las condiciones deplorables en las que los mercados realizaban un trabajo de venta y consumo de alimentos.

²⁰⁵ Judith de la Torre, *Op. Cit.*, p.32.



"Mercado de la Merced - Pabellón de Barbacoa", 1928-04-13, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (2657)

Destacan los rasgos corporales de quienes conviven en este pabellón de barbacoa: personas de clases bajas, con ciertas distinciones raciales, que no cuentan con zapatos además de utilizar vestimenta muy básica y seguro distintiva del estrato social por el tipo de tela y la sencillez. A ello se une las condiciones higiénicas, pues claramente se percibe una cantidad considerable de basura y la realización del trabajo entre animales. A pesar de que las condiciones de trabajo eran bastante cuestionables, funcionó como uno de los espacios preferentes para la venta y consumo particularmente de productos alimenticios y perecederos, y así sigue funcionando hasta nuestros días.

En conjunción a la imagen de los mercados, se tenía cierta predilección por asistir al centro de la ciudad no sólo como distracción, sino para adquirir productos.

La gente consumía en el centro enseres y muebles para el hogar, así como ropa, mucha ropa. Aunque las posibilidades para comprar este tipo de mercancía eran

prácticamente inexistentes para la población de escasos recursos, no por ello dejaron de venderse prendas de muy baja calidad en los espacios callejeros y diferentes mercados.²⁰⁶

Lo anterior nos habla también de las calles, plazas, jardines como escenarios al aire libre de la vida urbana y también como espacios de trabajo, siempre informales de tipo ambulante. Así, la calle y los espacios públicos fueron también lugares propicios para desarrollar una actividad laboral en diversos oficios.

De los múltiples oficios entre el ambulante, destacan el aguador o los aboneros, estos últimos “acudían a los barrios humildes o de clase media baja, para tocar a las puertas y vender a crédito diversidad de mercancías, generalmente ropa para mujeres y niños, accesorios y afeites femeninos, vajillas y electrodomésticos”,²⁰⁷ y durante el periodo solían ser migrantes extranjeros, por lo que en historietas y cuentos eran el blanco perfecto para la sátira por sus modos de hablar o algunas cuestiones raciales.

Con ello, el panorama laboral atendía principalmente a una situación de venta de productos, y “como en la ciudad colonial, la venta de alimenticios continuó como la actividad ambulante por excelencia en la ciudad del siglo XX y hasta la década de 1950”.²⁰⁸ Para ello se hacía uso de la bicicleta, la cual se fue adaptando a los cambios de la modernidad y los procesos de industrialización, aunque a pesar de ello a lo largo del siglo XX funcionó como otro medio para la vendimia, un claro ejemplo está en la venta de pan con un gran canasto en la cabeza mientras la persona conduce su bicicleta por la ciudad.

También existieron ciertos oficios dedicados a ofrecer un servicio, más que un producto, como los boleadores, barredores y pepenadores o incluso la prostitución. En este sentido, la calle funcionó no sólo como una organización del creciente desarrollo urbano, sino como espacio de sociabilidad y de productividad; en ella también se entretejieron prácticas de una economía informal que, al menos en el periodo revolucionario, se derivaron de las notables consecuencias del

²⁰⁶ *Idem*, p.33.

²⁰⁷ Martha De Alba, Arnaud Exbalin, Georgina Rodríguez, “El ambulante en imágenes: una historia de representaciones de la venta callejera en la Ciudad de México (siglos XVIII-XX)”, *Cybergeo, Revue européenne de géographie*, p.28.

²⁰⁸ *Idem*, p.29.

conflicto armado, por lo que la gente de los estratos más bajos no tuvieron otra salida que dedicarse a trabajar en este tipo de lugares públicos. Hay, sin lugar a dudas, una construcción de subjetividad ligada a las formas de la vida moderna en el trabajo callejero.

Por otro lado, para las mujeres, como ya se dijo, los espacios de desarrollo eran limitados, y aun cuando la esfera doméstica ya no era el espacio exclusivo, sí se siguió dando prevalencia por un trabajo en el hogar ligado a la feminidad. Por ende, a pesar de las mujeres que se desarrollaban en la fábrica, en las oficinas, ya fuera de gobierno o privadas, o en las escuelas y el sector salud, un tipo de “educación de las mujeres enfatizó su labor en el hogar como algo esencial para mejorar la vida de la familia de clase trabajadora”.²⁰⁹

En el hogar, entonces, las labores no eran menores, pero sí particulares, y las principales encargadas eran las mujeres. Se enfocaban principalmente en procesar alimentos y cuidar a la familia en términos de nutrición, además de ser ellas, en este entorno, las principales transmisoras de una ideología nacionalista ligada al imaginario del y lo mexicano que, por mucho, se proyectaba en la comida. “El acto cotidiano de transformar ingredientes, tomó una especial relevancia en el México de los años treinta y cuarenta del siglo pasado. Esto debido en parte, a la asociación de la comida con el nacionalismo posrevolucionario, enmarcado en un discurso de salud, nutrición, trabajo y raza”.²¹⁰

Muchas de ellas hicieron de la casa una industria y el trabajo con los alimentos se convirtió en una especie de comercio: vender guisados, postres u otro tipo de alimentos típicos. De la misma manera, aparece una necesidad de higiene, proveniente de políticas públicas, que debían empezar en el hogar, por lo que el trabajo también se repartía en mantener una vivienda limpia, ventilada, niños y personas de la familia bien aseados y disminuir la menor cantidad de animales dentro del hogar.

Es necesario enfatizar que estas prácticas, siempre tendientes a una cuestión corporal, se desarrollaron principalmente entre las clases medias, por lo

²⁰⁹ Sandra Aguilar, “Industrias del hogar: mujeres, raza y moral en el México posrevolucionario”, *Revista de Historia Iberoamericana*, p.11.

²¹⁰ *Ibidem*.

que pensar el hogar como un espacio de trabajo para las mujeres, madres y esposas, sólo atañe a una clase social. En otros estratos la figura del hogar cambia y las mujeres como trabajadoras también, pues en las clases altas más bien aparece la trabajadora doméstica que se encarga de cuidados muy técnicos, y casi siempre fatigosos, del hogar, pero no es ella la formadora de ese entorno; mientras que en los hogares de clases bajas la misma imagen del hogar es muy diferente desde el lugar de manera física y los miembros que la componen. Finalmente, en cualquier caso, es claro que el hogar educa como entorno familiar y social, y que proporciona un escenario para laborar y desarrollar actividades 'productivas', de la misma manera que los lugares públicos como los comercios, los mercados y las calles.

2.3 Corporativismo

Tanto el trabajo como la educación organizada por la SEP, funcionaron como medios de transformación social y de arraigo de ideales de revolucionarios. Por un lado, "la educación, pilar fundamental en las diversas políticas de los gobiernos emanados por la Revolución mexicana, se constituyó en el soporte práctico e ideológico de la propuesta de transformación del cuerpo social a través del cuerpo".²¹¹ Por otro, el trabajo, muy de la mano con el ideal educativo, permitió la organización de los sujetos a partir de diversas actividades económicas y sociales y de igual manera una construcción individual y colectiva de los mexicanos, lo cual también derivó en la conformación de dicho cuerpo social a través de las organizaciones y corporaciones que también daban sentido a la creciente nación: un corporativismo.

Así, utilizando la metáfora del cuerpo, nace la inquietud de organizar un cuerpo social donde lo corporal funciona para dar sentido y origen a diversas prácticas relacionadas con una corporeidad humana. Las organizaciones, el corporativismo, las luchas tuvieron su principal antecedente hacia finales del

²¹¹ Miguel Lisbona, "Mejorar la raza: Cuerpo y deporte en el Chiapas de la Revolución Mexicana (1910-1940)", *Relaciones*, p.70.

porfiriato, en donde aparecen una fuerte organización periodística, pero también la emergencia de organizaciones políticas y de movimientos obreros. Siguiendo esta línea,

una consecuencia del movimiento armado fue el ingreso de las masas a la vida política. Las clases bajas, pobres, hechas a un lado por el porfirismo y por los regímenes liberales anteriores, descubrieron que su movilización y organización podían influir en la manera de conducir al país [...] Y con este propósito muchos de ellos fundaron comités y ligas agrarias, sindicatos, partidos políticos, cámaras uniones, federaciones.²¹²

entre otras organizaciones sociales, las cuales, además del ingreso a la vida política, compartieron valores, saberes y espacios, las cuales funcionaron también como expresiones de una educación corporal para y por las masas.

La Constitución de 1917 establece la posibilidad de organizarse en cuanto a grupos sociales y laborales. En el cardenismo se fortalece este corporativismo.

La movilización de cuerpos no sólo se visibilizó en las clases pobres, sino también otros sectores que no habían tenido voz ni participación política, como lo fueron los trabajadores y las mujeres, y en muchos casos dicha movilización estuvo centrada en el valor de la sistematización de ejercicios físicos, por lo cual se podría considerar que “la actividad física no sólo [funcionó como] un medio para transformar el cuerpo humano sino también el cuerpo social”.²¹³

La vida cotidiana estará determinada también por los universos laborales y las formas en que los individuos se organizarán y establecerán redes, relaciones y corporaciones.

2.3.1 Movilización obrera desde la corporalidad

Dos movimientos sociales marcaron el rumbo de la revolución: el agrarismo y el movimiento obrero. El segundo tuvo sus comienzos hacia la segunda mitad de siglo XIX, cuando la ideología anarquista llegó a nuestro país y se empezaron a

²¹² Luis Aboites, Engracia Loyo, *Op. Cit.*, p.595.

²¹³ Miguel Lisbona, *Op. Cit.*, p.69.

conformar los primeros grupos anarcosocialistas. Pero el antecedente más evidente lo encontramos a finales del porfiriato, cuando el descontento social comenzaba a mermar no sólo la vida cotidiana y laboral, sino política, y grupos como el Partido Liberal Mexicano de los hermanos Flores Magón y las revueltas de Cananea y Río Blanco marcaron la pauta para una lucha de reivindicación de la clase obrera.

A pesar de los esfuerzos por generar nuevas realidades sociales, la industrialización y la acumulación de capital siguieron funcionando como objetivo de muchas políticas de Estado, por ello se puede afirmar que “la revolución de 1910 no fue socialista ni desafió el marco capitalista que la rodeaba. Sin embargo, movilizó a las masas -a obreros y campesinos- que demandaban cambios estructurales”,²¹⁴ y justo desde comienzos de siglo XX el escenario laboral y social del país se caracterizó por la organización de grupos de diversa índole que establecieron demandas en muchos sentidos: cuerpos obreros que se movilaron física e ideológicamente.

Las movilizaciones se presentaron en diversas formas: como movilizaciones sociales, huelgas y protestas; la conformación de partidos y grupos políticos, y finalmente un sindicalismo. Como ya se dijo, el primer parteaguas se observa a comienzos de siglo XX; el mismo movimiento armado tuvo esta inquietud, incluyendo los grupos de ejércitos revolucionarios, y después, con las primeras negociaciones y la puesta en marcha de un nuevo gobierno, se crean grupos político-militares y constitucionalistas. Así,

además del Partido Liberal Constitucionalista que se formó en 1916 y postuló a Carranza, en 1917 se crearon el Partido Cooperativista, y el Socialista Obrero, de corta vida. También fue ese año en el que se organizó la Confederación Nacional de Cámaras de Comercio [...] Los obreros contaban con nuevos canales para reclamar la vigencia de sus derechos y los usaron a pesar de resistencias y represiones. Hacia 1920 se inició con una manifestación obrera el largo proceso de lucha por la reglamentación del Artículo 123 en forma de Ley Federal del Trabajo, lo que sólo se lograría en 1931.²¹⁵

²¹⁴ Mary Kay Vaughan, “El papel político de los maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla”, en Susana Quintanilla, Mary Kay Vaughan, *Op. Cit.*, p.167.

²¹⁵ Sergio de la Peña, *Op. Cit.*, p.59.

Siguiendo esta línea, también “se definieron otras corrientes proletarias que pretendían retener su autonomía. Una fue la encabezada por el Partido Comunista que se organizó en 1919, y otra por la Confederación General de Trabajadores en 1921, con fuerte influencia del floresmagonismo”.²¹⁶ Estas organizaciones y otras dieron lugar a confrontaciones y luchas en las que la actividad laboral, su regulación y su importancia tocaban de manera inmediata a la conformación del Estado y de la vida mexicana. Unido a esto, la creación de la SEP y las diferentes demandas como la educación rural conjuntaron un abanico de esfuerzos para organizar al pueblo en sus diferentes formas. “Se había creado un poderoso instrumento revolucionario que permitía movilizar, organizar y politizar a la sociedad en el nivel local y nacional”,²¹⁷ que establecieron la pauta para formar sujetos sociales y políticos, los cuales construyeron una identidad, individual y colectivamente, a partir de la organización y el corporativismo.

La movilización de cuerpos obreros estableció la pauta para que “la década de los veinte [representara] la entrada plena del movimiento obrero mexicano a la política”,²¹⁸ lo cual cambia el sentido de las primeras movilizaciones que tenían, sobre todo, una exigencia social más que política, e incluso el gobierno de Obregón se apoya, principalmente, en el ejército y las organizaciones obreras para el establecimiento de normativas y proyectos de Estado, así como para su consolidación.

Uno de los principales esfuerzos fue que “el artículo 123 [reconociera] de hecho a la clase obrera como agrupamiento social diferenciado”,²¹⁹ y ello en sí mismo ya implicaba un gran salto a otra sociedad, diferente a la de siglo XIX al menos en cuestiones laborales. Aunque es necesario acotar, después del trayecto derivado desde finales del porfiriato, que “la inclusión de este artículo en la norma constitucional fue resultado de una creciente conflictividad que despuntó desde

²¹⁶ *Idem*, p.64.

²¹⁷ *Idem*, p.67.

²¹⁸ *Memorias del encuentro sobre Historia del Movimiento Obrero II*, p.36.

²¹⁹ Enrique De la Garza, Javier Melgoza, *Op. Cit.*, p.132.

principios de siglo en las ramas más modernas desde el punto de vista tecnológico: ferrocarriles, electricidad, minería y textiles, principalmente”.²²⁰

Después de una serie de conflictos laborales y como una manera de regular las relaciones obrero-patrón, se propuso una reforma constitucional en 1929 en materia laboral que finalmente derivará en la primera Ley Federal del Trabajo en 1931.

Por otro lado, Calles, “en 1924, había encontrado su mayor fuerza de apoyo político en el movimiento obrero organizado, especialmente en la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), que dirigía Luis N. Morones. Durante el periodo callista el movimiento obrero pasó a ser la principal fuerza social de la política de masas del Estado”.²²¹ La CROM nació como resultado del conflicto armado y sus demandas y se estableció con el principal objetivo de dar continuidad al trabajo realizado en pro de los derechos del obrero por la Casa del Obrero Mundial que fue perdiendo importancia.

A ello se unen los primeros sindicatos, aunque el auge del sindicalismo vendrá años después. Entre ellos destacan la defensa del trabajo minero y petrolero, y “en abril de 1934 los mineros lograron formar su sindicato nacional, y en 1935 lo harían los petroleros”.²²² Años más tarde veremos surgir las agrupaciones sindicales de los electricistas o los maestros, que paulatinamente tomarán gran fuerza en materia política en nuestro país.

En 1935, después de la expulsión de Calles, el programa socialista dejó de lado el anticlericalismo y se enfocó más en darle un lugar a lo popular a través de los derechos de la clase trabajadora. “El programa oficial se vinculó más estrechamente con la movilización de los obreros y campesinos por la lucha de sus derechos constitucionales: tener tierra, ingreso y condiciones de trabajo decentes, y ejercer derechos como ciudadanos y como miembros de las organizaciones de masas”.²²³ Estas demandas también se tradujeron en nuevas maneras de formar a

²²⁰ *Idem*, p.135.

²²¹ *Memorias del encuentro sobre Historia del Movimiento Obrero II*, p.96.

²²² Luis Aboites, Engracia Loyo, *Op. Cit.*, p.628.

²²³ Mary Kay Vaughan, “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940”, en Susana Quintanilla, Mary Kay Vaughan, *Op. Cit.*, p.88.

los obreros y atender sus particularidades, en este caso sobre todo las corporales y hacia 1937 se llevó a cabo el Congreso Nacional de Higiene y Medicina del Trabajo, donde se expuso, entre otras cosas, la necesidad de atender las demandas de salud que sobre los trabajadores se hacían evidentes como lo fueron las enfermedades generadas en talleres, fábricas y minas, y también la inquietud de establecer un “Campo de Recuperación Física para Obreros”, planteados como un medio de salvación para los obreros quienes se deterioraban entre largas jornadas de trabajo, lugares insalubres y sin ningún tipo de atención en cuanto a higiene y gimnasia, lo que propiciaba el debilitamiento fisiológico.

Las diferentes organizaciones y movilizaciones trataron de defender el trabajo obrero, como mano de obra, cuerpos que trabajan, frente a la industrialización del país, la cual, claramente, dejaba de lado el considerar la corporalidad como forma de trabajo y por ende el artesanado en un segundo plano.

Si bien los movimientos obreros nacieron, primeramente, de una base social con exigencias de esta índole y paulatinamente se fueron trasladando a lo político, lo cierto es que subyace en todos ellos una cualidad subjetiva, es decir, el movimiento trata de reivindicar siempre una posición del sujeto obrero, ya sea de mejores condiciones laborales, de derechos sobre su actividad y de la capacidad para organizarse con otros sujetos, de crear redes e identificación.

El movimiento obrero mexicano está entramado en la construcción de la subjetividad en tanto que atañe a la experiencia obrera, no sólo como movimiento político, sino como organización de personas que luchan a partir de estas experiencias construidas y de ellas devienen sujetos obreros; construyen una identidad y una ideología. Por ello, también es necesario analizarlo como una manifestación de organización, de ideologías y de cultura. Desde esta perspectiva, funciona también como educativo pues se puede entender como un “proceso de construcción de visiones de mundo y que implica procesos de asimilación, mimetismo y rejerarquización en el campo de los valores, las formas de razonamiento, conocimiento y el sentimiento de los sujetos colectivos”.²²⁴

²²⁴ Enrique De la Garza, Javier Melgoza, *Op. Cit.*, p.129.

El movimiento obrero, en tanto que organiza a los sujetos y los agrupa primero desde lo físico, y las fotografías hacen gala de las agrupaciones aunque privilegian más otros actos sociales y políticos, permite también reconocer la diversidad de sujetos congregados en una colectividad y al mismo tiempo su coexistencia.

2.3.2 Organización femenina

Los fotógrafos de la época, específicamente los hermanos Casasola, le dieron un espacio en su repertorio fotográfico a la mujeres en escenarios relevantes de la revolución, como las famosas imágenes de las soldaderas. A partir de ellas, podemos deducir que la movilización y la organización de cuerpos también tuvo lugar en cuanto al papel social y político de la mujer, por lo que la organización y participación femenina fue otro aspecto social que marcó el periodo revolucionario. Desde lo que se venía gestando a principios de siglo XX y particularmente en la década de 1910, las mujeres incursionaron en actos de defensa, protección y lucha.

Ya durante la propia Revolución [-el movimiento armado-] la participación de las mujeres fue intensa, no sólo en las tradicionales tareas de apoyo (enfermería, servicios de correo y espionaje, impresión de volantes y proclamas, costura de uniformes y banderas, distribución de armas, alimentación, limpieza de ropa y otros servicios personales) sino también al mando de tropas, a la coordinación de algunas operaciones militares importantes y a intervenir en algunos de los Estados Mayores del movimiento armado (varias llegan a coronelas).²²⁵

Con este panorama y desde las movilizaciones obreras y anarcosocialistas, las mujeres comenzaron a incursionar en grupos convirtiéndose paulatinamente en sujetos de la revolución, aunque aún con una posición inferior. Se organizaron en diferentes agrupaciones de los que destacan tres luchas: la reivindicación femenina con grupos que exigieron derechos de las mujeres de diferente índole -en lo político, lo educativo, lo laboral, por mencionar algunos-; la defensa de la práctica religiosa,

²²⁵ Carlos Monsiváis, "Prólogo", en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan, Jocelyn Olcott (Comps.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, p.15.

y la asistencia de comunidades vulnerables como los niños, personas en situación de calle, entre otros.

