



iiisue

ISBN: 978-607-30-5355-6

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y
LA EDUCACIÓN

Ramírez Hernández, G. (2021). Huellas fotográficas de una educación corporal: danza, deporte y subjetividad en México (ca. 1920-1940). En M. E. Aguirre Lora (Coord.), *Desplazamientos: educación, historia, cultura* (pp. 519-552). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

HUELLAS FOTOGRÁFICAS DE UNA EDUCACIÓN CORPORAL: DANZA, DEPORTE Y SUBJETIVIDAD EN MÉXICO (CA. 1920-1940)

Georgina Ramírez Hernández

INTRODUCCIÓN

Al concluir en México el conflicto armado revolucionario que comenzó en 1910, el país se enfrentó a la difícil tarea de sacar adelante una sociedad debilitada en todos sentidos, pues los enfrentamientos dejaron tras de sí una huella de desabasto tanto de recursos naturales como económicos, que se tradujo en pobreza, aumento de vicios que “desmoralizaron” a la población, acrecentamiento considerable de epidemias, magros servicios higiénicos y de salubridad en general, e incluso abandono de escuelas por parte del sector infantil, que muchas veces apoyó a los padres que decidieron unirse a los diferentes grupos armados.* Para ello, y como parte de una nueva ola modernizadora en el país, desde quizá alrededor de 1917 no sólo se echó mano de proyectos de tipo económico y político sino sociales, específicamente educativos, que alcanzaron ideales de formación en torno a una activación física entre los años que van de 1920 a 1940, con la inquietud de fortalecer a la sociedad mexicana.

Esta educación física, que podríamos considerar en un sentido más amplio como corporal, se venía gestando desde el siglo XIX bajo el mandato del general Porfirio Díaz y a partir de entonces se tradujo no sólo en cuestiones de movimiento y activación física, sino en ideales pedagógicos que sustentaron un desarrollo integral

* Una primera versión de este capítulo se presentó en las X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2018.

en los individuos a través de fundamentos morales e intelectuales que acompañaban la práctica de un deporte como ejercicio físico¹ o una actividad recreativa, entre otras pautas de conducta. Esto dio lugar a dos maneras de educación corporal: la recreativa y la higiénico-pedagógica, con el fin de mejorar la raza. Pero dentro de este proyecto de educación de los cuerpos también tuvo lugar el arte, y con la práctica dancística² se abrió el espectro de construcción de subjetividades, particularmente dirigido a las mujeres; al mismo tiempo, ambas expresiones corporales —deportiva y dancística— se hicieron evidentes tanto dentro del espacio escolar como en otros espacios potencialmente formativos del futuro sujeto de la nación que abarcaban lo público y lo privado.

Esta educación corporal, que se despliega a lo largo de la etapa revolucionaria,³ tuvo su principal fundamento en los ideales educativos del gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924), con José Vasconcelos al frente de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP), con el objetivo fundamental de “la reconstrucción del país y el Estado y la formación de un hombre moderno, sano, moral y trabajador”,⁴ que posteriormente seguiría siendo bandera política y social del gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928).

Para alcanzar el anhelado fin, se echó mano de un cúmulo de proyectos como serían la laicidad, el indigenismo en términos de mestizaje, el agrarismo, la promoción de valores patrióticos y un nuevo

- 1 Para efectos de este trabajo y tomando en cuenta la concepción de la época, la idea de deporte desarrollada se fundamenta en ejercicios físicos, actividades lúdicas y formas de recreación, sustentados en una organización y normatividad propias que se proyectan a una regulación social más amplia.
- 2 De igual manera, para este trabajo, en el término *danza* se engloban las diversas prácticas en torno a la sistematización de movimientos rítmicos y coreografías que se pueden entender como danza y baile, sin restarle importancia a sus cualidades diferenciadas.
- 3 Actualmente, la concepción de lo revolucionario, entre múltiples historiadores y especialistas de la época abordada, se extiende ya no sólo a la temporalidad del conflicto armado, sino a las décadas siguientes, por verse condensados, en ese periodo, los ideales que sustentaron el movimiento revolucionario en nuestro país.
- 4 E. Loyo, “El México revolucionario (1910-1940)”, en P. Escalante *et al.*, *Historia mínima de la vida cotidiana en México*, 2010, p. 198.