Si bien las fotografías elegidas no nos muestran características evidentes de cada manera de organizarse, resalta una fotografía en particular: la de las mujeres que protestan como parte de la comunidad de la Escuela Gertrudis Armendariz de Hidalgo en la que se observan mujeres de diferentes estratos sociales manifestándose en contra del proyecto de educación sexual del que ya se ahondó en el primer capítulo de este trabajo, y de la que podemos observar e interpretar rasgos de la movilización social de las mujeres y también cómo devienen sujetos políticos a partir de ella, aun cuando las movilizaciones fueran más liberales o bajo una ideología más conservadora.



Mujeres protestan contra la educación sexual, 1928ca, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (3308)

En el sinuoso camino por alcanzar ciertos derechos como ciudadanas, se comienza un gestar una movilización femenina, primero con una perspectiva social y conforme se arraiga el movimiento ya con una base política. Yucatán fue, sin lugar a dudas, punta de lanza para estas exigencias y justamente

el gobernador Salvador Alvarado auspició en 1916 el Primer Congreso Feminista [...] Alvarado promovió la incorporación de la mujer al aparato administrativo estatal y el reconocimiento de la igualdad de derechos de las mujeres para desempeñar cualquier puesto público; reglamentó el servicio doméstico, y dio permiso legal a la mujer para abandonar el hogar paterno a los 21 años como los varones. En 1922 se le otorgó en los comicios locales del estado y por primera vez una mujer desempeñó un cargo de elección popular”.²²⁶

La lucha, entonces, se tradujo en la demanda de derechos laborales, social y económicamente hablando, y civiles, además del alcance por ocupar los espacios públicos de los que la mujer a lo largo de la historia estuvo relegada, sin dejar de mencionar una cierta emancipación del entorno doméstico aún regido por una estructura patriarcal. Esto estableció la pauta para que a finales de la década de 1910 y comienzos de los años 20, la mujer se organice en congresos y consejos con el mismo estandarte de lucha por sus derechos.

En 1919 se funda el Consejo Feminista Mexicano, ‘para la emancipación política, económica o social de la mujer’, que promueve la ayuda mutualista y publica una revista quincenal: *La mujer*. En 1920 se celebra un congreso de obreras y campesinas; y en 1923 el Primer Congreso Nacional Feminista se reúne en la Ciudad de México con 110 delegadas y demandas feministas: búsqueda del voto, exigencia de una moral sexual que no discrimine, demanda de guarderías, comedores públicos, coeducación para las jóvenes y protección a trabajadoras domésticas.²²⁷

Aun cuando estas movilizaciones feministas son relativamente nuevas y el grueso de la población femenina continuó una vida cotidiana en un entorno doméstico o realizando actividades consideradas bajo los estándares del imaginario social sobre la feminidad, sus consecuencias fueron tales que poco a poco, en diversos estados del país, las mujeres pudieron acceder a una regulación laboral, a la posibilidad de formar parte de los comicios estatales y a otras actividades administrativas y sociales en general, además de establecerse como un cimiento fuerte para lo que

²²⁶ Engracia Loyo, *Op. Cit.*, p.195.

²²⁷ Carlos Monsiváis, *Op. Cit.*, p.30.

sucedirá en décadas siguientes con respecto al derecho al voto de manera nacional, la posibilidad del divorcio, entre otras cuestiones que se regularon gradualmente en el tránsito de la primera mitad hacia la segunda del siglo XX.

A estos grupos se añadieron los de mujeres católicas que lucharon tanto en la guerra cristera como después de ella a raíz de la Ley Calles expedida en junio de 1926 con el fin de controlar y/o limitar el culto católico. Por ello, en la década del 20, después de que los católicos se habían resignado a vivir bajo la constitución, la movilización católica “se renovó pero el énfasis había cambiado. Ahora católicos peleaban por libertad de religión y educación y en contra del secularismo y socialismo de la revolución”,²²⁸ a diferencia de los movimientos de siglo XIX.

De esta lucha nacen grupos de mujeres bajo un conservadurismo religioso en los diferentes niveles de la jerarquía social, ya fuera por su estatus civil o por la pertenencia a ciertas clases sociales. El más renombrado fue la “Unión de Damas Católicas” (UDC), fundado hacia 1912 en la ciudad de México y resurgido en el apoyo mutuo de la Confederación de Asociaciones Católicas de México a finales de 1919.

“Las Damas”, como mejor se le conocía al grupo, llevaron a cabo una serie de actividades sociales y religiosas que tuvieron mayor peso a partir de la rebelión cristera organizada por la “Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa” que se levantó en contra del gobierno y sus anticlericalismo el 1 de enero de 1927. En ella,

católicos se movilizaron para formar un movimiento de resistencia en el cual las mujeres jugaron tres roles distintos: *Las señoras*, mujeres casadas de clases media y alta de las ciudades; *Las religiosas*, mujeres religiosas perseguidas, pasaron a la clandestinidad, proporcionando santuarios para el Sagrado Sacramento y lugares de adoración; y *Las jóvenes*, mujeres jóvenes que se convirtieron en revolucionarias activas.²²⁹

El papel de estas “Damas” se fortaleció cuando los obispos hicieron un llamado a apoyar el boicot que se había difundido de no pagar impuestos, no comprar productos distribuidos o cargo del Estado, entre otras acciones que causaron daños a la economía nacional. Se volvieron mucho más activas y al término de dicho

²²⁸ Barbara Miller, “The role of women in the mexican cristero rebellion: las señoras y las religiosas”, *The Americas*, Núm. 40, 1984, p.304. Traducción propia.

²²⁹ *Idem*, p.308

boicot, sus actividades se centraron en la “recolección de fondos para los cautivos de la guerra y los desempleados. Aun cuando la UDC no estuvieron directamente involucradas en la guerra, muchos de sus miembros recolectaron dinero para liberar a prisioneros, suministrarles comidas, y proveer de apoyo moral y ánimo a aquellos en la línea de batalla”.²³⁰

A pesar de considerar a la agrupación con fines religiosos y sociales, su labor también puede entenderse en un sentido político, pues entre la lucha con el Estado, sus actividades de difusión, apoyo y protección las posibilitó para convertirse en sujetos activos de los proyectos y las políticas de Estado. La voz de las mujeres, detrás de la labor de los hombres, se escuchó entre la comunidad católica y el resto de la población del país, más allá de la ideología conservadora que pudiera caracterizar el culto religioso y les proporcionó otro lugar, un tanto más dinámico, en el constructo social.

Unido al papel de “Las Damas”, finalmente se puede analizar el papel de las mujeres, sobre todo mujeres casadas y con hijos de las clases altas, en su labor altruista. Ya se ha dicho, de una u otra manera, las consecuencias del conflicto armado desde un punto de vista social e incluso eugenésico: una sociedad debilitada física y moralmente. Por ello, para combatir los síntomas de degeneración social que recaía en hogares desintegrados, niños huérfanos o en situación de calle, familias pobres, entre otros, se crearon organizaciones de asistencia social a cargo de mujeres. Susana Sosenski nos comenta que

uno de los grupos más involucrados en las actividades de protección de la niñez fueron las mujeres, quienes ocuparon un lugar predominante en los discursos sobre el cuidado de los niños, en numerosos actos de caridad, programas higiénicos, festivales, concursos infantiles, desfiles, actividades deportivas y regalos navideños a los niños pobres.²³¹

Esta afirmación se sostiene también a través de la imagen de las mujeres protestando por el proyecto de educación sexual en las escuelas. Eran ellas quienes alzaban la voz, ya fuera con una perspectiva conservadora o liberal, por los grupos

²³⁰ *Idem*, p.311-312.

²³¹ Susana Sosenski, *Op. Cit.*, p.66.

que no tenían lugar en el proyecto de nación o ante las políticas que atentaban contra una moral con la que no comulgaban. Sin embargo, las mismas organizaciones también nos hablan de una polarización de la población y sus diferencias sobre todo económicas y sociales: mujeres de clase alta, con cierta posición social, apoyando a aquellos en dificultades sociales y económicas.

Las actividades, además de las protestas y congregación de una comunidad de asistencia social, fue la de formar y cuidar a la población que lo necesitaba, y “mientras las madres de las clases bajas eran instruidas para evitar la degeneración infantil, las madres de clase media y alta formaron organizaciones de asistencia social dedicadas a la salud y el cuidado de la infancia”.²³² Educación, salud y alimentación fueron, entonces, las principales actividades de protección social, es decir, un cuidado también corporal de las poblaciones marginadas.

Con todo lo anterior, sólo queda dejar en claro que la movilización femenina desde lo social y político también funcionó, primeramente, como una manera de acceder a otros escenarios de la revolución por parte de las mujeres, lo que significó formar una imagen femenina que se dividía entre los valores feministas y la moral conservadora, ambos como parte de una modernidad de la sociedad mexicana. Y en segundo lugar, como una manera de educar el cuerpo de la mujer desde la construcción del género y la ideología revolucionaria; transmitir valores centrados en las diferencias biológicas y al mismo tiempo construir una ideología que se debatía entre la conservación del estereotipo de la madre, la mujer grácil y protectora, y la mujer revolucionaria, con derechos, un lugar social, que trabaja y forma parte de la nación.

2.3.3 Grupos laborales y formas de identificación: cultura física y recreación

Finalmente, en la educación corporal centrada en lo laboral, las fotografías nos muestran el papel que el deporte y las actividades recreativas tenían como parte de los procesos de formación dentro de los espacios de trabajo o fuera de ellos. Esto

²³² *Idem*, p.53.

se debe, primeramente, a la importancia que en el proyecto de nación tuvo el deporte, y por otro lado tanto a las luchas por mejores condiciones de trabajo como la utilización del tiempo libre en lo laboral para crear mejores condiciones en la productividad.



Adolescentes de los equipos Zona Deportiva y Fabrs de Calzado y Curtidores, retrato de grupo [sic], 1935ca, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (104699)

El deporte y la cultura física tuvieron tal valor entre las organizaciones laborales e incluso políticas que muchos movimientos se unieron a la causa de educar deportivamente a sus miembros y la sociedad en general. Un ejemplo está en el Partido Nacional Revolucionario (PNR), creado en 1929 por iniciativa de Plutarco Elías Calles para fortalecer un régimen fundado en las instituciones y dejar de lado

un caudillismo, y el cual “hacía suya la causa del deporte y la ponía a su servicio, como otros regímenes políticos del mismo periodo hacían en diversos países”.²³³

Tomando como punto de partida el ideal vasconcelista de la formación de sujetos atléticos, sobre todo desde la perspectiva clásica entre lo físico, lo estético y lo moral, el corporativismo hizo suyo este fundamento, y tanto las organizaciones políticas y sociales, como las laborales, incluyeron en sus planes de trabajo el deporte y la ejercitación física. “Para las organizaciones corporativas que progresivamente perfilaban el futuro sistema político mexicano alrededor del partido único, el deporte y la actividad física representaban un hecho de relevancia para el futuro del país, reflejado en la constitución físico-atlética de sus ciudadanos”.²³⁴

En el gobierno cardenista, quizá el gobierno que mayor énfasis puso al trabajo como medio de progreso y de realización de ideales revolucionarios en ese sentido, estableció la consigna de “hacer de cada trabajador un deportista; un hombre que gaste sus horas en el campo de juego [...]; que retorne al hogar llevando, en vez de humos de alcohol, un caudal de sangre oxigenada y unos músculos ágiles”.²³⁵ El eje principal era, como se puede observar, una transformación integral del trabajador donde tuviera lugar una educación corporal.

Se creía que “si el *nuevo* hombre-ciudadano tenía un buen desempeño físico, su potencial laboral-productivo aumentaría en forma notable”,²³⁶ además de generar formas de recreación de los sujetos como contraposición, pero al mismo como apoyo, de la actividad laboral. El fundamento era que “el deporte ofrecería al trabajador un ambiente de tranquilidad, recreación y actividad física metodizada y estimulante, para reponer su quebrantada salud y hacer acopio de fortaleza para continuar en su lucha por la vida, al frente de sus familias”.²³⁷ Esto habla, al mismo tiempo, de una serie de valores sociales reforzados con la práctica deportiva en el entorno laboral como la formación de hombres sanos, física y moralmente; familias

²³³ Miguel Lisbona, *Op. Cit.*, p.87.

²³⁴ *Idem*, p.75.

²³⁵ “Contra la iglesia y la cantina”, *La Vanguardia*, en Miguel Lisbona, *Op. Cit.*, p.72.

²³⁶ Dafne Cruz, “Formando el cuerpo de la nación. El imaginario del deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)”, en *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*, p.33.

²³⁷ *Idem*, p.42.

fortalecidas con otras prácticas que proyectan la imagen de nación moderna, y una productividad potenciada por actividades recreativas sanas. El sujeto mexicano debía ser una persona sana, trabajadora y libre de vicios, siempre productivo.

Desde el punto de vista de este panorama moderno, queda claro, a partir del deporte y el corporativismo que “para llegar a esos *hombres nuevos*, renovados, ‘altivos’, no degenerados o envenenados por el exceso de trabajo o los vicios a los que lleva la acumulación nociva de energía orgánica -la sexual, por ejemplo-, había que jugar y hacer deporte organizado”.²³⁸

Con ello, sobre todo en los ambientes obreros, tuvieron lugar grupos deportivos, ya fuera de fútbol, básquetbol, volibol o beisbol que contendían con otros equipos de otros oficios. Los equipos podían ser tanto masculinos como femeninos, y su mayor desarrollo se llevó a cabo hacia finales del periodo revolucionario. A propósito, se comenta en la revista “El maestro rural”: “hay industrias (fábricas) que han creado instalaciones para el deporte y los juegos de sus trabajadores, organizado clubes, gimnasios, tanques de natación y campos deportivos y aun pagado entrenadores para los diversos juegos”.²³⁹

La práctica deportiva como parte de un corporativismo no funcionó en sí misma para crear sujetos con un desarrollo profesional deportivo y competitivo, sino más bien el deporte y la ejercitación física funcionaron como medio para alcanzar, por un lado, los ideales de nación moderna en donde la salud, el trabajo y la recreación se establecían como aspiraciones primordiales en la formación de los sujetos, y por otro lado la inquietud de fomentar lo deportivo ligado a la formación de una colectividad en los espacios laborales, a través de lo cual se generara un sentido de pertenencia e identificación, pues los trabajadores jugaban y competían, como grupo, en nombre de la fábrica o industria a la que pertenecían.

A partir de lo expuesto en este capítulo, se puede aseverar que educar corporalmente no sólo se sustentó en hacer mexicanos fuertes y sanos desde lo deportivo y lo artístico, sino generar una identidad mexicana también a través de lo

²³⁸ Deborah Dorotinsky, “Dejar las armas y tomar la pelota: deporte, ejercicio y juego en el campo mexicano, en *Formando el cuerpo de una nación...*, p.72.

²³⁹ C.J. Galvin, en “El maestro rural”, en *Idem*, p.68-69.

laboral y el desarrollo de habilidades manuales, físicas o estratégicas en esos entornos. Las expresiones de lo laboral también hablan de las formas en las que los sujetos, ya fueran hombres, mujeres y niños, devinieron sujetos de la nación a partir de las experiencias inscritas en su corporalidad y los significados que se le puedan atribuir en la diversidad de espacios y prácticas, siempre disímiles. Trabajo y corporalidad también se unen para dar cuenta de la modernidad en México.

Capítulo 3. El cuerpo y el ocio en la vida moderna mexicana: recreación y sociabilidad

Finalmente, otra expresión de una educación corporal en el México revolucionario fue el ocio visto en diversas formas de recreación y esparcimiento. Su desarrollo se debió, específicamente, a la inquietud de construir sujetos sanos tanto física como emocionalmente, que contaran con espacios y prácticas de sociabilidad que también contribuyeran a una cohesión social y una formación moral, por ello se fomentaron prácticas de esparcimiento desde lo deportivo y lo artístico; se posibilitaron nuevos escenarios como cines, teatros, cervecerías, salones y espacios al aire libre que permitieran la construcción de subjetividades desde el ocio, aunque sin dejar de lado la distinción de clases y género, y sus cualidades en la esfera privada; una educación corporal que también contribuyó al establecimiento y arraigo de valores, normativas y conductas como parte de los símbolos de modernidad en nuestro país.

Cuando los enfrentamientos bélicos comenzaron a disminuir, la vida cotidiana de comienzos de siglo XX regresó a su cauce, aunque sus formas tuvieron cambios de manera considerable en todos los ámbitos de desarrollo de la vida de los sujetos mexicanos, tanto en el contexto urbano como en el rural. Es hacia 1921 que esta nueva realidad comenzó a asomarse, en parte debido a los cambios y regulaciones del gobierno de Venustiano Carranza y otro tanto a la nueva política obregonista, pero lo más determinante fue la conclusión de un conflicto que afectó a familias y poblaciones desde lo económico hasta lo emocional, y por ello había la imperante necesidad de liberar tensiones y cargas emocionales entre la sociedad mexicana, traduciéndose en una labor mayoritariamente cultural y social a través de formas de tiempo libre y ocio.

El ocio, como expresión de la modernidad y proceso civilizatorio, se puede entender como una actividad o múltiples actividades encaminadas a la utilización del tiempo libre para la liberación de tensiones, para la expresión y canalización de emociones y para el disfrute y el placer como formas afectivas y de emotividad, también funciona como elemento recreativo, en el amplio sentido de la palabra, mediante el cual el ser humano deviene sujeto a través de elementos como la socialización, la cooperatividad, la ejercitación, el dinamismo y la interdependencia,

todo ello lo constituye como una construcción social y cultural, específicamente desde los cuerpos.

Desde tiempos antiguos, tanto en la cultura occidental como en la mesoamericana, el ocio ha sido clave en la formación de los sujetos y en la construcción de sociedades, aunque en análisis históricos y sociales, debido a una carga un tanto más dogmática que comenzó con el cristianismo, tenga un papel relegado con respecto a otras actividades.

El término griego para 'ocio' es el antecesor directo de la palabra inglesa '*school*': *scholē*. El término podría referirse también a las ocupaciones de los hombres ociosos, a aquello en lo que empleaban sus ratos de ocio: a la conversación, los debates y discusiones eruditas, las conferencias, o al grupo al cual se dictaban las conferencias.²⁴⁰

No obstante, en la actualidad, el ocio y la utilización de un tiempo libre tiene una connotación de poco productividad y al estar imbuidos en un sistema industrial y capitalista su consideración pasa a un segundo plano. En una perspectiva contemporánea, normalmente la construcción de una vida ligada al ocio se determina en consonancia con el trabajo; sin embargo, nos dice Norbert Elias, no sólo hay necesidad de estudiar las actividades de este tipo en relación con el trabajo, sino como prácticas de tiempo libre,²⁴¹ es decir, determinar las múltiples facetas de actividad en el individuo y la sociedad y considerar al ocio como actividad diferenciada, con sus propias normas y significados, y como una particularidad del tiempo libre, aunque no todo el tiempo libre funciona como ocio.

En este sentido, la regulación de los tiempos en la vida cotidiana nos acerca a momentos que podemos denominar como tiempo libre, el cual "ofrece también la posibilidad de acciones que apuntalan al vínculo colectivo a partir de ceremonias, rituales y acciones de culto, o bien, actividades destinadas a la diversión o al entretenimiento",²⁴² cualidades que no sólo aporta la organización laboral. Por ello, el tiempo libre puede tomarse en cuenta como el tiempo que utilizamos para realizar necesidades primarias de tipo biológicas -comer, dormir, bañarnos-, pero también

²⁴⁰ Norbert Elias y Eric Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, p.128.

²⁴¹ *Cfr.*, *Idem*.

²⁴² Raymundo Mier, en *Idem*, p.17.

las actividades de descanso, de entretenimiento o actividades de la esfera privada en la que pueden entrar la familia o las prácticas religiosas. En las segundas, más allá de las que ubicamos como de primera necesidad, es donde situamos el ocio que, a diferencia de las del mundo antiguo, tiene una inquietud civilizadora en el marco de la modernidad.

A partir de lo anterior, el cuerpo también podría ser considerado, desde la construcción de subjetividades en la que sustentamos su cualidad educativa, como un aspecto determinante en la consolidación de dichos procesos civilizatorios y como pieza clave en la puesta en marcha de una multiplicidad de actividades ligadas al ocio, donde “la irrupción de las afecciones, las emociones, las operaciones sobre el cuerpo en el dominio de amplios procesos sociales que conforman la historia y el proceso de civilización”²⁴³ devienen fundamentales para definir la particularidad de esta característica del tiempo libre. Entonces, es desde la corporalidad que los dominios de las emociones, de las tensiones y del placer, como objetivos evidentes del ocio, moldean tanto los procesos sociales como la construcción identitaria, y en el México revolucionario se llevará a cabo de forma más o menos evidente.

3.1 Ocio y recreación en la cultura física: dinamismo e interdependencia

A partir de la anterior conceptualización, la sociedad mexicana echó mano de una diversidad de prácticas, integradas al proyecto de nación o como expresiones de la modernidad, para generar una transformación, actividad social y unión de la comunidad con formas relacionadas al ocio. Esto se debió a las modificaciones que el conflicto dejó a su paso en todos los ámbitos de desarrollo, lo cuales en muchos casos fueron continuidad de lo ya establecido y algunos otros se perdieron, pero en todos se ven cambios en la vida cotidiana como lo comenta Engracia Loyo:

La lucha armada trastornó por un tiempo la vida cotidiana en casi todo el país: dividió a las familias, redistribuyó poder y bienes materiales, trastocó papeles y funciones, cambió usos y costumbres, alteró la manera de producir, trabajar y divertirse. Con la

²⁴³ *Idem*, p.13.

pacificación del país, una década después, algunos modos de vida retomaron su viejo cauce, otros los arrastró la Revolución.²⁴⁴

En este sentido, las prácticas culturales tomaron otros sentidos y particularmente las dirigidas a lo corporal se ampliaron y diversificaron a través del ocio como parte formativa y expresión cotidiana, y las que más destacan son las centradas en las propias de una cultura física como lo fueron las actividades deportivas y las actividades artísticas, ya no con fines institucionales sino como formas de sociabilidad y recreación, de dinamismo e interdependencia que guiaban a una sociedad debilitada.

3.1.1 Actividades recreativas deportivas

Las actividades que mayormente tocan a la esfera del ocio son, sin lugar a dudas, las deportivas. A diferencia del deporte antiguo, el deporte moderno ha tendido a un proceso civilizatorio en el cual se introyectan normas y se regulan gestos y actitudes violentos, un tanto más lejanos a la barbarie y por ello tiende a la formación de un hombre 'más civilizado'.

Unos siglos atrás, el término *sport* era usado en Inglaterra, junto con la versión más antigua *disport*, para denominar un variado número de pasatiempos y entretenimientos [...] Con el tiempo, *deporte* se generalizó como término técnico para designar formas de recreación en las cuales el ejercicio físico desempeñaba un papel fundamental -formas específicas de recrearse que se desarrollaron primero en Inglaterra y luego se extendieron por todo el mundo.²⁴⁵

A raíz de las nuevas realidades de siglo XVIII, el deporte se ha utilizado para contrarrestar la violencia generada en las revoluciones y demás expresiones bélicas, por ello el Estado mexicano de esta época fue tan entusiasta con el deporte, y la sociedad, más allá del proyecto de nación, encontró en él una manera catártica

²⁴⁴ Engracia Loyo, "El México Revolucionario", p.173.

²⁴⁵ Norbert Elias y Eric Dunning, *Op. Cit.*, p.212. Para estos autores, "un deporte o juego es una 'estructura' o 'patrón' formado por un grupo de seres humanos interdependientes. Estructura, patrón o, más exactamente, figuración comprende: 1) los dos individuos o equipos que cooperan entre sí en rivalidad más o menos amistosa; 2) agentes de control como los árbitros o jueces de línea; y 3) a veces, pero no siempre, un número mayor o menor de espectadores". *Idem*, p.276.

de desahogar las secuelas que el conflicto armado trajo tras de sí. El deporte también generó una fusión entre la vida citadina y la vida en el campo al llevar deportes al aire libre, lo cual generó un intercambio de códigos y hábitos entre las clases bajas, rurales y las clases altas, lo mismo sucede con el folklor y el mestizaje en la danza, por ello su alcance fue amplio como entre contadas prácticas culturales de la época, y las fotografías no dejarán pasar la oportunidad de construir y transmitir estas imágenes sociales de lo deportivo.

Durante el porfiriato, el entusiasmo por el deporte comienza a vislumbrarse, sobre todo entre las comunidades mejor posicionadas, social y económicamente.

La presencia de comunidades de inversionistas extranjeros fue importante en la difusión del ciclismo, jockey, cricket, box, tenis, béisbol y fútbol [...] Fue en las asociaciones o clubes deportivos donde las familias extranjeras y mexicanas de posiciones altas practicaban estos deportes y aprovechaban para socializar y reforzar los lazos políticos y comerciales entre ellos.²⁴⁶

En este sentido, el deporte, en la conformación de la modernidad mexicana, comienza a tener presencia no tanto como actividad escolar -ello vendrá hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX- o como desarrollo físico, sino con fines de sociabilidad ligados al ocio más allá de un fundamento social y como inquietud económica y política.

Con este antecedente, la sociedad revolucionaria continuó con estos ideales y el deporte se consagró como actividad cotidiana entre clases bajas y clases altas, medios rurales y urbanos, y entre niños, jóvenes, varones y mujeres. La primera imagen del deporte entre las fotografías se acerca a la práctica de una diversidad de formas deportivas como lo fueron el futbol, el basquetbol, el voleibol, el beisbol, la natación, el badmington, el tenis, el box y otras expresiones que se consideraban bajo esta categoría como las carreras de caballos, las corridas de toros y la charrería considerado deporte nacional.

²⁴⁶ Mónica Chávez, *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*, p.14.



Jóvenes juegan basquetbol en una cancha, 1920ca, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (5092)

En cada uno de ellos, las formas podían cambiar o moldearse al sector que lo practicara o con los fines para los que se llevaran a cabo. En un primer momento, aparecen como forma competitiva amistosa, es decir, tanto de forma individual como en grupos que se enfrentaban con fines meramente lúdicos, lo cual permitió afianzar valores comunitarios y establecer relaciones, ya fuera personales, afectivas, sociales o con fines económicos. En este sentido, el deporte pretendió la búsqueda del gusto y el disfrute a través del ejercicio lúdico, alegre, libre y no excesivo, poniendo énfasis en el cuerpo como medio.

En dichas construcciones iconográficas, destacan los recuadros de grupos deportivos, con vestimenta uniforme y distinguidos con cierto orden y disciplina reflejados en las expresiones corporales. Esto nos lleva a pensar no sólo en el deporte por sí mismo, sino en sus formas competitivas, las cuales podían alcanzar

una pretensión de identificación intergeneracional o de roles de género, pues en su mayoría se formaban grupos de personas con las mismas características, ya fuera de un rango de edad similar, de una posición social compartida o entre el mismo género, aunque las distinciones entre lo realizado son explícitas ya fuera entre clases bajas y altas o entre mujeres y hombres como se verá en líneas más adelante.

Lo anterior también funcionó como un claro diferenciador del lugar que se ocupa en cuanto a jerarquías sociales, particularmente visto desde los jugadores, jueces y espectadores. Esto implicó pensar en el deporte como una clara expresión social en el que se construyen, de la misma manera que sucede en el entorno cultural y social, signos, códigos y pautas de conducta e ideologías, por lo que una conformación social podía alcanzarse a través del acatamiento de normas deportivas para consolidar el arraigo de las normativas sociales, que al mismo tiempo contribuyeron a la puesta en marcha de un proyecto nacional en curso.

Por otro lado, en la deportivización del tiempo libre tiene lugar la profesionalización, en donde una educación corporal se da en dos vertientes: la formación de jugadores profesionales, no tanto como maestros sino como practicantes a nivel profesional, y por otro una transmisión de valores y aspiraciones hacia los espectadores. Si bien la primera no entra como parte de un análisis sobre el ocio ligado al deporte, la segunda forzosamente atañe a una visión de lo recreativo desde el espectáculo. En esta línea, es justamente en este periodo que el deporte funcionó como una forma de educar a las masas siendo ellas consumidoras no sólo de una práctica cultural, sino de una serie de ideales transmitidos a través del ejemplo de jugadores profesionales, aunque todavía incipiente en la época.

Ahora bien, la cuestión deportiva no fue la única manera de establecer una actividad física ligada al ocio, también es evidente entre las fotografías la realización de ejercicios físicos como el saltar, jugar con la pelota o juegos de diversa índole con la utilización de las variadas partes del cuerpo, que se podían realizar dentro de un espacio privado, como la casa, o en los espacios públicos, como los parques y plazas, en donde se mezclaban familias, jóvenes, niños, mujeres y adultos con fines

meramente lúdicos y de socialización. “En los años del Maximato (1928-1934) se mantuvo el apoyo al deporte en nombre de la colectividad. Los esfuerzos de los gobiernos de Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez se encaminaron hacia el levantamiento de espacios sociales y deportivos en zonas periféricas de la ciudad”.²⁴⁷



Hombres atados de los pies realizan competencia recreativa en Chapultepec, 1920ca, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (2502)

Representó una construcción de ciudadanía y de formación de sujeto social sano, activo, libre de vicios y que formaba parte de una comunidad más amplia proyectada hacia las mismas características. También, como buen deporte moderno, en comparación con el antiguo, generó menos espontaneidad e inhibiciones y

²⁴⁷ Dafne Cruz, “Formando el cuerpo de la nación. El imaginario del deporte en el México Posrevolucionario (1920-1940)”, en *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México Posrevolucionario (1920-1940)*, p.38.

limitaciones emocionales, lo cual permitió la liberación de tensiones tanto de la nueva dinámica social asociada a formas de trabajo industriales y ciudadinas como de las generadas por el mismo conflicto armado. Con ello, podemos afirmar que existió una democratización del deporte y este mismo funcionó como una de las principales fuentes de emoción positiva, de medio de identificación colectiva, y un punto importante para dar sentido a la vida revolucionaria. “Se convirtió en metáfora, no de la Revolución de 1910 como hecho histórico, sino de los beneficios de *la Revolución* en el presente y su promesa para el futuro, materializados en los cuerpos sanos, fuertes y disciplinados”.²⁴⁸

3.1.2 Actividades recreativas artísticas

El deporte no es la única actividad recreativa, comparte esta cualidad con otras actividades físicas como las artísticas. En el periodo revolucionario, esta tendencia recreativa no será diferente y el arte junto con el deporte conformará el repertorio más importante de expresiones del ocio ligadas a una educación corporal. Particularmente destacan dos: las representaciones teatrales y el baile, siendo tanto ejecutantes como espectadores.

A diferencia de la danza en una perspectiva institucionalizada como la que trabajamos en el primer capítulo, desde el punto de vista del ocio, esta época será un parteaguas para una configuración dancística desde la sociabilidad, sin negar el baile tradicional con los mismos fines en otras comunidades. Atribuida como una práctica desde el concepto de *dancing*, las décadas de los años veinte y treinta serán el escenario perfecto para la realización del baile como expresión subjetiva en la vida cotidiana, particularmente de una clase media y/o trabajadora, aunque también se proyecta claramente entre las élites, por lo que se inauguran tanto prácticas destinadas a una convivencia desde el cuerpo y lo artístico como espacios propicios para su realización.

²⁴⁸ Thomas Benjamin, en Miguel Lisbona, "Mejorar la raza: Cuerpo y deporte en el Chiapas de la Revolución Mexicana (1910-1940)", *Relaciones*, p.88.

En las fotografías, en un primer momento, destacan los bailes de salón, aquellos que son reconocidos como expresiones dancísticas ejecutadas en pareja con fines de especialización, esparcimiento e incluso de competencia; sin embargo, lo mayormente destacado en el arco temporal que nos compete, es la utilización de dichos bailes con fines de esparcimiento y sociabilidad. Así, desde la década de los años veinte cuando se apertura el Salón México como emblema del baile en este sentido, el baile de salón funcionará como uno de los principales medios de descanso, disfrute y gozo entre parejas y grupos principalmente de una clase trabajadora, pero donde también convergían otros sectores sociales, pues el baile era diverso y la oferta de diversión muy amplia.



Parejas bailan durante un evento en el Salón México, 1935ca, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (870)

Las actividades se centraban en formas tanto nacionales como extranjeras, bailando principalmente vals, *fox trot*, *two step*, *charleston* -el ritmo de moda entre las jóvenes- o el famoso danzón. Paulatinamente también fueron viendo la luz otros ritmos, ya fueran nacionales o caribeños y latinoamericanos como el tango, bailados en pareja, lo que da cuenta también de una forma de afectividad. Su desarrollo no sólo atendió a espacios establecidos como los salones, sino también a eventos públicos y privados, por lo que era muy común entre fiestas y tertulias, ya fuera un evento familiar, de una comunidad u oficial, que los asistentes, sin inhibiciones y con gran gusto, mostraran con orgullo y deleite sus mejores pasos.

Entre las fotografías, la manera de mostrar esta cualidad en cuanto al gusto por el baile del ocio desde el cuerpo es muy evidente, pues en la mayoría de los encuadres fotográficos de otro estilo, donde normalmente se hacían sobre pedido, los sujetos se muestran serios y extraños con la cámara, mientras los bailarines en salones y fiestas dejan de lado la seriedad y dan cuenta de un verdadero gusto en el baile, la convivencia y esta clase de cotidianidad, lo cual era, sin lugar a dudas, una de las pretensiones formativas de este tipo de actividades.

Después como espectáculos, aparecen los bailes de cabaret y la imagen de las 'bataclanas'. El cabaret tiene su origen en la Francia de siglo XVIII y adquiere una aceptación con la apertura y desarrollo del famoso *Moulin Rouge*. Con la modernidad, México no fue ajeno a este tipo de entretenimiento y surgen como consumos no sólo los espacios para estas presentaciones, sino la construcción de una nueva imagen femenina: las cabareteras.

La aparición de las cabareteras se une a la admiración y gala de la corporalidad de las 'bataclanas'; bailarinas que aparecen en los principales escenarios teatrales hacia 1925 provenientes de la compañía francesa

¡Voilà le Ba-ta-clan! con 'Madame Berthe Rasimi a la cabeza de la compañía de tiples –escribió Armando de María y Campos-, cuyos cuerpos se exhiben semidesnudos, envueltos en mallas, coronados de exóticos plumajes; blancos, altos y delgados, recubiertos de pedrería artificial. Bataclanas se les llama a estas mujeres encueradas y bataclánica a esta era del destape que se inicia a la mitad exacta de la década de los veinte, convirtiéndose en una adjetivación imprescindible en la descripción de conductas inclinadas a la fiesta o levemente exhibicionistas'.²⁴⁹

²⁴⁹ "Las bataclanas", (en línea) <http://wikimexico.com/articulo/las-bataclanas>, [10 de junio de 2019].

La modernidad en los bailes, aunado al placer y el disfrute tanto de las bailarinas francesas como de los espectadores, dieron cuenta de una nueva configuración de lo corporal a través del espectáculo de cuerpos femeninos exhibidos con atuendos llamativos y acompañados de movimientos y ritmos musicales, lo cual se tradujo en otra manera de apreciar la feminidad, en otra oferta de espectáculos y en otra forma de concebir el baile. Debido a la popularidad, en México se constituyó una compañía parecida llamada *México Rataplán*, a cargo del empresario José Campillo, quienes también incluyeron elementos nacionales en las coreografías y en los artefactos utilizados por las bailarinas.

A pesar de algunos desencantos generados entre la comunidad más conservadora, las bataclanas y las cabareteras en general abrieron, desde una perspectiva del entretenimiento ligada a la apreciación corporal, otra tendencia de espectáculo en nuestro país, en el que, de manera directa o indirecta, transmitían ciertos valores, sobre todo sociales, y formas de feminidad como la elegancia, la gracia, la delicadeza a través de una corporalidad que también fue muy de la mano con el deseo, el gusto y el placer, por ello funcionaron como una manera de educar desde la técnica de baile de las mujeres que se abrieron camino en ello hasta la representación transmitida hacia los asistentes.

El telón de los escenarios teatrales no sólo se levantó para deleitarse con las bailarinas de cuerpos admirables, también lo hizo para otros universos artísticos, ya fuera musicales, dramáticos o cómicos. Así, estos espectáculos dancísticos se unen a las representaciones teatralizadas, entre las que destacan la ópera, el teatro de la revolución o el teatro de revista, del que se desprende el *México Rataplán*, por lo que, para la formación y entretenimiento de las masas, también se consolidó este tipo de espectáculos. Pablo Parga con ideas de Pablo Dueñas y Jesús Flores Escalante, define al teatro de revista como

el género cuya principal particularidad consistió en llevar a escena una serie de dramatizaciones basadas en hechos reales, actuales o pretéritos de manera satírica, por lo general cómica, y en forma de parodia (...) los autores que la cultivaron le dieron

sin distinción rasgos de zarzuela, sainete o astracanada subgéneros todos emparentados entre sí.²⁵⁰

Se acompañaba siempre de una trama, música y baile, sin dejar lo picaresco. Por los contenidos de las revistas, sus representaciones se clasificaron en: “costumbrista o nacionalista, política, frívola, de evocación y musical”.²⁵¹ Lo más recurrido para los fines del periodo fue el costumbrista que potenció imaginarios de lo mexicano y transmitió identificaciones con base en lo cotidiano. En este sentido, la teatralidad también se hace visible como escenificación y narrativa de lo corporal.

De toda la oferta de presentaciones relacionadas con el arte, en muchas ocasiones, las funciones eran de tipo altruistas y en otras con fines políticos, pero finalmente la convergencia de multitudes daba cuenta de una unidad con fines sociales a través de la corporalidad; por ello, un proceso educativo hacia estas formas se llevó a cabo no sólo en las técnicas de cada forma artística, sino también en los espectadores, como sucedió de igual manera con el deporte.

El recorrido general centrado en el deporte y el arte como formas de ocio nos lleva a analizar las actividades recreativas como formas de educar hacia el autocontrol, de igual manera hacia la convivencia y la movilidad. Agrupación de cuerpos, siempre dinámico y en constante interdependencia, es lo que caracteriza la actividad recreativa del deporte y la danza.

3.1.3 Recrearse de otras maneras: paseos, cines y vacaciones

Por último, en el ámbito de la cultura física y lo recreativo también se hacen presentes otras actividades. Si bien entre las fotografías elegidas no aparece alguna que haga visible este panorama recreativo, en las recopilaciones revisadas de fuentes secundarias sí se cuenta con múltiples encuadres en los que la comunidad citadina utiliza los paseos, las vacaciones u otras formas de diversión como el cine para beneficio propio y como parte de una oferta en la construcción de la civilidad

²⁵⁰ Pablo Dueñas y Jesús Flores en Pablo Parga, *Cuerpo vestido de nación. Danza folklórica y nacionalismo mexicano*, p.72-73.