modelo educativo,⁵ los cuales se condensaron en prácticas sociales y culturales que darían cuenta de la emergencia de una clase trabajadora y campesina, del renovado papel de la mujer en el terreno social y político, de una nueva condición indígena envuelta por el espacio urbano que promovería un mestizaje no sólo en cuestión racial, y un lugar del deporte y la danza en las diferentes expresiones sociales que permitirían el desarrollo de una educación de tipo corporal. Así, esta “educación corporal colaboraría de un modo singular en la labor transformadora tendiente a construir un nuevo sujeto nacional y en la urgencia de integrar a todos los actores sociales en el afán de construir la nación mexicana”.⁶ Nuevas maneras de concebir la educación física y deportiva, nuevos escenarios y nuevas prácticas se enmarcan en este ideal de construcción de subjetividades.

Con Lázaro Cárdenas como presidente del país (1934-1940), el tema corporal no quedó fuera de la agenda y del proyecto de nación, mientras la ideología nacida de la revolución mexicana continuaba en función de una consolidación del Estado. “Entre 1936 y 1937, la política cardenista fue totalmente entusiasta del deporte [...] fue utilizado sobre todo para disciplinar y fomentar la colectividad”,⁷ crear lazos de unión y promover la actividad física en el ámbito laboral, entre otras formas de cohesión social. Y justamente a finales de dicho periodo las bases de una danza mexicana terminarán por establecerse para dar paso a un nuevo periodo artístico en las décadas siguientes.

Bajo el amparo de este desglose contextual, se presenta este capítulo, el cual tiene como principal objetivo analizar las formas que asumió la educación corporal a través de la danza y el deporte como

5 Véase J. Tuñón, “Feminidad, indigenismo y nación. La representación fílmica de Emilio el Indio Fernández”, en G. Cano, M. K. Vaughan y J. Olcott (comps.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, 2009, p. 128.

6 Gumersindo Vera, “Cultura popular y cultura de masas: el fútbol, el box y los toros en la década de los treinta en la ciudad de México” (tesis de licenciatura en Historia, ENAH, 1998), *apud* G. Angelotti, “Deporte y nacionalismo en México durante la post revolución”, *Revista de História do Esporte*, 2011, p. 15.

7 D. Cruz, “Formando el cuerpo de la nación. El imaginario del deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)”, en M. M. Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*, 2012, p. 41.

vías de construcción de subjetividades en México, empleando como fuente las fotografías de la época. Dicho análisis iconográfico parte de la importancia de la fotografía como expresión cultural entre 1920 y 1940, y ahora como fuente primaria en la historia, específicamente de la educación.

Se recupera el trabajo de dos grandes exponentes de la expresión fotográfica en la época. Por un lado, la agencia de los hermanos Casasola, Agustín y Miguel, quienes son considerados los principales exponentes del fotoperiodismo y la fotografía cotidiana durante la primera mitad del siglo xx en México y, por otro, la agencia de Enrique Díaz junto a sus colaboradores Enrique Delgado, Manuel García y Luis Zendejas, que funcionará desde 1920 hasta alrededor de 1980. Ambos construirán nuevos sentidos sobre lo iconográfico y darán pie a una nueva ola fotográfica e incluso colaborarán de la mano con otros fotógrafos de la época para afianzar el valor artístico de la fotografía.

Se privilegian solamente algunas fotografías de todo el repertorio contenido en los acervos de ambas agencias, no con el fin de limitar o reducir el análisis, sino por funcionar éstas como detonantes de signos y símbolos vistos tanto dentro de los encuadres fotográficos como fuera de ellos, que posibilitan la reflexión e interpretación de lo presente al mismo tiempo que de lo ausente,⁸ y establecen la pauta para organizar este trabajo en tres momentos. El primero resulta un bagaje necesario sobre la educación corporal como dimensión de estudio y la aproximación a la fotografía como recurso metodológico en la construcción de saberes sobre lo corporal; el segundo se relaciona con la descripción de las formas y prácticas enfocadas en el deporte y la danza como expresiones de una educación corporal, y el tercero se centra en los espacios urbanos como potencialmente formadores. Los tres momentos visibilizan la necesidad de recuperar

8 El trabajo más amplio de recopilación de imágenes se llevó a cabo con más de 100 fotografías hasta reducir el análisis de este capítulo a ocho; sin embargo, se hacen menciones, a lo largo del texto, de descripciones más generales de la recopilación más amplia que incluso concuerdan con análisis de otros autores, sin restarle protagonismo a las presentadas, como base del presente estudio, al final de este capítulo.

aspectos culturales desde la mirada histórica que escasamente se trabajan en el campo educativo.⁹

PRIMER MOMENTO: LA EDUCACIÓN CORPORAL Y UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA DESDE LA LENTE FOTOGRÁFICA

La educación corporal como construcción de subjetividades

Para comprender los ideales educativos desde la cualidad corporal en el México revolucionario, es necesario partir de una idea más compleja en la que se cimienten tanto sus prácticas como la construcción de saberes. El eje fundamental es la Modernidad,¹⁰ pero quizá desde el siglo XII¹¹ comenzó un proceso de cambio de estructuras tradicionales ante nuevas formas de ser, estar y aprehender el mundo, que en el tiempo largo ha establecido las pautas, entre otras cuestiones, para modificar las formas de construir conocimiento y de conformación subjetiva.

9 A propósito de los trabajos sobre historia de la educación física y la educación corporal en México, destacan M. Chávez, "Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario", *Desacatos*, 2009, pp. 43-58; *idem*, "Representaciones del cuerpo y el género en la ejercitación física en México, siglos XIX y XX", *Alter. Enfoques Críticos*, 2010, pp. 29-41; *idem*, *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*, 2015; L. Martínez (coord.), *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica*, 2016; M. Lisbona, "Mejorar la raza: cuerpo y deporte en el Chiapas de la Revolución Mexicana (1910-1940)", *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 2006, pp. 60-106; M. M. Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo...* Por otro lado, también se encuentran los trabajos en torno a la danza como los de R. Ramos, "Institucionalización de la formación dancística en México: protagonistas, escenarios y procesos (ca. 1919-1945)", 2007; P. Parga, *Cuerpo vestido de nación. Danza folklórica y nacionalismo mexicano (1921-1939)*, 2004.

10 Según Giddens, "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. Esto asocia la modernidad a un período de tiempo y a una inicial localización geográfica pero, por el momento, deja a resguardo en una caja negra sus características más importantes". *Consecuencias de la modernidad*, 2015, p. 15. Para profundizar sobre modernidad, véase también B. Echeverría, *¿Qué es la modernidad?*, 2013; y M. E. Aguirre, *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, 2005.

11 Véase J. Le Goff, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, 1991.

La Modernidad, en contraposición con los paradigmas de la Antigüedad, posiciona al ser humano como centro de conocimiento, acción y autorreflexión, lo que da pie para pensar en una construcción de subjetividades. En este sentido, el sujeto y la subjetividad aparecen como una manera de guiar el pensamiento y la práctica, y al mismo tiempo establecer una identidad no sólo en términos de individualidad sino también de 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”,¹² e igualmente “cuando alguien afirma su identidad lo hace al mismo tiempo para sí y frente a los otros”.¹³

Bajo este fundamento, en la subjetividad permea una característica educativa, pues al funcionar como guía en la construcción de saberes y en el establecimiento de prácticas en ruptura con las tradicionales, podemos pensar que no nacemos sujetos, sino devenimos sujetos. Se nos transmite una identidad, se moldea un pensamiento y nos conformamos social y culturalmente como un trabajo continuo y dinámico de interiorización de estructuras, formas, esquemas, tradiciones, costumbres y demás aspectos que hacen ser al sujeto; todas ellas cualidades de una educación.