²⁵¹ *Idem*, p.73.

desde una variedad de formas de educar a los sujetos también ligadas a la corporalidad.

Muchas de las actividades recreativas de tipo deportivas y artísticas se llevaban a cabo los fines de semana, días en los que se reunía la familia y la mayoría de los trabajadores descansaban, por ello actividades físicas de tipo saltar, jugar o competir formaban parte del repertorio de domingo después de asistir a misa. “Otra diversión dominical era el paseo a Chapultepec al que concurrían los jóvenes de clase alta, de clase media, los profesionistas y los políticos [...] Durante los años veinte Chapultepec fue el paseo preferido de la gente ‘decente’”.²⁵²

Tiene sus bases en expresiones de la cotidianidad porfiriana que, a raíz del conflicto, fueron perdiendo presencia; sin embargo, cuando la vida mexicana volvió a tomar forma, las bocanadas de aire que los paseos propiciaban adquirieron nuevamente importancia como actividad recreativa. El paseo en sí mismo significó una manera de darle descanso físico al cuerpo, pero también de liberar un agotamiento mental y anímico. Las caminatas entre los espacios más emblemáticos de la ciudad como Chapultepec, el Zócalo y otros también se consolidaron como una cualidad de activación corporal de forma suave, libre y normalmente en compañía, sobre todo destacan los paseos de parejas, en los cuales también se vislumbra una manera de convivencia, pues mientras se realizaban, las personas podían entablar diálogos y hacer amistades, o encontrarse con quienes ya eran conocidos.

Otro aspecto en la recreación del sujeto mexicano fueron las vacaciones que normalmente se llevaban a cabo en las afueras de la ciudad con pretensiones hacia un descanso, sobre todo familiar. La mayoría de las veces se realizaban como excursiones a Xochimilco o hacia las haciendas en los límites de la ciudad, y también a lugares cercanos como Cuernavaca o Acapulco. Este tipo de actividades se configuraron también como ejemplos de esparcimiento, aunque lo corporal, en este caso, se diluye un tanto pues no siempre es evidente una manera de dar pautas educativas desde el cuerpo, sin embargo las actividades en sí mismas llevadas a

²⁵² María del Carmen Collado Herrera, “El espejo de la élite social (1920-1940)”, en Gonzalbo, Pilar (Dir.), *Historia de la vida cotidiana en México*, Tomo V, Volumen 1, Reyes, Aurelio (Coord.), “Siglo XX. Campo y ciudad”, p.103.

cabo en estas salidas sí contribuyeron a una construcción de subjetividades desde los cuerpos a través del descanso, la vestimenta fuera de lo cotidiano y el cambio de acciones rutinarias.

De igual manera, en la constitución de imaginarios corporales aparecen los cines. En general, de la misma manera que sucedería con la radio, “los gobiernos posrevolucionarios también se sirvieron del cine para promoverse, fomentar un nuevo nacionalismo revolucionario y engrandecer a México a los ojos de los extranjeros [...] El cine estadounidense fue el que se impuso en el país, dictando formas de conducta y de consumo, valores y modas”.²⁵³

Como expresión de la modernidad, el cine permitió educar corporalmente a los mexicanos a partir de un cambio de conductas y, mayoritariamente, como lo comentan Aboites y Loyo, con la entrada de nuevas modas dirigidas a la vestimenta, los peinados, incluso el maquillaje y formas diversas de consumo. También tuvo una clara influencia y aceptación, particularmente entre los ciudadanos, como elemento esencial en la sociabilidad de las diferentes clases unido al abanico de posibilidades de diversión. Por ejemplo, en los dormitorios y hospicios, “conocían a compañeros con los que formaban lazos de solidaridad y compañerismo, en grupo iban a los cines, a las carpas, a los bailes, a las funciones de boxeo o de toros o simplemente paseaban por la ciudad”.²⁵⁴

Así, especialmente entre la clase trabajadora,

El cine era uno de sus entretenimientos favoritos y le destinaban una buena parte de sus ganancias cotidianas (en varias salas las funciones costaban tres centavos, mucho menos que un kilo de tortillas: 27 centavos, o de frijol: 24 centavos, y un café: cinco), a pesar de que los cines de barriada carecían de sanitarios y en ellos proliferaban pulgas y chinches.²⁵⁵

En todo este recorrido, se puede observar la amplitud de formas que el escenario de la vida cotidiana posicionó como elementos y expresiones del ocio y la recreación entre los sujetos del periodo revolucionario, todos ellos emblemas de la modernidad,

²⁵³ Luis Aboites, Engracia Loyo, “La Construcción del nuevo Estado”, en *Nueva Historia General de México*, p.615.

²⁵⁴ Zoila Santiago Antonio, “Los niños y jóvenes infractores de la ciudad de México, 1920-1937”, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, p.206.

²⁵⁵ Engracia Loyo, *Op. Cit.*, p.203.

y entre sus cualidades más evidentes y que tocan de manera directa a este trabajo, está el formar un ideal de ciudadano a partir del cuerpo y una cultura física en donde prevaleciera una visión de sujeto fuerte, sano -física y moralmente- y al mismo tiempo alegre y con un claro control de sus emociones, y quizá esto se logró a través del deporte, el arte y la diversión.

3.2 Construcción de subjetividades desde el ocio

En el ocio y las actividades recreativas, el 'yo' aparece como un elemento constitutivo, es decir, el placer y el gusto que ellas generan van dirigidas a uno mismo, quizá un tanto egocéntricas, como las calificarían Elias y Dunning,²⁵⁶ a través de las cuales se construye una subjetividad. Por ello, es de particular interés y casi obligado analizar las formas en las que una configuración subjetiva se vivió y proyectó como parte de una corporalidad ligada al ocio, que comienza en un espectro individual y se amplía colectivamente, por lo que también se instaura como un ideal de ciudadanía, siempre diferenciado en función de los diferentes cuerpos y grupos sociales. Podríamos afirmar, como lo hace Elias, que

La sociedad que no proporcione a sus miembros, y especialmente a sus miembros más jóvenes, las oportunidades suficientes para que puedan experimentar la agradable emoción de una lucha que quizá, pero no necesariamente, implique fuerza física y habilidad corporal, puede correr el riesgo de embotar ilícitamente la vida de sus miembros; puede que no les ofrezca los escapes complementarios suficientes para las tensiones sin emoción producidas por las rutinas recurrentes de la vida social.²⁵⁷

Por ello, en la sociedad revolucionaria, la deportivización, los espectáculos, las actividades recreativas en general y formas de tiempo libre estuvieron presentes para moldear identidades, educar a la población a través de ellos y para establecer un ideal de sujeto ciudadano en función de la consolidación de un Estado mexicano,

²⁵⁶ *Cfr.*, Norbert Elias y Eric Dunning, "Dinámica de los grupos deportivos con especial referencia al fútbol", en Norbert Elias y Eric Dunning, *Op. Cit.*, p.278.

²⁵⁷ Norbert Elias, "Introducción", en Norbert Elias, Eric Dunning, *Op. Cit.*, p.105.

de manera diferenciada en función de las cualidades corporales de cada grupo social.

3.2.1 Identidades masculinas y femeninas

La categoría que mayormente permite acercarnos a la cultura de lo corporal es el género. Desde sociedades antiguas, las prácticas y los roles asumidos como parte de la cultura y la sociedad están determinados por las características biológicas, sin embargo no nacemos asociados a esos papeles, sino que devenimos tanto hombres como mujeres por la introyección que hacemos, obligada o elegida, de normativas atribuidas a esas particularidades biológicas. Así, las identidades masculinas y femeninas están íntimamente ligadas a una educación corporal.

El ocio, en este sentido, desempeña un papel preponderante en la construcción de dichas identidades, primero con la masculina y paulatinamente lo ha hecho en la femenina. A partir del proceso modernizador, “pese a continuar revestido de valores patriarcales y afianzado por estructuras predominantemente patriarcales, el deporte moderno nació como parte de una transformación ‘civilizadora’, uno de cuyos aspectos fue un giro, aunque leve, nivelador en la balanza de poder entre los sexos”.²⁵⁸

Con este viraje, en México, el valor de las actividades físicas, deportivas, artísticas y recreativas en generales posibilitaron dos aspectos en cuanto a la feminidad: crearon nuevos arquetipos de la mujer y abrieron el camino a otras prácticas en función de sus diferencias sociales y corporales. Por ello, el periodo revolucionario fue determinante en la construcción de la identidad femenina mexicana al proyectarse con victorias feministas en décadas posteriores, siempre ligadas a tomar el espacio público también como suyo y hacerse oír en el proyecto de nación.

Primeramente, se visibilizan las mujeres deportistas, pues “en las fotografías de los años veinte se ven mujeres acomodadas jugando golf, echándose clavados,

²⁵⁸ Eric Dunning, “El deporte como coto masculino: notas sobre las fuentes sociales de la identidad masculina y sus transformaciones”, en Norbert Elias, Eric Dunning, *Op. Cit.*, p.357.

nadando, practicando diversas formas de equitación y esgrima [...] Y para las mujeres de todas las clases y prácticamente todas las edades, estaba el baile”.²⁵⁹ (Véanse fotografía *Jóvenes juegan basquetbol en una cancha*, página 152, y fotografía *Parejas bailan durante un evento en el Salón México*, página 156) Esta figura se entiende como una de las rupturas entre el ideal conservador y la nueva mujer moderna que se forma a través de las actividades físicas ya no sólo para procrear, sino con fines estéticos, de salud, de sociabilidad y para arraigar una nueva identidad.

Una parte importante de la iconografía deportiva del momento se dedica a la participación femenina. La creación por los gobiernos posrevolucionarios de nuevos espacios públicos y formas de socialización alternativos, en particular a la iglesia, fue importante para la mujer, para quien el deporte supone un espacio de libertad y socialización que preludia o acompaña al trabajo retribuido fuera del hogar.²⁶⁰

En todas las fotografías de actos públicos, sobre todo de festividades y expresiones de masificación, se distinguen de manera inmediata, ya fuera bailando o ejercitándose, pues “a través de este tipo de celebraciones, las mujeres atléticas aclamaron la apropiación de la nueva mujer y la convirtieron en una sana revolucionaria mexicana, aun cuando otros sectores del Estado revolucionario insistían en que la forma adecuada de que la mujer contribuyera a la Revolución era siendo una buena madre”.²⁶¹

²⁵⁹ Anne Rubenstein, “La guerra contra ‘las pelonas’. Las mujeres modernas y sus enemigos, Ciudad de México, 1924”, en Cano, Gabriela, Mary Kay Vaughan, Jocelyn Olcott (Comps.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, p.98-99.

²⁶⁰ Carlos Martínez, “El nuevo cuerpo político de la nación. El deporte en la disciplina y educación social del México posrevolucionario”, en *Formando el cuerpo...*, p.86.

²⁶¹ *Idem*, p.123.



Grupo participantes en torneo de natación para novatos, Parque Venustiano Carranza (Junio 30-35), AGN, Fondo Enrique Díaz, Delgado y García, Caja 55, subcaja 2, 1934-1938

La imagen de la mujer mexicana se completó con una nueva cultura material

-vestidos sueltos de *flapper*, pelo corto, nuevos maquillajes, zapatos y ropa interior-, [sin embargo] el cambio no se limitaba a los bienes materiales que pudieran comprarse en salones, tiendas exclusivas y grandes almacenes. También comprendía un nuevo ideal de los cuerpos femeninos y las formas femeninas de moverse, lo que Ageeth Sluis ha llamado “el cuerpo *déco*”: torsos y extremidades largos y delgados, pelo corto y un físico vigoroso (pero grácil).²⁶²

La combinación entre el estilo *à la garçon* y el cuerpo *déco* se unieron a la mujer mestiza con trenzas, enaguas y rasgos raciales característicos de una mexicanidad que simbolizaba lo nacional y los valores patrióticos inscritos en los cuerpos femeninos. Por ello, las mujeres de clases altas, en festividades, portaban,

²⁶² *Idem*, p.93.

aparentemente con orgullo, estos símbolos, que en realidad pretendían seguir modelando una imagen femenina revestida de rasgos conservadores, y en publicaciones oficiales y certámenes se transmitía esta imagen en contraposición con la moderna, pero la identidad entre las jóvenes ciudadinas estuvo mayormente centrada en estos aires de modernidad a pesar de las luchas ideológicas que representó el formarse como “las pelonas”.

En cuanto a las actividades que moldearon una nueva condición femenina, también se encuentran los bailes, el teatro y otras expresiones artísticas, ya fueran ejecutantes o bien espectadoras: “Tanto los programas deportivos como las fiestas suponen la creación de nuevos espacios para la socialización de los hombres y mujeres jóvenes. Si bien las muchachas y las niñas asistían como espectadoras de las competencias atléticas masculinas, también participaban en las fiestas como bailarinas, cantantes y actrices”.²⁶³

De manera general, las cualidades del ocio revolucionario también dieron cuenta de una nueva mujer. Las actividades de esta esfera permitieron en ella una liberación, no abrupta, pero sí significativa, de las diligencias depositadas en cuanto al hogar y el cuidado de la sociedad. En realidad, la mujer moderna se dividió entre ese ideal conservador y los nuevos arquetipos, y en ellos la realidad estuvo un tanto más alejada del nacionalismo y al mismo tiempo liberó cargas sociales y políticas, no sólo proyectadas en el género, sino en la configuración mexicana derivada del conflicto, pues, como lo diría Carlos Monsiváis: “no son emblemas de la nación sino de la modernidad que aportan la frivolidad, la coquetería, la sensualidad y las ganas de reírse de la solemnidad que se yergue sobre los cementerios y las formaciones del poder político y económico”.²⁶⁴

Por otro lado, lo recreativo también afianzó una masculinidad que sintió verse en jaque, aunque su poder y jerarquía siguieran el mismo rumbo. Por ello, los valores masculinos se mantuvieron, y el tiempo libre en cuanto al ocio significaron continuar prevaleciendo valores patriarcales a través del uso de los espacios

²⁶³ Mary Kay Vaughan, “El papel político de los maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla”, en Quintanilla, Susana, Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, p.192.

²⁶⁴ Carlos Monsiváis, “Prólogo”, en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (Comp.), *Op. Cit.*, p.37.

públicos, la práctica de los deportes y códigos masculinos como los juegos de azar, las bebidas y actividades ligadas a la productividad.

En cuanto al deporte, siguieron practicando deportes como el futbol o el beisbol, así como el box o la lucha; actividades un tanto más bélicas con mayor utilización de la fuerza física y que permitían exhibir cuerpos, no musculosos, pero sí vigorosos. Los deportes de este estilo dieron cuenta de una supremacía del varón en un sentido social, y al mismo tiempo mantener la idea del hombre como protector.



Equipo de box en la cárcel de Belén, retrato de grupo, 1925ca, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (1678)

En consonancia, la construcción de una identidad masculina se compartió con espacios que eran meramente varoniles como las cantinas, donde la entrada a las mujeres estaba prohibida, y se podía convivir con otros hombres tanto en el consumo de bebidas alcohólicas -quienes tenían hasta cierto punto una aceptación

social- como en prácticas de tipo artísticas -cantaban y tocaban acompañados de una guitarra- y lúdicas como los juegos de azar.

3.2.2 De clases sociales

Las identidades no se redujeron a una división de sexos, también lo recreativo moldeó las maneras de establecer relaciones y percibirse como una comunidad con estratos sociales. La que mayormente pudo gozar de las mieles del tiempo libre por las diferencias en las formas laborales fue la clase alta o élite.

La clase alta, restringida y excluyente, se convirtió en el emblema de la sociedad por su poder real e imaginado, pero sobre todo porque representaba la imagen de la modernidad: la civilización, el nacionalismo cosmopolita, lo occidental, es decir, el anhelo secular de la nación mexicana acariciado desde la Independencia y retomado por el México posrevolucionario, con un nacionalismo retórico que enfatizada lo popular, lo mestizo y lo indio.²⁶⁵

Esta manera de conformarse tiene un origen porfiriano y con los rasgos que la sustentan se atribuyó más libertades para ya fuera practicar un deporte, hacer actividades al aire libre, asistir a espectáculos como realizar festividades entre la misma comunidad. Primeramente, “la práctica del deporte [se percibió] como una manera en que la elite se reconoce y afirma, se reúne y legitima ante sí misma, con prácticas que suponen elevados costos, pero que a su vez tienen claras raíces en los años anteriores”,²⁶⁶ es decir, el ocio ligado al deporte favoreció el establecimiento de códigos económicos y políticos ligados a lo social. Los deportes más practicados fueron la natación, el tenis, el frontón y el golf, y en muchas ocasiones se realizaban torneos sobre todo en los clubes, el lugar favorito entre las clases altas.

²⁶⁵ María del Carmen Collado, *Op. Cit.*, p.90.

²⁶⁶ Consuelo Sáizar, “Presentación”, en *Formando el cuerpo...*, p.14-15.



Gente en el jardín del "Club France", retrato de grupo, 1925ca, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (3390)

También fueron los favorecidos con las grandes espectáculos, ya fueran nacionales como internacionales, en los cuales podían hacer gala de las mejores vestimentas y de códigos de urbanidad que los diferenciaba de otras clases. Por ello, una educación corporal también atendió a una formación de clase. Y a ellos se unen la utilización de lugares como restaurantes y jardines donde podían conversar y convivir con buenos tintes de modernidad.

Las clases medias les seguían el paso, tanto en lo deportivo como en los espectáculos masivos. En muchos casos se diluían las diferencias, pero las cualidades económicas reflejadas en los estilos de vida marcaban la pauta distintiva, un tanto alejada de la clase obrera y campesina, quienes utilizaban el poco tiempo libre para acceder a servicios básicos y atender necesidades primarias, aunque también se apertura la posibilidad de realizar actividades físicas en parques y

plazas; organizar y asistir a fiestas donde podían bailar, beber y tomar, y también acceder a otros lugares de sociabilidad como las pulquerías.

El ocio y sus diversas expresiones fomentaron simbolismos basados en la jerarquía social y aunque en muchas ocasiones permitieron la unión de los mexicanos sin importar género o condición social, lo cierto es que en muchas ocasiones siguieron prevaleciendo la brecha entre una sociedad que de ninguna manera se dibujaba homogénea, como lo planteaba el proyecto vasconcelista, y sus distinciones siempre estuvieron asociadas a una construcción corporal: un cuerpo socializado como lo llama Bourdieu.

3.2.3 Infancia y juventud

El ocio también contribuyó en la formación de nuevos imaginarios e ideales de otros sujetos y otras corporalidades como lo fueron la niñez y la juventud. En todo el periodo, se tuvo la necesidad prioritaria de darle un lugar tanto social como educativo a los futuros ciudadanos, sustentados en fundamentos médicos y pedagógicos principalmente, por lo que una educación corporal de ambas subjetividades vendría de la mano con la imagen de la escuela, la salud y el trabajo, como ya se vio en el capítulo anterior, como medio de prevención y desarrollo.

En las imágenes fotográficas, los niños, principalmente, aparecen explícita, pero también implícitamente a través de, por ejemplo, demandas sociales. En este sentido, la niñez y la juventud como actores sociales tuvieron un primer impacto desde los discursos y más tarde entre la dinamicidad de las prácticas culturales, fluctuando así entre los conceptos y las representaciones.

Primeramente, los niños de clases media y alta se van construyendo como símbolos de pureza e inocencia, específicamente a través de las fotografías (véase fotografía anterior), y en muchos casos asexuados, pues se pretendía borrar las distinciones de género, en un sentido natural, neutro, en la formación humana. Por otro lado, se pretendió atacar esa parte poblacional de la niñez y la juventud que vivía en las calles, se dedicaba a actividades peligrosas o delictivas y que venían

de familias disfuncionales, para ello se promovieron, mejoraron y crearon hospicios, casas hogar, internados y reformatorios, también dormitorios como ya se comentó en el primer capítulo de este trabajo.

A lo anterior, se le acompañó la inquietud de educar sus cuerpos desde lo recreativo y entre el universo de subjetividades que se despliegan en el periodo, la niñez y sus tiempos libres comenzaron a encaminarse a lo lúdico. Esto es posible analizarlo con las actividades de juego y esparcimiento que se visibilizan en las fotografías (véase fotografía *Hombres atados de los pies realizan competencia recreativa en Chapultepec*, página 154), compartidas con las familias y espacios donde lo natural permitía un mejor desarrollo de sus cuerpos.

Con la teoría froebeliana como fundamento educativo y escolar, una educación corporal de la niñez con lo lúdico como base se facilitó también a través de los juguetes y demás herramientas, por lo que sus representaciones van acompañadas de pelotas, muñecas, carritos e incluso títeres que igualmente oscilaban entre las posibilidades de darle mayor apertura al desarrollo de sus miembros corporales y a estimular la creatividad y la imaginación. Es por ello que en las prácticas culturales vinculadas con el ocio las fomentadas para educar los cuerpos de la niñez fueron de las más significativas, pues eso auguraba un buen ciudadano mexicano: sano, fuerte y moralmente bien encaminado.

En este mismo espectro, destaca la juventud a quienes se les destinó un tratamiento más bien correctivo y regenerador. Hubo muchas iniciativas para sanear a una subjetividad juvenil que muchas veces se encontraba en las calles, ya fuera delinquiendo o utilizando el tiempo en cosas poco productivas y no sanas. Para ello, además de los reformatorios, dormitorios y casas, también se crearon canchas y espacios al aire libre donde podían practicar deportes con fines recreativos o convivir con gente de su edad, ya fuera con ejercicios físicos o actividades de esparcimiento.

Jóvenes de todas clases sociales podían tanto jugar fútbol en una plaza como acudir a una función de cine o escuchar música en la radio. Todo ello contribuyó a la construcción de una corporalidad primeramente decente, ligada a lo moral, y de manera inmediata, como sucede en el amplio discurso de formación de sujetos de

la nación, sana y fuerte, capaz de incidir en las expresiones sociales y de servir a una nación en progreso. Los procesos civilizatorios en el marco de la modernidad mexicana fueron el principal sustento en la educación de la juventud.



Adolescentes juegan en el parque de "La Ciudadela", 1935, Archivo Casasola, SINAFO/INAH (2805)

Entonces, es desde el ocio en el que la sociedad mexicana y los proyectos instituidos en cada gobierno formaron identidades subjetivas diversas, ya fuera con una clara distinción social o corporal, que al mismo tiempo permitió enriquecer el paisaje cultural con la apertura de nuevos actores en el intrincado ámbito urbano.

3.3 Entre el esparcimiento y la sociabilidad: espacios de educación corporal

En la década de 1910, después del asesinato de Madero, las élites

disfrutaban de una vida placentera entre picnics, almuerzos servidos por chefs franceses en vajillas de plata y porcelana, en hermosos jardines y residencias, tardes de té, sesiones de bridge, kermeses y recepciones en Chapultepec. Concurrían al Jockey Club en la Casa de los Azulejos, al Tívoli del Eliseo, asistían a carreras de caballos en el Hipódromo de la Condesa, [...] a restaurantes de moda como el Café Colón o el de Tacuba, el San Ángel Inn, el Chapultepec o El Globo.²⁶⁷

Así se configuraba una ciudad, emblema de modernidad, como espacio dinámico y simbólico, a través de lugares practicados como los denominados por Michel de Certeau²⁶⁸ que durante los años de conflicto fueron perdiendo presencia, pero hacia los veinte volvieron a adquirir importancia en el esparcimiento de los sujetos mexicanos. Por ello, es necesario también analizar el ocio desde la multiplicidad de espacios para la sociabilidad y la convivencia, siempre entendidos como formativos.

3.3.1 *Preservación de tradiciones*

Una de las maneras de dar sentido a los lugares fue continuar con ciertas tradiciones en cuanto a la convivencia donde se desmenuzaban una serie de rituales propios del mexicano y así se conservó en muchos casos hasta nuestros días. Los lugares más emblemáticos en la sociabilidad y la construcción del cuerpo desde esta perspectiva fueron las pulquerías, las cantinas y las cervecerías.

El trayecto de consolidación de estos espacios, también entendidos como educativos, en muchas cualidades se remonta desde la época virreinal cuando adquieren renombre entre la sociedad por un lado las vinaterías con herencia española y por otro las pulquerías; en ambos se podían consumir las bebidas alcohólicas más variadas, pero su fin principal estuvo más cercano a la convivencia que al consumo. En ellos se comenzaron a transmitir códigos culturales, exclusivamente entre varones, desde una cultura y tradición oral, que no sólo implicaba el diálogo, sino también el juego, la música, entre otros.

²⁶⁷ Engracia Loyo, *Op. Cit.*, p.188-189.

²⁶⁸ *Vid.* Capítulo 2 de este trabajo y Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano*.

Las pulquerías continuarían su camino y en el conflicto bélico funcionaron como espacios de desahogo ante la amenaza armada, particularmente en hombres obreros y campesinos. Debido a su importancia, los fotorreporteros no fueron ajenos a las tomas, casi etnográficas, de diversas pulquerías que se ubicaban tanto en la ciudad como en los pueblos y comunidades, pues las relaciones y la configuración social que en ellas se desarrollaban, funcionaban como emblema y estampa del mexicano revolucionario. Los discursos, tanto de las imágenes como de la conformación en sí misma del espacio, nos hablan de una manera de ser y estar siempre ligada a lo corporal: conductas, consumos, las mismas clases sociales y la construcción de una masculinidad, como ya se comentó.

Por otro lado, continuando con la misma retórica, tanto corporal como tradicional, también se hacen evidentes las cantinas. “Herederas de las pulquerías, tabernas y vinaterías, expendios todos de la época virreinal; como de los salones estadounidenses y, por supuesto de los tascas españolas; las cantinas nacen como concepto [...] durante la ocupación norteamericana de nuestro país bajo la creciente demanda de los soldados invasores por bebidas con el estilo que acostumbraban”,²⁶⁹ mantienen la forma de consumo, pero eventualmente adquieren otras tradiciones que se acentúan en el porfiriato.

Los actores en ellas no sólo se reducen a los consumidores, que muchas veces fueron atacados por las campañas antialcohólicas, sino también al despachador, quien adquiere notoriedad por su mandil blanco representativo denotando pulcritud y limpieza no sólo de su persona sino del lugar. Los hombres que asistían lo podían hacer de manera individual o en grupos, la mayoría de ellos con trajes, incluido el sombrero, y en las tomas fotográficas podían hacerse acompañar de una guitarra, lo cual le daba un carácter bohemio al lugar. Por ello, el espacio adquiere sentidos culturales significativos; representa tanto el esparcimiento como un orden social ligado a la identidad mexicana.

Finalmente, también aparecen retratadas las cervecerías, las más jóvenes como espacios de sociabilidad tradicional. Desde finales de siglo XIX, con una

²⁶⁹ Ezequiel Tinajero, *Historia de las cantinas*, (en línea) <https://lano20.com.mx/blog/2012/05/01/historia-de-las-cantinas-el-surgimiento-en-mexico/>, (28 de junio de 2019).

influencia propiamente europea, comienzan a inaugurarse dichos establecimientos en varios puntos del país, entre los que destacan la Cervecería Cuauhtémoc en Monterrey, la Cervecería del Pacífico en Mazatlán y la Cervecería Modelo en la ciudad de México hacia 1925. Estos lugares fueron meramente productores de la bebida, pero abrieron la posibilidad de crear espacios diferentes de diversión con casi las mismas cualidades que las pulquerías y las cantinas, como lo fue la Wagner.



AGN, Fondo Enrique Díaz, Delgado y García, Caja 24, subcaja 22, 1928 (Hombres y mujeres en una cervecería)

Una importante diferencia en ellas desde la década de los treinta es la aparición de mujeres que, ante la falta de oportunidades de trabajo, se comenzaron a dedicar al entretenimiento de los varones tanto en estos lugares como en salones y cabarets; se les llamaron ficheras. “Una de las intenciones probables del fotógrafo [al capturar

imágenes tanto del lugar como de ellas] era subrayar la presencia de esas mujeres en el negocio al mostrar lo que resultaba atractivo para la clientela: el cuerpo”.²⁷⁰

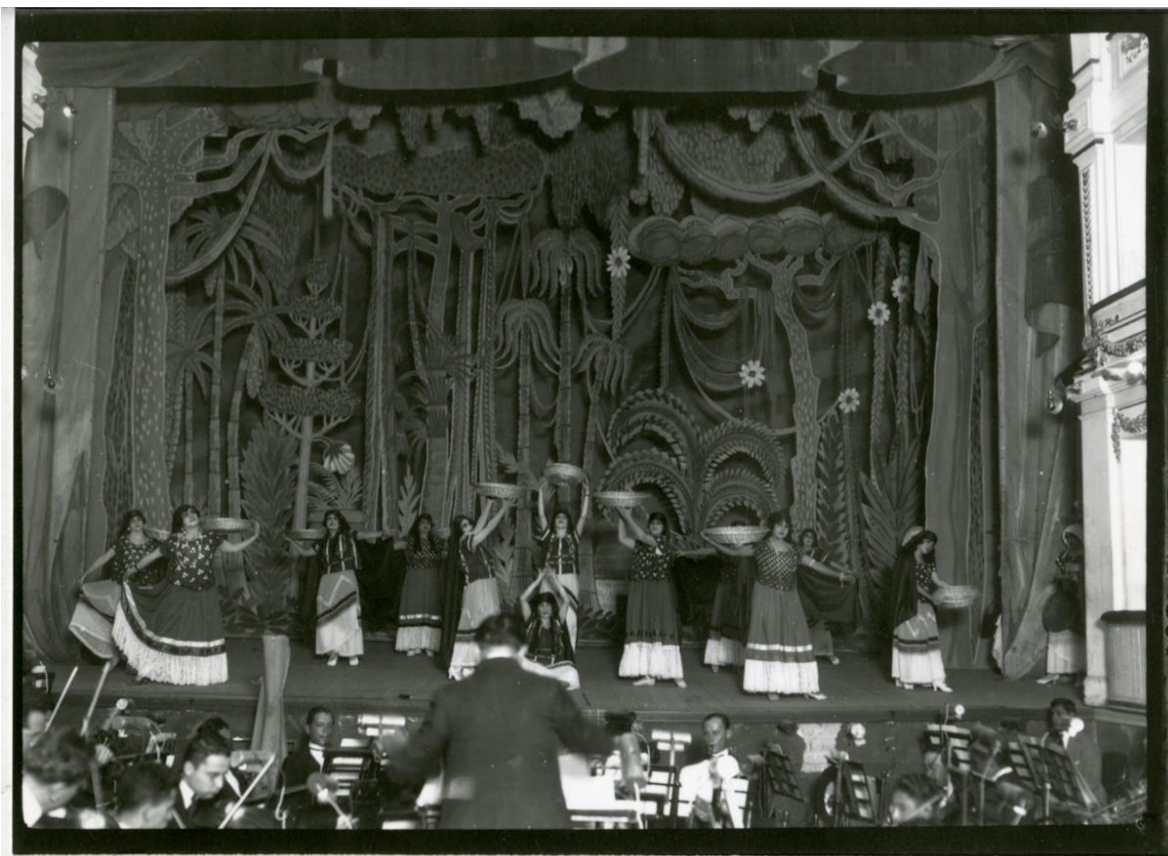
Los rasgos corporales no sólo son visibles en la manera en que utilizan el cuerpo como forma de trabajo, sino también en la precariedad de su situación al usar, en algunas imágenes, medias rotas, zapatos y vestidos desgastados, lo que evoca una imagen que para muchos fue contraria a la de la mujer ideal en la época. En este sentido, las cervecerías contribuyeron, por un lado, al establecimiento de otro tipo de relaciones y afectividades, y al mismo tiempo a la aparición de nuevos actores sociales, ambos ligados a una construcción social y subjetiva desde la corporalidad.

Los tres lugares, sin lugar a dudas, funcionaron como emblemas de la tradición popular mexicana, así como del esparcimiento y, sobre todo, de la construcción de una masculinidad en contraposición con una feminidad, por ello su necesidad de analizarlas desde una educación corporal.

3.3.2 Espacios compartidos, emblemas de la modernidad

Siguiendo con los análisis sobre el espacio de Michel de Certeau, en el periodo revolucionario, la diversidad de lugares donde se inscribieron una multiplicidad de prácticas llevan a significarlos como espacios desde los signos, significados y movi­lidades, también se establecieron en un puente entre las tradiciones y los nuevos aires con sustento extranjero, por lo que funcionaron como emblemas de la modernidad, aunado a las construcciones corporales que en ellos se llevaban a cabo.

²⁷⁰ Rebeca Monroy, *Historias para ver: Enrique Díaz, Fotorreportero*, p.176.



AGN, Fondo Enrique Díaz, Delgado y García, Caja 2, subcaja 30, 1920-1924

Como se aprecia en la fotografía, el primero y mayormente emblemático en la recreación del ciudadano mexicano fue el teatro, el cual osciló entre lo tradicional y lo moderno, siempre con una inquietud de formación de individuos, específicamente desde el proyecto de nación:

El proyecto cultural revolucionario se divulga a sí mismo, formando y conformando al sujeto social que requiere. Los motivos y temas nacionales definidos a partir de la territorialidad física (regiones geográficas, división política) y las expresiones culturales, se convierten en mensajes a divulgar: la danza, la música, el teatro, las tradiciones deben ser identificadas, catalogadas y comunicadas, llevarse de un lugar a otro para reconocer lo que se es.²⁷¹

Para muchos historiadores y artistas, el teatro, en tanto arte escénico, género literario y espacio de representación, vivió uno de los momentos más prolíficos entre

²⁷¹ Pablo Parga, *Op. Cit.*, p.29.

estas décadas. “Este periodo resulta para Guillermo Schmidhuber como el ‘periodo formativo del teatro mexicano’, lapso que comprende de 1922, año en que se fija el inicio de labores de la Comedia Mexicana, a 1938, año en que Rodolfo Usigli escribe la obra de teatro *El gesticulador*”.²⁷²

En cuanto a espacio, tuvo recintos de suma importancia para la vida cotidiana del país donde se conjugaban arte, educación y corporalidad en sus diversas formas: dramas, óperas, conciertos, danzas, teatro de revista y otras tantas actividades. Una de las más importantes fue “la danza teatralizada [que], acompañada de la música, al igual que otras expresiones culturales, jugó un papel muy importante en la definición y la difusión del nacionalismo mexicano posterior al proceso revolucionario”.²⁷³

Entre los más renombrados recintos estaban el Teatro Iris, el Ideal, el Colón o el Lírico, en los cuales la principal inquietud era forjar una conciencia nacional, ya fuera con la formación artistas en la concreción de coreografías o hacia las masas que se hacían presentes sobre todo por las noches de los fines de semana. En ellos se hacía gala también de modos de socializar un tanto más refinados, que se pueden observar por las formas corporales apreciadas en las tomas de las butacas ocupadas por cientos de personas, así como de la elegancia de los trajes o la pulcritud en las vestimentas.

“En contraste, las funciones de teatro del género chico, variedades y carpas se distinguían por el ambiente ruidoso, los gritos, las palabras soeces, silbidos, sombrerazos”.²⁷⁴ Es decir, el teatro funcionó, desde sus particularidades, para el grueso de la población y con múltiples significados culturales. Como ya lo vimos líneas arriba, el teatro expresó otro tipo de narrativas sobre el cuerpo más allá de la actividad física o deportiva; construyó ideales e imaginarios, y arraigó costumbres y valores que iban desde las conductas mismas hasta las formas de vestir y la expresión corporal con interpretaciones, danzas, dramas y un sinfín de actividades.

En consonancia con la teatralidad, también aparece en el ambiente urbano “el flamante Palacio de Bellas Artes, inaugurado en 1934[;] se convirtió en la sede

²⁷² *Idem*, p.19.

²⁷³ *Idem*, p.40.

²⁷⁴ Engracia Loyo, *Op. Cit.*, p.194.

de la Orquesta Sinfónica Nacional de México. Además de invitar a prestigiosos directores extranjeros, las actividades musicales organizadas en ese inmueble sirvieron de plataforma a varios músicos mexicanos”.²⁷⁵ En realidad, dicho recinto funcionó mayormente para la cuestión musical y dancística, cualidad que resalta hasta nuestros días, y su magnificencia comenzará a tener renombre social hasta la segunda mitad del siglo XX, específicamente cuando la danza mexicana empiece a adquirir mayor popularidad.

Otro espacio, símbolo de la mexicanidad y de la recreación, fue el salón de baile. El más emblemático era y sigue siendo, sin lugar a dudas, el inigualable Salón México (véase fotografía *Parejas bailan durante un evento en el Salón México*, página 156). “El Salón México se inauguró el día 20 de abril de 1920, en las calles del Pensador Mexicano número 16, antigua del Recabado. Semanas antes, los periódicos capitalinos anunciaron la apertura de lo que con el tiempo sería el mejor salón popular de la ciudad, y por muchas razones, catedral del danzón”.²⁷⁶

El ‘Marro’, como solían llamarle entre los asiduos asistentes por el fuerte olor a sudor que se desprendía al entrar como un golpe de marro, era el escenario perfecto para los bailarines populares o aficionados y también para toda clase de gente que quisiera tomar un poco de su tiempo libre en un esparcimiento como la práctica de bailes al estilo *fox trot*, tango o el famoso danzón. Es de particular interés observar en las fotografías tanto las expresiones de dichos bailes como los ademanes de júbilo denotados en la ligereza de sus cuerpos y las sonrisas en sus rostros, por lo que funcionó, quizá, como el espacio por excelencia para el placer y la liberación de tensiones en todas las clases, así como la convergencia en la diversidad de una cultura material desde los cuerpos.

Lo mejor del Marro fue siempre aglutinar a casi todas las clases sociales del Defe, adonde lo mismo acudían verduleros y comerciantes de Jamaica y la Merced, que carteristas, hampones reconocidos y raterillos ocasionales, [...] personajes inéditos y anónimos de nuestra gran Ciudad que los lunes, jueves, sábados y domingos, hacían resaltar sus ‘tachuches’ domingueros al pararse al lado de los ‘nais’, extranjeros o intelectuales que de vez en cuando se dejaban caer por el Marro para experimentar en carne propia cómo se divertía la chusma, y de paso, saturarse de los efluvios,

²⁷⁵ Luis Aboites, Engracia Loyo, *Op. Cit.*, p.638.

²⁷⁶ Jesús Flores y Escalante, *Historia documental y gráfica del danzón en México: Salón México*, p.106.

imágenes y olores, donde la vaselina y el perfume Mirurgia se confundía con los Chaneles y lavandas europeas de los mirones.²⁷⁷

Cabe mencionar que en muchas ocasiones no fue bien visto y entre los medios impresos se difundió lo mal que resultaba moralmente para la población este tipo de lugares, pero su prevalencia, sobre todo a raíz del gusto y aceptación de la gente, lo convirtieron en el centro popular del baile y en él la educación corporal no estuvo ausente, pues el pueblo mexicano también marcó sus cualidades a través del baile y su emblemático Salón México.