A partir de lo anterior, podemos aseverar 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”.¹⁴ Dar sentido e interés a lo que somos pareciera un territorio necesariamente explorable desde el ámbito de la subjetividad, en el que comparten importancia de construcción la intelectualidad y la corporalidad, entendida ésta como un conjunto de experiencias sobre y por el cuerpo.

Para ahondar en ello, es necesario también replantearse una noción de cuerpo que supere la concepción física o biológica privile-

12 G. Vilar, “La identidad y la práctica”, en M. Cruz (comp.), *Tiempo de subjetividad*, 1996, p. 65.

13 M. Cruz, “Introducción”, en *idem* (comp.), *Tiempo de subjetividad*, p. 11.

14 *Ibid.*, p. 16.

giada sobre todo desde la medicina y la anatomía. En palabras de David Le Breton, habría que pensar “la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios”;¹⁵ es decir, el cuerpo también se construye, materializa las formas sociales en las que estamos inmersos y se proyecta así como una parte constitutiva de nuestra existencia humana. No tenemos un cuerpo, somos cuerpo, y en un primer momento es lo que nos identifica y nos permite un lugar en el mundo.

Pierre Bourdieu comparte esta concepción del cuerpo y hace una aproximación a lo corporal al posicionarse en el análisis de un cuerpo entendido como socializado, pues a través de él aprendemos, nos apropiamos el mundo y los rasgos sociales, y al mismo tiempo intervenimos en la dinámica de una sociedad.¹⁶ Para ello utiliza el concepto de *hexis corporal*, el cual, desde la misma etimología, implica una posesión de lo que nos rodea específicamente a través del cuerpo. Así, desde la sociología de Bourdieu,

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”.¹⁷

Para el autor, en el cuerpo caben aspectos que son indisociables, como un principio de individuación, una cualidad histórica y un principio de colectivización; somos, tanto de manera individual como colectiva, las diversas propiedades que, en el sentido amplio de la palabra, hemos incorporado —hecho cuerpo— y nos dotan así de un carácter histórico y social, por lo que negar la corporalidad de los sujetos como conformación más allá de una posesión, sería negar una parte constitutiva de lo que somos.

15 *La sociología del cuerpo*, 2002, p. 7.

16 Véase *Meditaciones pascalianas*, 1999.

17 *Ibid.*, p. 177.

Es así como al hablar de una educación en términos de subjetividad se debe considerar forzosamente la corporalidad: devenimos sujetos también en una vía corporal a lo que podríamos denominar *educación corporal*. En ella, se pretendería dotar al sujeto de una conciencia histórica, de un sentido de pertenencia a un grupo social y sus regulaciones, y de los rasgos culturales a través de las experiencias hechas cuerpo, como lo son, entre otras, el deporte y la danza, por lo que es necesario pensarlas bajo este parámetro.

A partir de ello, nace la casi obligada necesidad de entender el deporte y la danza no sólo como actividades físicas, sino como formas definitorias de los procesos sociales, pues en ellos se depositan expresiones simbólicas de normativas y de orden social; también funcionan como generadoras de nuevos saberes, pautas de conducta y afectividades:

Esta alianza entre conocimiento, visibilidad y control no sólo modela la visión de la naturaleza, sino la conciencia del propio sujeto. Amplía sus capacidades y los horizontes de sus acciones, lo lleva a fundar también regímenes de dependencias sociales y grupales que se transforman a la par de la comprensión de la naturaleza.¹⁸