Por otro lado, “una expresión del derecho de los caballeros a reunirse libremente fue la institución de los *clubs*”,²⁷⁸ con un origen en Inglaterra que se fue difundiendo al resto de las sociedades. En el México revolucionario, los clubes funcionaron como lugares donde se llevaban a cabo prácticas culturales dirigidas a lo corporal en una línea más de convivencia con gente de la clase alta como charlar, comer, practicar alguna actividad física y socializar en general, muchas veces con fines diplomáticos, económicos o políticos. “Los clubes de prestigio eran el Deportivo Chapultepec, el Churubusco Country Club, remodelado en 1921 para borrar los destrozos que sufrió durante la Revolución, el Club France o el Chapultepec Heights Country Club”.²⁷⁹ (Véase fotografía *Gente en el jardín del "Club France", retrato de grupo*, página 169) A ellos acudían familias completas con atuendos más prolijos y en donde también se construían identidades.

En conjunto con ellos, también resultan importantes para la configuración de una educación corporal los espacios públicos al aire libre como los parques y plazas. Los más destacados fueron, primeramente, Chapultepec, lugar de paseos y de actividades físicas familiares (véase fotografía *Hombres atados de los pies realizan competencia recreativa en Chapultepec*, página 154).

También aparece la famosa Plaza de Toros donde la gente se reunía no sólo para el espectáculo creado por las corridas de toros, sino para los espectáculos de masas que funcionaban con los mismos objetivos -en el sentido del análisis del

²⁷⁷ *Ibidem.*

²⁷⁸ Norbert Elias, “Introducción”, en Norbert Elias, Eric Dunning, *Op. Cit.*, p.80.

²⁷⁹ María del Carmen Collado, *Op. Cit.*, p.104.

trabajo- que el Estadio Nacional: danza, gimnasia y deporte realizados por masas y destinados de igual manera a las masas de espectadores. Tanto en los clubes así como en los Estadios y las plazas, existen dos tipos de sujetos: los espectadores y los participantes; ambos adquieren rasgos corporales de identificación y recreación, y por ende la educación corporal se puede analizar en dos vías: las técnicas y sistematización de los movimientos del cuerpo en los practicantes y las conductas y valores transmitidos hacia los espectadores desde la apreciación.

Finalmente, no se puede dejar de contemplar a los baños como elementos espaciales en la corporalidad con fines lúdicos, pero también higiénicos. Creados como parte de una inquietud de higiene pública y de progreso en la ciudad, se ofrecía una amplia gama ya fuera para aquellos que no contaban con un lugar dónde bañarse o atender necesidades primarias como sucedía con los baños públicos, o quienes asistían a los balnearios para practicar natación y recrearse, así como los tipos termales que iban más en función de un lugar de un esparcimiento.

Los baños termales, turcos, al vapor y diversas variedades de hidroterapia eran frecuentados no sólo por ser una costumbre muy antigua, sino también por los atractivos que ofrecían los balnearios y baños públicos. Al oriente de la Ciudad de México, los baños termales de El Peñón se encontraban instalados en un edificio amplio y decorado con 'verdadera elegancia'. Contaba con dos secciones: una para damas y otra para caballeros. Cada 20 minutos partían de la Calle de Cocheros los trenes eléctricos que conducían hasta la puerta de los baños. En este tipo de establecimientos se hacía énfasis en la garantía de 'orden y moralidad' para los usuarios.²⁸⁰

En este sentido, los espacios de educación corporal desde el ocio no sólo funcionaban con fines lúdicos, físicos o de distracción, sino también para moralizar a la población desde estas expresiones sociales.

²⁸⁰ Julieta Ortiz, "Casa, vestido y sustento. Cultura material en anuncios de la prensa ilustrada (1894-1939)", en Gonzalbo, Pilar (Dir.), *Historia de la vida cotidiana en México*, Tomo V, Volumen 2, Aurelio de los Reyes (Coord.), "Siglo XX. La imagen, ¿espejo de la vida?", p.151-152.

3.3.3 Festivales, carnavales y actos políticos y sociales

Lo festivo es, sin lugar a dudas, uno de los símbolos más claros de la mexicanidad. Fiestas, carnavales y tertulias, tanto privadas como públicas, contribuyen a una cohesión social y dan cuenta de símbolos culturales muy particulares. Por ello, las festivales, las ferias, los carnavales y los actos sociales, incluso los políticos, cierran con este arco de espacialidad visto también como un sistema de signos y no tanto como el lugar en sí mismo.²⁸¹

El recorrido comienza con la clara expresión del nacionalismo que se dejó ver con la celebración del centenario de la independencia de México en 1921. Con una intencionalidad política, el gobierno de Obregón organizó un magno evento para festejar los cien años de la consumación de la independencia, a través del cual se utilizarían diversos recursos de entretenimiento siempre con fines de identificación. “El programa oficial para las fiestas incluyó lo mismo actividades cívicas que sociales y culturales. Se distribuyeron gratuitamente enaguas, blusas, rebozos, pantalones, camisas, sombreros huaraches; se dieron funciones populares en los cines y teatros de la ciudad”.²⁸²

Certámenes, como el de la ‘India bonita’,²⁸³ eslóganes y publicidad también fueron parte de esta fiebre nacionalista, y específicamente tablas gimnásticas, exhibiciones deportivas y escenificaciones de todo tipo: la construcción de un cuerpo nacional, mestizo y propio. Aunque es importante recalcar que en todo esto hubo más una inquietud comercial que nacionalista, pues las festividades de esta conmemoración funcionaron “eventos que [intentaron] fortalecer y exaltar el sentimiento patriótico y no participar, o incidir, en aspectos de teoría política”,²⁸⁴ sin embargo, los mexicanos encontraron en él, primeramente, una identificación a través de estos valores patrióticos, sobre todo las clases media y alta, y además como un espacio de diversión y esparcimiento.

²⁸¹ Vid., Michel De Certeau, *La invención de lo cotidiano*.

²⁸² Pablo Parga, *Op. Cit.*, p.44

²⁸³ “María Bibiana Uribe fue la ganadora del concurso ‘La india bonita’ que se celebró en la ciudad de México en 1921”; un concurso que pretendió el arraigo nacionalista a través de cuestiones raciales y de género. En él se vio, o procuró hacerse visible, el “cómo la mujer constituye un espacio en el cual se articula el nacionalismo”. Apen Ruiz, “La india bonita: nación, raza y género en el México revolucionario”, p.143.

²⁸⁴ Pablo Parga, *Op. Cit.*, p.46.

Otras fiestas relevantes fueron las de primavera en 1923. En ellas,

multitudes de capitalinos de todos los niveles fueron espectadores de estos actos; el gobierno limpió de vagos y mendigos el centro, regaló ropa a los pobres para que vistieran con más decencia, al tiempo que se preocupó porque algunos espectáculos fueran gratuitos [...] Se organizaron exposiciones florales y de fauna en el Parque Lira, desfiles y concursos de carros alegóricos. Éstos presentaron las imágenes de la modernidad mezcladas con las tradicionales y reflejaron la esperanza en la reconstrucción del país.²⁸⁵

Es decir, se esperaba con estas fiestas dar la imagen de una sociedad limpia, sana, alegre, en miras a un futuro siempre esperanzador, aun cuando los esfuerzos todavía dejaban mucho que desear. En ellas lo corporal siguió siendo medio y forma de educar al pueblo.

Para 1926, después de un enfrentamiento con grupos clericales, se organizó el carnaval de la ciudad. La idea del carnaval nace en la Edad Media como una gran paradoja del cuerpo que la cristiandad no deja de reprimir y al mismo tiempo lo utiliza para sus propios fines, específicamente moralizantes. Por ello, los carnavales siempre se presentan ya sea antes o después de algún ritual religioso como una manera de liberar apetitos, deseos, ya fuera carnales o corporales.²⁸⁶ En este caso, el carnaval “fue concebido ‘para rendir un homenaje a la mujer que trabaja’ y se organizó la Gran Feria Comercial en las calles de Madero, 5 de Febrero, 16 de Septiembre, Monte de Piedad y Tacuba, donde se situaban los más importantes establecimientos comerciales”.²⁸⁷

Finalmente, lo festivo concluyó con el desfile del 20 de noviembre que nace justamente en esta época. Llevada a cabo, primeramente, una carrera de relevos para conmemorar el inicio de la Revolución en 1928, se instituye hacia 1930 como un desfile deportivo por las calles de la ciudad, en el cual se convocaba a los deportistas, pero también a los profesores de educación física y los alumnos de algunas escuelas para recorrer las calles mientras se realizaban acrobacias y exhibiciones de diversos ejercicios físicos. La gente se congregaba para disfrutar

²⁸⁵ María del Carmen Collado, *Op. Cit.*, p.94

²⁸⁶ Vid. Jacques Le Goff y Nicolas Truong, *Una historia del cuerpo en la Edad Media*, 2014.

²⁸⁷ María del Carmen Collado, *Op. Cit.*, p.99.

del espectáculo y celebrar una vida dada por los ideales revolucionarios, por lo que constituyó otra manera de distracción ligada al proyecto de nación.

En general, la imagen del ocio destinada a ciertos espacios se veía perfectamente retratada entre las clases altas y media, y Guillermo Sheridan comparte un recuadro social muy atractivo que da cuenta de la importancia que los lugares, en tanto sus significados, tuvieron para educar a la población y crear lazos:

Las clases medias y altas aplaudían al ballet ruso en el Ideal, frecuentaban el Iris o asistían al Fábregas para lagrimear con un melodramón de Benavente o Jiménez Rueda, tararear *Carmen* o una zarzuela. Las familias podían cenar en la antigua panadería del Espíritu Santo o en El Globo, las señoras cuchichear en el Salón Montmartre, los señores beber whiskey en el British Club, los intelectuales té en Lady Baltimore, todos desayunar en Sanborns, en la Casa de los Azulejos, comer en el Casino Español, cenar en La Ópera, enfermarse en el American, morirse en Gayosso y ser enterrados en el Panteón Francés. En la Ciudad de México vieron a Pablo Casals, Ana Pavlova, Garibaldi. Los intelectuales podían asistir a las clases de Altos Estudios, los conciertos de Julián Carrillo, al cine en el Salón Rojo, a las librerías de Porrúa o Botas, o al Fábregas a ver una comedia de Wilde.²⁸⁸

Así se vislumbró una sociedad mexicana en proceso de conformación, siempre con sus devenires, sus obstáculos, pero que se valieron del ocio para fomentar ciertas relaciones, crear afectividades y sustentar una identidad en función de las emociones y el placer: “Si la gente va al teatro, a un baile, a una fiesta o a las carreras es, como ya lo hemos dicho, porque en el ocio pueden optar por ocuparse de una manera que promete darles placer”.²⁸⁹

3.4 La esfera privada del ocio

Para concluir el trayecto de una educación corporal ligada al ocio, también se visibiliza dentro de esta esfera lo que se podría considerar como lo privado enmarcado principalmente en dos aspectos: lo religioso y lo familiar. Norbert Elias y Eric Dunning, en una organización sobre el análisis del tiempo libre, ubican actividades relacionadas con el ámbito privado y de organización familiar como

²⁸⁸ Guillermo Sheridan en Engracia Loyo, *Op. Cit.*, p.207.

²⁸⁹ Norbert Elias y Eric Dunning, “El ocio en el espectro del tiempo libre”, p.164.

maneras también de distribuir las formas en las que los sujetos se forman y se constituyen como ser sociales, y entre ellas lo eclesiástico funciona también como actividad de tiempo libre, de trabajo voluntario primario.²⁹⁰ Para ambos autores, la familia se ubica como el modelo de relación más altamente rutinizado y fundamental en la vida social y en ella se desarrollan mayormente los rituales religiosos proyectados a una colectividad social más amplia.

Las maneras de concebir esta esfera de lo privado en la utilización del tiempo libre no son ajenas a las producciones fotográficas de la época y, por ende, a la conformación social vivida en el periodo revolucionario. Ambas agencias enriquecen sus acervos periodísticos visuales a través de los retratos de familia, ya fuera en el hogar, sobre todo en la época de mayores conflictos religiosos en el que la sociabilidad tuvo que trasladarse a lo privado y llevarse a cabo fiestas, bautizos, bodas, primeras comuniones, en general tertulias y reuniones sociales dentro del marco del hogar. En este sentido, sobresalen los recuadros de matrimonios en donde la mujer aparece sentada con el vestido de novia que remarca la feminidad, la pulcritud y el conservadurismo que se preservaban como elementos clave en la formación femenina, mientras el varón aparece de pie, símbolo de la jerarquía social y en el hogar, con trajes estilizados que transmiten su fuerza, poder y dominación, siempre signos de una masculinidad.

Entre el repertorio de fotografías elegidas, destaca, para enunciar los elementos del ocio en lo privado, la fotografía de Enrique Díaz y colaboradores donde se observa, en un primer momento, un grupo de personas de distintas edades y condición social en un acto que resulta, a todas luces, religioso por aparecer, justo en medio del encuadre, un padre de la religión católica y quizá un recinto de rituales de este tipo. La apreciación de niños, varones y mujeres nos habla de un evento familiar en el que forman parte también las amistades y donde se engalanan con atuendos propios para una reunión especial, sobre todo entre la gente de clase alta.

²⁹⁰ Cfr., Norbert Elias, Eric Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*.



AGN, Fondo Enrique Díaz, Delgado y García, Caja 6, subcaja 9, 1924

La fotografía da cuenta de dos aspectos importantes: de qué manera la laicidad y el anticlericalismo se fueron introduciendo paulatinamente e incluso en estos ámbitos privados no cesaron las prácticas, y la unión que se genera entre familia y religión proyectadas a prácticas sociales más amplias de tiempo libre, pues la fotografía podría entenderse como un evento meramente social, ya fuera en la celebración de algún cumpleaños o quizá en la apertura de algún negocio familiar o importante en la comunidad social que posibilitó la convivencia y la sociabilidad. Así,

En las fiestas particulares para despedir a viajeros, celebrar cumpleaños, onomásticos y aniversarios de bodas, entre otros, los invitados bailaban, acompañados de orquestas, jugaban al *bridge* y tomaban una cena denominada *champagne supper* -comida caliente servida por meseros-, aunque hacia 1930 los

bufé -mezcla de platos fríos y calientes que escogen los comensales- fueron imponiéndose.²⁹¹

Sin embargo, con esta imagen, los elementos de un tiempo libre meramente desarrollado en la esfera privada se diluyen un poco, pues se puede hablar también de las formas en las que las actividades privadas se consolidaron como parte de la esfera pública. Las bodas o los alumbramientos, como expresiones familiares, pasaron del espacio privado a los salones y sanatorios, y así se percibió en otras prácticas de esta índole.

Por otro lado, en la configuración citadina, en los comienzos de los años veinte, las personas “hacían peregrinaciones a la Basílica, celebraban el Viernes Santo en el canal de la Viga, acudían a misa, sin temor alguno, a La Profesa o La Sagrada Familia en Santa María”²⁹² o a la Catedral; esta imagen se detuvo hacia el segundo lustro de la década, pero volvió a tomar fuerza en los años treinta y siguió considerándose lo religioso como elemento primordial en la formación social y colectiva.

Destaca entonces la familia y los rituales religiosos en la propagación de valores sociales desde los cuerpos, a partir de conductas, de costumbres introyectadas, de las maneras en la utilización de un tiempo libre que formaba parte de una educación corporal y en los rituales donde cuerpo, moralidad y sociedad se hacían uno. Por ello, las formas de recrearse en una sociedad revolucionaria también se comprenden en las relaciones y códigos compartidos en la familia y la religión: cuerpos que construyeron y se apropiaron de significados para devenir sujetos mexicanos en lo familiar y lo religioso.

Así concluye un abanico de escenarios, sujetos y prácticas que también funcionaron educativamente desde el ocio, pues en su cualidad de recreación, las características del ocio y el tiempo libre también construyeron una mexicanidad y con ello una subjetividad, particularmente en contraposición con lo laboral, por lo que en ello también ubicamos otra vertiente de educación corporal en el México revolucionario.

²⁹¹ María del Carmen Collado, *Op. Cit.*, p.106.

²⁹² Engracia Loyo, *Op. Cit.*, p.188-189.

Conclusiones

Después del recorrido presentado en estas líneas, más que puertos de llegada, se abren nuevas interrogantes e inquietudes para seguir navegando y problematizando un campo todavía en configuración como lo es el de la educación corporal. De la misma manera, el camino transitado permite una aproximación, para nada acabada, no sólo de la educación corporal en nuestro país y como universo de estudio, sino también de la fotografía, y en general del trabajo iconográfico, como parte del quehacer en investigación en educación y pedagogía. Por ello, es necesario reflexionar algunas cuestiones a manera de cierre y al mismo de tiempo de apertura de lo que comprende el presente trabajo: las aproximaciones teóricas y metodológicas del análisis llevado a cabo, la educación corporal en la historia mexicana, y finalmente algunas inquietudes del trayecto y de lo que queda como materia pendiente.

La educación corporal como otra aproximación teórica

Primeramente, me es necesario aterrizar algunas reflexiones que a lo largo del trabajo y desde su planeación surgieron en cuanto al por qué y para qué abordar la educación corporal. En general, el sustento del trabajo es dejar claro y al mismo tiempo abrir nuevos indicios para el acercamiento a un universo como el de lo corporal que, bajo la sombra de ciertos usos de la razón, estuvo y sigue estando relegado en los estudios sociales, específicamente en el educativo.

En un inicio, analizar la educación corporal partió de establecer una base de conformación de identidad y su comprensión. Entender que el cuerpo en sí mismo no es materia aislada, cosa distante o ajena de los seres humanos, sino parte constitutiva, y por ello se puede ver desde una perspectiva cultural, social, histórica y educativa, y quizá en la medida que vayamos logrando una apropiación de esta concepción, podemos establecer nuevos modelos, nuevas líneas de acción en los diversos entornos sociales para construir otras realidades.

En este sentido, la apuesta de la investigación fue, en todo momento, unir una construcción de los seres humanos como sujetos sociales desde las experiencias y las características del cuerpo. Hay una inquietud latente por posicionar más allá de ciertas racionalidades a las que hemos dado prevalencia, como la intelectualidad y la moralidad, la constitución corporal de los sujetos: una construcción de subjetividades desde la corporalidad. A ello se une lo educativo en el interjuego entre cuerpo y sujeto, para así entender que las formas en las que devenimos sujetos siempre deben considerarse como formas de educar, es decir, esta construcción es un acto de educación.

Si partimos de esta idea sobre la educación como construcción de subjetividades, entonces otra apuesta tanto de este trabajo como de nuevos posicionamientos educativos, particularmente los que atienden a una educación corporal, es establecer una educación ligada a procesos formativos más amplios, más allá del espacio escolar, que nos permita analizar lo potencialmente educativo de otros procesos, prácticas y espacios sociales en los que los seres humanos se desenvuelven, de manera dirigida, pero también cotidianamente. La educación, desde sus múltiples aristas, es en todo momento un entramado de apropiaciones culturales desarrolladas en diversos contextos para devenir sujetos sociales.

En nuestro campo educativo, la visión siempre ha estado dirigida al entorno institucional como el principal medio de educación. Sin embargo, estudios como el que acabo de presentar también nos acercan un poco más a los medios 'informales' -espacios, saberes, modelos educativos- más allá de los institucionalizados y que han tenido menor consideración cuando en realidad es en los que los sujetos adquieren mayores aprendizajes. Por lo tanto, la idea no es sólo reposicionar la construcción de subjetividades desde la corporalidad sino las formas educativas más allá de los procesos dirigidos o, específicamente, los escolares.