La fotografía como aproximación metodológica en lo corporal

Al amparo de estos acercamientos teóricos que han reposicionado lo corporal, también en nuestro universo de estudio se han abierto los tránsitos metodológicos, donde las fuentes resultan tan diversas como las problemáticas que se pretende abordar. En el caso de la educación corporal, sigue permeando un análisis y descripción a partir de fuentes documentales que muestran una gama de discursos y prácticas discursivas por demás valiosas y sugerentes. Sin

18 R. Mier, "Prólogo", en N. Elias y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, 2016, p. 20.

embargo, el camino en los análisis educativos se ha enriquecido con fuentes novedosas, aunque todavía incipientes, como la fotografía.

La fotografía como imagen se ha entendido comúnmente como un reflejo de la realidad, tanto de quien la crea como de quien la observa. También se ha utilizado con fines ilustrativos: de teorías, escritos, noticias e incluso en dispositivos escolares como los libros de texto. La importancia que ha adquirido el uso de la lengua y sus documentos ha reducido su consideración, sobre todo metodológicamente, pues durante mucho tiempo el giro lingüístico permeó en la producción de saberes históricos y educativos.

Para poder dismantelar esta concepción, se debe partir en un primer momento de una contemplación de la fotografía no como espejo, sino como construcción en la que lo formativo, lo axiológico y lo representativo cobran vital importancia. Alberto del Castillo 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;¹⁹

es decir, la consideración fotográfica debe abrir el abanico a los imaginarios sociales que se construyen visualmente en el momento específico de la creación iconográfica, lo cual permitiría contemplar el valor social e histórico que la caracteriza como una interesante y necesaria fuente histórica.

Bajo la concepción de Philippe Dubois, la fotografía debe entenderse como signo, no como icono ni como símbolo.²⁰ Algo que está, que transmite y es real; que existió al momento de ser captado por

19 *Ensayo sobre el movimiento estudiantil de 1968: la fotografía y la construcción de un imaginario*, 2012, p. 16-17.

20 Dubois hace uso del concepto de "índex" al momento del análisis, donde se pueda visibilizar en un punto concreto de la fotografía un signo 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. Véase *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*, 2014.

la lente de la cámara, a diferencia de otras expresiones iconográficas como la pintura o el dibujo, donde el producto o la imagen puede ser no real en cuanto a lo que se presenta en ella. Él también lo denomina como “signo fotográfico” o lo fotográfico, más que la fotografía. Entonces, nuestro “signo fotográfico” funciona como huella de lo real, más allá de una representación o la elaboración de un discurso, donde caben múltiples sentidos y significados.

Roland Barthes comparte esta idea²¹ 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”.²² En este sentido, el sujeto como animado no puede ser metafórico en cuanto a su existencia, lo que implica que su lugar en la fotografía no es ilusorio, sino vívido y existente. Ambos autores establecen a la fotografía como categoría no sólo desde lo semiótico, lo histórico o lo estético sino también desde lo epistémico, por considerarla “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”.²³

A partir de ello, la fotografía posibilita otras lecturas del pasado humano como fuente histórica. Con ella podemos hablar de un giro visual que abre nuevas interrogantes en torno a una problemática o, incluso, amplía los universos de estudio al encontrar cuestionamientos o temáticas donde no se habían contemplado. Esto no reduce, para nada, las múltiples posibilidades que continúan teniendo las fuentes documentales, sonoras u otros vestigios no convencionales.

En el caso de la educación corporal, al entenderse como una construcción de subjetividades donde se materializan ideales sociales a través de múltiples actividades, la fotografía nos permite otras in-

21 Barthes también comparte la inquietud de pensar en signos o puntos detonantes en una fotografía, a los cuales denomina *punctum*, como aquello que me despunta y me punza en la fotografía, y *studium*, como el gusto por ciertas cosas, personas: “es culturalmente [...] como participo de los rostros, de los aspectos, de los gestos, de los decorados, de las acciones”. *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, 2015, p. 45.