Esta manera de abordar lo educativo también complejiza lo corporal, lo cual se ha entendido como sinónimo de físico y, por ende, las prácticas de una educación corporal también se abordan casi igualitariamente como una educación física. No obstante, el análisis de este trabajo también nos permitió pensar lo corporal más allá de las actividades deportivas, dancísticas y de ejercitación, es decir, las

comprende, pero lo corporal no es sólo eso, sino cultura en lo amplio de la expresión: normativas depositadas en los cuerpos a partir del género o la clase social, de formas de conducirnos, de ritos y tradiciones, de habilidades y saberes, y un sinfín de experiencias expresadas y contenidas a través del cuerpo. Por ello, elaborar un trabajo sobre cuerpo y educación implicaba también hacerlo a partir de un acercamiento más amplio a lo físico y a lo escolar, aunque sin dejar de considerarlos.

Las aproximaciones anteriores hechas a lo educativo y lo corporal necesitaron de un eje rector para poder analizarse y la modernidad funcionó como la gran matriz. Si bien la apuesta nacionalista, la conformación de los Estados-nación, ha sido considerada como lo más evidente en los procesos modernizadores, lo cierto es que la modernidad implica pensar en una multiplicidad de aspectos como lo concerniente a la subjetividad donde el cuerpo, paulatinamente, ha formado parte, de igual manera los aires de ciudad que desde esta perspectiva renuevan y al mismo tiempo ejemplifican un progreso, y finalmente los procesos civilizatorios que han tendido también a la formación de una nueva ciudadanía, a las reglas de urbanidad a través del refinamiento de normas y conductas sociales, y a las cadenas de interdependencia de las clases sociales.

Era crucial, entonces, tomar en cuenta un análisis de la educación corporal en nuestro país como parte de un amplio bagaje de prácticas ligadas a la modernidad, en donde también dialogaran otros ámbitos de formación como el trabajo, el cual adquirió otros sentidos a partir de la industrialización, y el ocio, que ineludiblemente también forma parte de una perspectiva civilizatoria y muchas veces queda relegado de los estudios sociales gracias al valor que la productividad adquiere ante el capitalismo.

La educación corporal en el México revolucionario: los vestigios encontrados

Bajo el amparo de la anterior perspectiva teórica y analítica, el acercamiento a la educación corporal en este periodo revolucionario partió de la comprensión del

sujeto mexicano que se pretendió formar. Después de un conflicto armado que fracturó muchas escenas de la vida cotidiana, reconstruir tanto la nación como la ciudadanía y en general la vida desde todas sus aristas, fue una gran empresa, y el fundamento para poder lograrlo estuvo centrado en la educación. Había la necesidad de formar, para sacar a flote a la sociedad, un mexicano sano, primeramente, fuerte, productivo y trabajador, y para ello las diferentes políticas tocaron de manera directa o tangencial una educación corporal.

En este sentido, lo corporal en el periodo revolucionario estuvo muy ligado a una política de Estado, donde, a través de un cúmulo de proyectos, lo corporal se vislumbró en todas las esferas de la vida cotidiana, desde lo político, lo económico, lo social y en general lo cultural, entre los que destacan el indigenismo unido al mestizaje, la religión frente a la laicidad, el trabajo y los movimientos obreros, el entretenimiento y la recreación, la educación fomentada en las escuelas, entre muchos otros.

En todos ellos, lo corporal fue materia de análisis y medio para alcanzar la tan anhelada visión de conformarse como una nación moderna, tanto a los ojos de los mismos mexicanos como del resto de las naciones, desde la eugenesia, la higiene y la salud, el deporte y la ejercitación, la urbanidad, habilidades y normativas para el trabajo, lo biológico frente a la construcción del género, la materialidad distintiva de las clases sociales, entre otros. Se procuró la construcción de un nacionalismo revolucionario fundado en todas estas cualidades y otras, por lo que podríamos decir que el nacionalismo de esta época también resulta un nacionalismo corporal.

Por otro lado, una educación corporal, en conjunción con la políticas de Estado, estuvo también muy ligada a una formación moral. En realidad, sobre todo en lo deportivo y la higiene, la principal inquietud fue moldear un sujeto mexicano de 'bien' bajo los anteriores estándares, apegado a un deber ser libre de vicios, placeres mundanos, correcto en su andar y la manera de dirigirse a los demás, de fuertes valores patrióticos, pero también familiares y de una colectividad compartida, por lo que, a pesar del panorama tan alentador que se vivió en torno a la

corporalidad en esa época, el cuerpo siguió relegado ante otras formas subjetivas como la moralidad.

A pesar de lo anterior, la educación física, artística y en general la formación corporal vivieron el periodo más representativo en la historia mexicana, por ello queda claro el acierto de acercarme a este periodo en particular. Pues, por un lado, la educación física y deportiva consolidó una serie de prácticas y procesos que se venían gestando desde el porfiriato al ya consolidarse como parte de una educación de los sujetos en general proyectada en la escuela, el hogar, los parques, los estadios, los reformatorios, espacios de entretenimiento e incluso los lugares de trabajo, lo que llevó a la educación física no sólo a formar parte de los planes de estudio de las escuelas, en sus diferentes niveles, sino a constituirse también como un campo de estudios profesional y especializado, y una actividad cotidiana entre los diferentes estratos sociales y la multiplicidad de actores.

Unido a la educación física, estuvo lo artístico. Para muchos este periodo es el más emblemático en cuanto al arte en México, pues justamente a través de diferentes expresiones como la música, el teatro, la plástica y la danza, los valores de una nación mexicana se transmitieron y arraigaron en la sociedad. Carlos Monsiváis lo denomina como un nacionalismo cultural y con justa razón, pues la apuesta por generar nuevas expresiones artísticas desde lo mexicano fue eje fundamental no sólo en pintores, escritores, compositores, sino de la Secretaría de Educación Pública, y de este modo la educación en escuelas también tendió a una construcción de ciudadanía desde lo artístico: música, dibujo y bailables folklóricos constituyeron el repertorio que también se abordó corporalmente.

En esta misma línea, tanto danza como educación física iniciaron un camino de institucionalización de saberes y prácticas en estos ámbitos. Justo a raíz del impulso de educar desde lo físico y artístico, tanto a niños como a jóvenes, mujeres, trabajadores y campesinos, hubo la necesidad de establecer un campo de desarrollo para profesionales en ambas ramas, y en ese sentido, trabajar en un apartado para ahondar en ello fue clave para la comprensión de la educación corporal. Fue el periodo revolucionario el impulsor de una institucionalización y profesionalización de la danza y la educación física en nuestro país.

Ahora bien, más allá del impulso en estos dos campos, otras expresiones de una educación corporal estuvieron ligadas a la construcción de la nación. Destacan las instituciones, más allá de la profesionalización del bailarín y el profesor de educación física, como lo fueron los espacios para regenerar y reformar a la población, los que Foucault aborda como uno de los más evidentes para analizar el ejercicio del poder y el adoctrinamiento a partir del cuerpo, o también el establecimiento de espacios para educar corporalmente a las personas con discapacidad, y, el más relevante, el estadio como medio de formación de masas, de entretenimiento y de construcción nacionalista.

También se encuentra el trabajo en tanto el lugar que ocupa en un proceso de modernización e industrialización y como parte también de un proceso civilizador, donde existe un desarrollo de habilidades, de adquisición de saberes, de especialización, pero también de cambio en las maneras de producción -lo artesanal a lo industrial- y las condiciones de trabajo que siempre se dirigen a los cuerpos. Y en contraposición con lo laboral, el ocio como forma de recrear al sujeto, de crear cohesión, interdependencia y formas de sociabilidad también necesarias tanto en la formación de una individualidad como, y sobre todo, de una colectividad. Ambos se constituyeron como procesos y prácticas clave para también educar una sociedad revolucionaria.

Todas estas expresiones de una educación corporal se desarrollaron bajo el amparo de una hegemonía citadina, pues a pesar de existir un fuerte impulso en lo rural, lo cierto es que los aires de modernidad y las principales maneras de llevar a cabo una educación corporal se encontraron en las ciudades, desde los ideales de civilidad, modernidad y progreso, hasta los mismos espacios urbanos en los que se proyectó mayormente una manera de moldear los cuerpos.

A esta primacía se unen otras cuestiones que mayormente tienen un fundamento corporal y que justamente se desarrollan desde lo citadino y lo moderno principalmente: la clase social y el género. En todos los capítulos de este trabajo, fue casi imposible no analizar la construcción del género y las clases sociales desde una perspectiva corporal, y es que justamente las distinciones y las formas en que se introyectan como huellas sociales es desde lo corporal, lo que Bourdieu aborda

como 'hexis corporales', por lo que una educación corporal revolucionaria también se visualiza en el género y la clase social.

El trabajo metodológico

En otra línea, los hallazgos tan diversos que se acaban de resumir y se despliegan a lo largo de estas páginas, no hubieran sido posibles sin un trabajo metodológico riguroso en el que fotografía fue la principal protagonista. Su análisis partió de las posibilidades para estudiar algo tan evidente como el cuerpo en una fuente que lo que proyecta jamás será metafórico, sino real, por lo que desentrañar prácticas e interpretar signos desde lo fotográfico resultaba necesario para el estudio de una educación corporal.

No obstante, el trabajo metodológico, a pesar de las bondades de la fotografía, fue complicado y requirió un verdadero esfuerzo de comprensión, pues en la actualidad existe aún una prevalencia por un giro lingüístico, lo cual hace más complicado el acercamiento a lo visual. La cultura escrita sigue permeando no sólo para hegemonizar saberes y prácticas, sino para el estudio de los procesos sociales, mientras que lo visual, aun con los usos cotidianos a los que lo hemos expandido, no adquiere todavía la importancia como fuente de análisis. Por ende hay mayor necesidad, o debería haberla, de establecer más directrices para el trabajo metodológico con fuentes iconográficas.

Con lo anterior, lo metodológico de la fotografía me llevó a cuestionarme sobre el saber qué vemos, cómo lo vemos y desde dónde lo entendemos e interpretamos. Es decir, la labor de análisis no sólo se queda en la observación, sino en un verdadero diálogo que problematice, lleve a la comprensión y proporcione luz para interpretar los constructos que ahí están contenidos. En ese sentido, la fotografía también funciona, como lo dicen Dubois y Barthes, como una categoría epistémica y también contiene una cualidad formativa: qué transmite y cómo lo hace.

Desde este bagaje, los acercamientos a los enormes acervos de Díaz y los Casasola se tuvieron que hacer con sumo cuidado para saber qué observar, conocer las intenciones detrás de cada positivo o negativo y comprender más allá del encuadre fotográfico. Con ello, me doy cuenta que, desde las particularidades de los autores, hay claras diferencias en los archivos, entre lo que Díaz y los Casasola construyen. El primero se acercó mayormente a escenas de la vida mexicana desde lo político e incluso desde ciertas expresiones de élite, y en muchos casos su trabajo se llevaba a cabo bajo solicitud de los protagonistas de las fotografías, mientras que los Casasola asumieron otro tipo de trabajo más etnográfico, acercándose a múltiples contextos y actores sociales. Esto contribuyó a un vasto trabajo periodístico, que nunca compitió entre una agencia y otra, y al mismo tiempo complejizó los resultados de esta investigación, pues el análisis se dio en una amplitud de dimensiones sociales.

Con lo anterior, la elección de las fotografías en un gran repertorio fue otra vertiente de esta aproximación metodológica, pues de miles de negativos y positivos que existen para consulta en ambos archivos, hubo la necesidad de elegir primeramente 100 fotografías que abordaran aspectos clave de la corporalidad, y finalmente, después de un detenido ejercicio analítico, centrarme sólo en 21. Esto constituyó un verdadero reto en el que normalmente se cree que entre mayor cantidad de archivos, mejores los resultados de la investigación. Sin embargo, en lo iconográfico, específicamente desde lo semiótico, nos podemos encontrar con una variedad de análisis en una menor cantidad de fotografías, por lo que el verdadero trabajo se centró en dialogar más detenidamente posible con un número más reducido.

Además, a este quehacer en la investigación, se une la falta de un cruce de fuentes primarias y solamente el diálogo con fuentes secundarias, el cual se dio de forma intencional para darle mayor peso a las fotografías como fuente y no sólo como ilustrativas, lo cual se aprecia en muchos de los trabajos que hacen uso de las fotografías para narrar historias. Ése es otro de los grandes retos en el estudio iconográfico: que las imágenes vayan más allá de la ilustración de un texto.

Para cerrar con este acercamiento teórico y metodológico tanto desde la pedagogía como de la educación, se hace evidente la necesidad de abordar otros universos de estudio y otras formas de hacer investigación en nuestro campo para poder comprender la subjetividad y los procesos y prácticas educativos de una manera holística. Me queda la inquietud de los escasos trabajos que desde mi campo profesional existen sobre lo corporal a partir de la mirada histórica y el uso de la iconografía para abordar historias de la educación, por lo que espero contribuir, de una u otra manera, a otras lecturas sobre la educación y la pedagogía en nuestro país.

El trayecto recorrido y lo que queda abierto por recorrer

Finalmente, el trayecto recorrido desde el comienzo del doctorado hace seis años hasta ahora, estuvo lleno de muchos y variados aprendizajes, crecimiento personal y profesional, conocer nuevos mundos y enfrentarme a muchas situaciones de vida y de investigación que constituyeron verdaderas oportunidades formativas.

La primera se hace evidente con las acotaciones teóricas que sustentaron este trabajo. El reto estuvo centrado en no obligar a los autores y a los conceptos a decir más o decir algo que no pretenden, por lo que durante bastante tiempo el trabajo osciló entre abordar lo corporal desde lo educativo o formativo, y entre el nacionalismo o la modernidad, pudiendo concretar una visión más clara sin forzar postulados con la modernidad y la educación. En ambos, las dimensiones sociales y culturales de lo corporal se pudieron ampliar y complejizar a través de una mejor problematización, y al mismo tiempo un mejor diálogo con los autores.

Otra dificultad latente estuvo en el análisis visual. Mi gusto por la fotografía y su auge en el periodo me llevó a contemplarla de inmediato como recurso metodológico, sin embargo las lecturas y, sobre todo, el ir concretando escritos e interpretaciones constituyó un verdadero reto. No tenemos la costumbre de estudiar lo fotográfico, en realidad solamente lo consumimos y por lo mismo no hay una dirección, al menos educativamente en investigación, que nos dé herramientas para

sus usos e interpretaciones, por lo que después de haberme sentido en varias ocasiones perdida y haberme empapado de las formas de análisis a través de cursos, lecturas y conferencias, pude recuperar vestigios de una educación corporal, aunque me queda claro que este trabajo se puede mejorar y el estudio sobre lo fotográfico debe seguir siendo una veta por recorrer.

Por otro lado, el rastreo de la información de un tema, todavía escaso a diez años de haber iniciado su estudio en la maestría, siguió siendo complejo. Si bien ha aumentado la producción sobre todo desde lo sociológico y lo antropológico, lo cierto es que todavía hace falta decir más, problematizar más y concretar en redes de intercambio para la educación corporal, específicamente en nuestro país, quizá con grupos de investigación, encuentros y espacios de discusión, nacionales e internacionales, por mencionar sólo algunos.

A esto se une que, aun con la escasez de información, hay mayor cantidad de producción sobre ciertas cuestiones corporales que otras. Un claro ejemplo resultan los trabajos sobre educación física y deporte que son en los que mayormente se dirige la mirada sobre lo corporal. También la contraposición entre el trabajo y el ocio, pues permea una concepción que en la vida moderna lo productivo es lo primordial y el tiempo libre a veces se estigmatiza, y así también se vive en el mundo académico, donde el ocio todavía no tiene un lugar entre los análisis históricos y educativos.

Tomando en cuenta estos retos, me detengo a visualizar lo que queda pendiente por hacer, decir y cuestionarse. Uno de los retos, desde la prevalencia de la educación física en lo corporal, se encuentra en concretar un estudio exclusivo y exhaustivo sobre la institucionalización de la educación física en nuestro país. Existen algunos trabajos que hablan sobre el Estadio Nacional o la Escuela de Educación Física de la Universidad Nacional de México, pero no existe un trabajo que aborde todo el proceso desde las escuelas de gimnasia hasta la Escuela Superior de Educación Física, y en lo particular creo que sería una línea de indagación necesaria para comprender los procesos de profesionalización de los educadores físicos y comprender la realidad actualmente.

De igual manera, considero necesario también un acercamiento de la educación corporal desde la historia intelectual para ya no sólo hablar de prácticas en la educación corporal, sino también de protagonistas y la producción de conocimiento en este campo. Quizá con ello también se pueda hablar de las experiencias corporales que educadores, pensadores y demás actores sociales han tenido como parte de una historia de vida y/o una construcción biográfica. Específicamente en la educación física y en la danza hay sujetos clave que contribuyeron no sólo al establecimiento de políticas, sino de nuevos universos desde finales del siglo XIX, por lo que la lupa metodológica desde la historia intelectual también puede ayudar a comprender y configurar una educación corporal.

También creo en las posibilidades que un cruce de fuentes puede dar para profundizar en los resultados. Es decir, si bien el uso de la fotografía fue vital para la realización de este trabajo y su valor para nada es menor a otras fuentes, creo que se puede complejizar con otras referencias metodológicas como la prensa, documentos de la SEP u otras fuentes iconográficas como el cine, el muralismo y la pintura. Esto va de la mano con la inquietud de seguir narrando historias desde otras fuentes, como las no convencionales, en cuanto a la educación del cuerpo y la educación en general.

Por otro lado, queda abierta la posibilidad de profundizar en otros procesos y prácticas sociales ligadas a lo educativo inscritas en los cuerpos, particularmente la conformación de clases sociales. Esto se une a la necesidad de abordar la educación de los cuerpos también desde lo rural, o también continuar una línea de investigación sobre los sujetos diferentes desde lo corporal, pues un apartado es insuficiente para hablar de una amplia veta de análisis en ese sentido.

Ante todo este panorama, espero que el presente trabajo dé cuenta de un complejo proceso de investigación, de formación y de crecimiento, que contribuya para seguir apostando por otros universos educativos que nos den más luz sobre la comprensión del ser humano, tanto del pasado como del presente y también de nosotros mismos.

Referencias

Archivos consultados:

Archivo General de la Nación, Fototeca, Fondo Enrique Díaz, Delgado y García (1920-1940).

Instituto Nacional de Antropología e Historia, Fototeca, Archivo Casasola (1920-1940).

Fuentes bibliográficas y hemerográficas:

ABOITES, Luis, Engracia Loyo, “La Construcción del nuevo Estado”, en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, pp.595-651.

AGUAYO, Fernando y Lourdes Roca (Coord.), *Imágenes e investigación social*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2005.

AGUILAR, Luis Armando, “Conversar para aprender. Gadamer y la educación”, *Sintética*, (México, ITESO), No. 23, agosto-enero, 2003-2004, pp. 11-18.

AGUILAR Rodríguez, Sandra, “Industrias del hogar: mujeres, raza y moral en el México posrevolucionario”, *Revista de Historia Iberoamericana*, Vol. 9, Núm. 1, 2016, pp.10-27.

AGUIRRE Lora, María Esther, *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, UNAM/CESU/Plaza y Valdés Editores, 2005.

_____, “En pos de la construcción del sentido de lo nacional. Universos sonoros y dancísticos en la escuela mexicana (1920-1940)”, *Separata. Revista Interuniversitaria Historia de la Educación*, (España, Universidad de Salamanca), 25, 2006, pp.205-224.

_____, (Coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, México, Bonilla Artiga Editores/UNAM-IISUE, 2015.

AISENSTEIN, Ángela y Pablo Scharagrodsky, *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*, Buenos Aires, Prometeo, 2006.

ANDERSON, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2016.

- ANDRADE Urdapilleta, Samantha Guadalupe, *Danza nacional revolucionaria: instituciones y reforma social (1921-1940)*, Tesis de Licenciatura en Historia, UNAM, 2017.
- ARFUCH, Leonor (Comp.), *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Prometeo, 2005.
- BARTHES, Roland, *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, Barcelona, Paidós, 2015.
- BERIAIN, Josetxo, Patxi Lanceros (Comps.), *Identidades Culturales*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1996.
- BETANCOURT Mendieta, Alexander, “El pensador y el intelectual. Dos categorías para estudiar la cultura letrada en América Latina”, en Crespo, Horacio, Luis Gerardo Morales, Mina Alejandra Navarro, *En torno a fronteras e intelectuales. Conceptualizaciones, itinerarios y coyunturas institucionales*, México, Itaca, 2014, pp.141-170.
- BOJÓRQUEZ, Nelia, *Ciudadanía*, [México], <http://www.uam.mx/cdi/derinfancia/5nelia.pdf>, [28 de marzo de 2013].
- BOURDIEU, Pierre, *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- BURKE, Peter, *¿Qué es la historia cultural?*, Barcelona, Paidós Orígenes, 2006.
- _____, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001.
- CANO, Gabriela, Mary Kay Vaughan, Jocelyn Olcott (Comps.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.
- CASTILLO Troncoso, Alberto del, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México 1880-1920*, México, El Colegio de México/Instituto Mora, 2009.
- _____, *Ensayo sobre el movimiento estudiantil de 1968: la fotografía y la construcción de un imaginario*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2012.
- _____, “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*, (México, El Colegio de México), Vol. XVIII, Núm. 52, 2000, pp.203-226.

- CERTEAU, Michel de, *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, Vol. 1, México, Universidad Iberoamericana, 2007.
- CRUZ, Manuel (Comp.), *Tiempo de subjetividad*, Barcelona, Paidós, 1996.
- CHARTIER, Roger, *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, Departamento de Historia/Universidad Iberoamericana, 2005.
- CHÁVEZ, Mónica, "Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario", *Desacatos*, (México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social), No. 30, mayo-agosto, 2009, pp. 43-58.
- _____, "Representaciones del cuerpo y el género en la ejercitación física en México, siglos XIX y XX", *Alter. Enfoques críticos*, (San Luis Potosí, México), No. 1, Enero-Junio, 2010, p.29-41.
- _____, *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*. México: BECENE/RIESLP/UNAM, 2015.
- DALLAL, Alberto, *La danza en México*, México, UNAM, 1986.
- DE ALBA, Martha, Arnaud Exbalin, Georgina Rodríguez, "El ambulante en imágenes: una historia de representaciones de la venta callejera en la Ciudad de México (siglos XVIII-XX)", *Cybergeo, Revue européenne de géographie*, (Francia), Núm. 373, abril 2007, pp.1-44.
- DE LA GARZA, Enrique, Javier Melgoza, "Los ciclos del movimiento obrero mexicano en el siglo XX", *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Año 2, Núm. 2, 1996, pp.127-162.
- DE LA PEÑA, Sergio, *Trabajadores y sociedad en el siglo XX*, en *La clase obrera en la historia de México*, México, Siglo XXI/Instituto de Investigaciones Sociales UNAM, 1984.
- DEBROISE, Olivier, *Fuga mexicana. Un recorrido por la fotografía en México*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2005.
- DEWEY, John, "La escuela y el progreso social", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (España), Vol. XXXIX, Núm.662, <http://www.unav.es/gep/Dewey/EscuelaProgresoSocialBILE.html>, [mayo de 2017], pp.1-7.
- DUBOIS, Philippe, *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*, Barcelona, Paidós Comunicación, 2014.

- ECO, Humberto, *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*, Barcelona, Lumen, 1986.
- ECHEVERRÍA, Bolívar, *¿Qué es la modernidad?*, Cuadernos del Seminario Modernidad: versiones y dimensiones, México, UNAM, 2013.
- ERREGUERENA Albaiteiro, María Josefa, *El concepto de imaginario social*, http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/21-524ith.pdf, [28 de abril de 2013].
- ESCORZA Rodríguez, Daniel, "Las imágenes urbanas de Ismael Casasola, 1937-1940. Configuración de una mirada", *CON-TEMPORÁNEA. Toda la historia en el presente*, (México), 1ra Época, Vol. 4, Núm. 7, enero-junio 2017, pp.1-19.
- ESPINOSA Carbajal, María Eugenia, Jorge E. Mesta Martínez, "La educación sexual 1932-1934", en Galván, Luz Elena (Coord.), *Miradas en torno a la educación de ayer*, COMIE/Universidad de Guadalajara, 1997, pp.169-194.
- FERRER Guardia, Francisco, *La escuela moderna*, Madrid, LaMalatesta Editorial/Tierra de fuego/Utopía libertaria, 2013.
- FLORES, Raúl (Coord.), *La danza en México*, México, UNAM, 1980.
- FLORES y Escalante, Jesús, *Historia documental y gráfica del danzón en México: Salón México*, México, Asociación Mexicana de Estudios Fonográficos, A.C., 2006.
- FLORESCANO, Enrique, *La función social de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI Editores, 2010.
- GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y método*, Volumen 1, Salamanca, Ediciones Sígueme, 2012.
- GALAK, Eduardo, "La educación de los cuerpos argentinos y brasileros en revista. Análisis de los discursos eugenésicos en la "Revista do ensino" (Minas Gerais, 1925-1940) y la "Revista de educación" (Buenos Aires, 1920-1940)", *Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, (Brasil), 2015, pp.1-14.
- GIL Mendoza, Arturo, *Espacios de formación profesional. La academia de gimnasia sueca de la ciudad de Toluca, Estado de México 1909-1914*, Ponencia XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación, 2008.
- GUIDDENS, Anthony, *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza editorial, 2015.

- HABER, Stephen, *Industria y subdesarrollo. La industrialización de México, 1890-1940*, México, Alianza, 1992.
- HERRERA Beltrán, Claudia y Bertha Nelly Buitrago, *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: Sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX*, Bogotá, Editorial Kimpres, 2012.
- JULLIAN, Christian, "Haciendo "hablar" a una historia muda. Surgimiento y consolidación de la comunidad sorda de Morelia", *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, (México) Núm. 153, invierno 2018, pp. 261-291
- LAMAS, Marta (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Bonilla Artiga Editores/UNAM-IISUE, 2015.
- LARROSA, Jorge, *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Venezuela, Novedades Educativas, 2000.
- LE GOFF, Jacques, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, Barcelona, Paidós, 1991.
- LE GOFF, Jacques, Nicolas Truong, *Una historia del cuerpo en la Edad Media*, Barcelona, Paidós, 2014.
- LISBONA Guillén, Miguel, "Mejorar la raza: Cuerpo y deporte en el Chiapas de la Revolución Mexicana (1910-1940)", *Relaciones*, (México), Vol. XXII, No. 105, año 2006, p. 60-106.
- LOYO Bravo, Engracia, "El México revolucionario (1910-1940)", en *Historia mínima de la vida cotidiana en México*, México, El Colegio de México, 2010.
- MARTÍNEZ de la Escalera, Ana María, "Contando las maneras de decir el cuerpo", *Debate feminista*, Año 18, Vol.36, octubre, 2007, pp. 3-8.
- MARTÍNEZ Moctezuma, Lucía (Coord.), *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica*, México, UAEM/Instituto del Deporte y Cultura Física del estado de Morelos, 2016.
- Memoria del tiempo: 150 años de fotografía en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Bellas Artes, 1989.
- Memorias del encuentro sobre Historia del Movimiento Obrero II*, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, 1984.
- MENESES Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, 1986.

- MERLO, Alessandra, "La memoria en los ojos. Reflexiones sobre imágenes e historia: ¿podemos definir un repertorio colombiano?". *Memoria y Sociedad*, (Colombia), 20, n.º 40, 2016, pp. 10-24.
- MILLER, Barbara, "The role of women in the mexican cristero rebellion: las señoras y las religiosas", *The Americas*, Núm. 40, 1984, pp.303-324.
- MONROY Nasr, Rebeca, *Historias para ver: Enrique Díaz, Fotorreportero*, México, UNAM/IIH/INAH, 2003.
- MONSIVÁIS, Carlos, *Maravillas que son, sombras que fueron. La fotografía en México*, México, Ediciones Era/Museo del Estanquillo, 2012.
- NAVA Pérez, Clementina, "El cuerpo de las mujeres: sometimiento y expropiación", *Imagina un mundo sin violencia*, (México, Universidad de Colima), 2011, pp. 8-11.
- PARGA, Pablo, *Cuerpo vestido de nación. Danza folklórica y nacionalismo mexicano*, México, CONACULTA, 2004.
- PASTEUR, Gabriel Angelotti, "Deporte y nacionalismo en México durante la post revolución", *Revista de História do Esporte*, Vol. 4, No. 1, Junio, 2011, pp. 1-32.
- PÉREZ Martínez, Herón, *En pos del signo. Introducción a la semiótica*, México, El Colegio de Michoacán, Segunda Edición 2000.
- , "Nacionalismo: Génesis, uso y abuso de un concepto", en Noriega Elío, Cecilia (Ed.), *El nacionalismo en México*, México, El Colegio de Michoacán, 1992.
- PÉREZ Vejo, Tomás, "¿Se puede escribir historia a partir de imágenes? El historiador y las fuentes icónicas", *Memoria y sociedad*, (Colombia), 16, No. 32, enero-junio, 2012, pp.17-30.
- , "La construcción de las naciones como problema historiográfico: el caso del mundo hispánico", *Historia Mexicana*, (México), Vol. LIII, No. 2, octubre-diciembre, 2003, pp.275-311.
- POPKEWITZ, Thomas S., Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra (Comp.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona-México, Ediciones Pomares, 2003.
- QUINTANILLA, Susana, Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

- RAMÍREZ Hernández, Georgina, *Educación del cuerpo en el porfiriato (1900-1910 ca.)*. Una mirada a través de las revistas pedagógicas, Tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM, 2011.
- RAMOS Villalobos, Roxana, *Institucionalización de la formación dancística en México: protagonistas, escenarios y procesos (Ca. 1919-1945)*, Tesis Doctorado en Pedagogía, UNAM, 2007.
- _____, "La política de modernización educativa y su impacto en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ca. 1984-2009)", *Argumentos*, (México, UAM), año 24, Núm.65, Enero-Abril, 2011, pp.263-292.
- RÍOS Acevedo, Clara Inés, "Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer", *Revista Educación y Pedagogía*, (Colombia, Universidad de Antioquia), No. 14 y 15, pp. 15-35.
- ROCA, Lourdes, "La imagen como fuente: una construcción de la investigación social", *Razón y Palabra. Primera revista electrónica en América Latina especializada en comunicación*, México, No. 37, Febrero-Marzo, 2004, <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n37/lroca.html>, [30 de marzo de 2013].
- S/d, "La Cárcel de Belem, la historia de las cárceles mexicanas hasta la actualidad", *MxCity*, (en línea) <https://mxcity.mx/2019/05/la-carcel-de-belem-la-historia-de-las-carceles-mexicanas-hasta-la-actualidad/>, [21 de junio de 2019].
- SANTONI Rugiu, Antonio, *Milenios de sociedad educadora II. La escuela transita por los senderos de la modernidad*, México, Fundación Educadora, voces y vuelos, 2004.
- SÁNCHEZ, María Monserrat (Coord.), *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México Posrevolucionario (1920-1940)*, México, CONACULTA/INBA, 2012.
- SANTIAGO Antonio, Zoila, "Los niños y jóvenes infractores de la ciudad de México, 1920-1937", *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, (México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora), Núm. 88, enero-abril, 2014, pp.191-215.
- SCHARAGRODSKY, Pablo (Comp.), *La invención del 'homo gymnasticus'. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Buenos Aires, Prometeo, 2011.
- SCHMITT, Jean-Claude, "Las imágenes y el historiador", *Relaciones*, (México), El Colegio de Michoacán, Vol. XX, Número 77, 1999, pp. 16-47.

- SOSENSKI, Susana, *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México (1920-1934)*, México, El Colegio de México, 2010.
- TINAJERO, Ezequiel, *Historia de las cantinas: El surgimiento en México*, 2012, <https://lano20.com.mx/blog/2012/05/01/historia-de-las-cantinas-el-surgimiento-en-mexico/> [28 de junio de 2019].
- TINKLER, Penny, *Using photographs in social and historical research*, Londres, SAGE, 2013.
- VARELA Hernández, Sergio, "Habitus: una reflexión fotográfica de lo corporal en Pierre Bourdieu", *IBEROFORUM. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, (México), Año IV, No. 7, Enero-Junio, 2009, pp. 94-107.
- VIGARELLO, George, *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.
- WERNER Tobler, Hans, "La burguesía revolucionaria en México: su origen y su papel, 1915-1935", *Historia Mexicana*, (México-El Colegio de México), Vol. 34, Núm. 2, octubre-diciembre 1984, pp.213-237.
- WIKANDER, Ulla, *De criada a empleada. Poder, sexo y división del trabajo (1789-1950)*, España, Siglo XXI Editores, 2016.
- ZECCHETTO, Victorino, *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*, Buenos Aires, La Crujía, 2003.
- "Departamento/Escuela de Educación Física", Archivo Histórico de la UNAM, <http://www.ahunam.unam.mx:8081/index.php/departamento-escuela-de-educacion-fisica-2> [21 de junio de 2019].
- "Las bataclanas", <http://wikimexico.com/articulo/las-bataclanas>, [10 de junio de 2019].

Anexos
ANEXO 1: LISTADO DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía No.	Descripción	Año	Autor	Lugar	Técnica	Otros datos	Archivo/Fondo (Inventario)	Categoría en Archivo	Categoría propia
001	Hombres atados de los pies realizan competencia recreativa en Chapultepec	1920 ca	Casasola	México, D.F.	Negativo de película de nitrato	Hasta 12.7 - 17.8 cms (5 - 7 pulgadas)	INAH/Casasola (2502)	Ciudad de México Competencias deportivas	Ocio
002	Jovenes juegan basquetbol en una cancha	1920 ca	Casasola	México, D.F.	Placa seca de gelatina	Hasta 12.7 - 17.8 cms (5 - 7 pulgadas)	INAH/Casasola (5092)	Deportes	Institucionalización Ocio
003	(Sin nombre) Nombre de caja: Álvaro Obregón-Teatro-Danza	1920-1924	Enrique Díaz	México, D.F.	Acetato, positivo		AGN/Enrique Díaz (Caja 2, subcaja 30)	Álvaro Obregón – Teatro, Danza	Institucionalización Ocio
004	Obreras laboran en una fábrica de zapatos	1922 ca	Casasola	México, D.F.	Negativo de película de nitrato	Hasta 12.7 - 17.8 cms (5 - 7 pulgadas)	INAH/Casasola (342)	Ciudad de México Obreras	Trabajo
005	(Sin nombre) Nombre de Caja: Comercios, fábricas, etc.	1924	Enrique Díaz	México, D.F.	Nitrato Positivo		AGN/Enrique Díaz (Caja 6, subcaja 9)	Comercio, fábricas, etc.	Trabajo

	(Personas afuera de banco)								
006	(Sin nombre) Nombre de Caja: Comercios, fábricas, etc. (Personas en inauguración de comercio)	1924	Enrique Díaz	México, D.F.	Nitrato, Positivo		AGN/Enrique Díaz (Caja 6, subcaja 9)	Comercio, fábricas, etc.	Trabajo Ocio
007	Secretarias de un archivo escriben a máquina	1925 ca	Casasola	México, D.F.	Negativo de película de nitrato	Hasta 12.7 - 17.8 cms (5 - 7 pulgadas)	INAH/Casasola (588)	Ciudad de México Secretarias	Trabajo
008	Pareja de mujeres bailan jarabe tapatío en una plaza de toros	1925 ca	Casasola	México	Placa seca de gelatina	Hasta 12.7 - 17.8 cms (5 - 7 pulgadas)	INAH/Casasola (1476)	Ciudad de México Espectadores	Institucionalización Ocio
009	Equipo de box en la cárcel de Belén, retrato de grupo	1925 ca	Casasola	México, D.F.	Negativo de película de nitrato	Hasta 12.7 - 17.8 cms (5 - 7 pulgadas)	INAH/Casasola (1678)	Ciudad de México Boxeadores	Institucionalización Ocio
010	Gente en el jardín del "Club France", retrato de grupo	1925 ca	Casasola	México, D.F.	Negativo de película de nitrato	Hasta 12.7 - 17.8 cms (5 - 7 pulgadas)	INAH/Casasola (3390)	Ciudad de México Gente	Ocio
011	Mujeres realizan tablas gimnásticas	1925 ca	Casasola	México, D.F.			INAH/Casasola (111409)	Estadio Nacional	Institucionalización

	en el Estadio Nacional								
012	Taller de artes manuales	1926 o 1928	Enrique Díaz	México, D.F.	Nitrato en positivo		AGN/Enrique Díaz (Caja 12, subcaja 5 o Caja 24, subcaja 24)	Tablas gimnásticas o Escuelas y alumnos	Institucionalización
013	Mujeres protestan contra la educación sexual	1928 ca	Casasola	México, D.F.	Negativo de película de nitrato	Hasta 10.2 - 12.7 cms (4 a 5 pulgadas)	INAH/Casasola (3308)	Ciudad de México Mujeres	Institucionalización Trabajo
014	"Mercado de la Merced - Pabellón de Barbacoa"	1928-04-13	Casasola	México, D.F.	Negativo de película de nitrato	Hasta 12.7 - 17.8 cms (5 - 7 pulgadas)	INAH/Casasola (2657)	Ciudad de México Mercados	Trabajo
015	(Sin nombre) Nombre de la Caja: Cantinas (Hombres y mujeres en una cantina)	1928	Enrique Díaz	México, D.F.	Plástico, Negativo		AGN/Enrique Díaz (Caja 24, subcaja 22)	Cantinas	Ocio
016	Grupo participantes en torneo de natación para novatos, Parque Venustiano Carranza (Junio 30-35)	1934-1938	Enrique Díaz	México, D.F.	Plástico, Negativo		AGN/Enrique Díaz (Caja 55, subcaja 2)	Deportes	Institucionalización Ocio Trabajo

017	(Sin nombre) Nombre de Caja: Deportes (Tabla gimnástica)	1934-1938	Enrique Díaz	México, D.F.	Plástico, Negativo		AGN/Enrique Díaz (Caja 55, subcaja 2)	Deportes	Institucionalización
018	(Sin nombre) Nombre de Caja: Deportes (Escuela de Sordomudos)	1934-1938	Enrique Díaz	México, D.F.	Plástico, Negativo		AGN/Enrique Díaz (Caja 55, subcaja 2)	Deportes	Institucionalización Ocio
019	Adolescentes juegan en el parque de "La Ciudadela"	1935	Casasola	México, D.F.	Negativo de película de nitrato	Hasta 12.7 - 17.8 cms (5 - 7 pulgadas)	INAH/Casasola (2805)	Ciudad de México	Ocio
020	Adolescentes de los equipos Zona Deportiva y Fabts de Calzado y Curtidores, retrato de grupo	1935 ca	Casasola	México, D.F.	Negativo de película de nitrato	Hasta 10.2 - 12.7 cms (4 a 5 pulgadas)	INAH/Casasola (104699)	Deportes	Trabajo
021	Parejas bailan durante un evento en el Salón México	1935 ca	Casasola	México, D.F.	Negativo de película de nitrato	Hasta 10.2 - 12.7 cms (4 a 5 pulgadas)	INAH/Casasola (870)	Ciudad de México Bailes	Ocio

ANEXO 2: EJEMPLO FICHA ANALÍTICA

(Fotografía)	Del archivo	De mi análisis
Información primaria de la foto		
Descripción (Nombre)		
Materia prima (rasgos físicos)		
Productor (fotógrafo)		
Temas o asuntos		
Archivo/Fondo		
Clasificación		
Objetivo principal		
Contexto		
Preguntas		
Interpretación		
Textos y/o citas		