22 *Ibid.*, p. 92.

23 P. Dubois, *El acto...*, p. 54.

terpretaciones de prácticas que ya no resultan discursivas, sino reales, llevadas a cabo en un momento dado y construidas y reconstruidas por el fotógrafo en un contexto y momento particulares. Permite un contacto con lo real en cuanto a la educación de los cuerpos que siempre son visibles, con un lugar y expresiones físicas latentes.

En nuestro país, la fotografía, desde su llegada en el siglo XIX, ha contado con múltiples funciones, específicamente sociales, políticas y artísticas. Ha tenido la particularidad de ser utilizada como medio de información, sobre todo hacia finales del siglo XIX y principios del XX, por lo que ha adquirido un valor, primero de grupos reducidos y después de las masas.

Con los hermanos Casasola se inaugura en nuestro país una nueva era en la fotografía, primero con la intención periodística y de inmediato con las nuevas expresiones sociales, pues al sacar la fotografía de los estudios para retratar la efervescencia de la cotidianidad de la sociedad mexicana, no sólo se amplía el panorama técnico, sino también su valor social al presentar y construir nuevos actores sociales y espacios de formación:

Al inicio de los años veinte, la fotografía tuvo un lugar destacado en las nuevas propuestas visuales, como parte del arte y la propaganda posrevolucionaria. Las modificaciones técnicas que sufrió la fotografía coadyuvaron a mejorar una de sus características sustanciales: la instantaneidad.²⁴

Ella permitió no sólo dotar de movimiento, en cuestiones técnicas, a la fotografía mexicana, sino visibilizar formas ciudadanas que antes no se contemplaban, como lo eran espectáculos, enfrentamientos, sectores sociales y sus expresiones, e incluso lugares. En cuestión corporal, ya no es solamente un cuerpo creado en términos de las posturas y expresiones, sino los sujetos y su corporalidad en la que viven cotidianamente: trabajo, ocio, escuela y materialidad, por lo

24 R. Monroy, "Fotografías de la educación cotidiana en la posrevolución", en A. de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México V. Siglo xx. La imagen, ¿espejo de la vida?*, vol. 2, 2006, p. 178.

que a partir de entonces se visualizarán las condiciones sociales inscritas en los cuerpos de la sociedad mexicana revolucionaria.

SEGUNDO MOMENTO: FORMAS Y PRÁCTICAS CORPORALES, ENTRE EL GÉNERO, LA CLASE SOCIAL Y EL NACIONALISMO REVOLUCIONARIO

Se puede aseverar que todos los gobiernos, desde 1920 hasta 1940, fueron entusiastas y depositaron múltiples aspiraciones en el deporte y lo artístico. Hubo formas y prácticas para ambos géneros, para todas las clases sociales, e incluso se llevaron al campo y las comunidades rurales; claro, desde la perspectiva civilizatoria. Hombres, mujeres y niños, élite, clase media y clase popular, empresarios, profesionistas y trabajadores, vivieron el deporte desde sus particularidades sociales; esto implica pensar que aun cuando el deporte abarcó a toda la población mexicana, se hizo de manera muy diferenciada y así es como se visualizan sus prácticas en las fotografías.

Primeramente, como quizá una de las expresiones dominantes de la construcción cultural de las particularidades físicas que denotan en el cuerpo una educación, está el género. Diría Bourdieu que “lo esencial del aprendizaje de la masculinidad y la 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”,²⁵ y justamente tanto política como socialmente en los cuerpos masculinos y en los femeninos se plasmaron los ideales diferenciados a través del deporte.

Por un lado, al superar la tan arraigada visión de formar físicamente a la mujer sólo para procrear hombres fuertes y serviles, se instaure entre la sociedad mexicana una pedagogía centrada en el cuerpo femenino que permitirá la irrupción de la mujer, especialmente la que se desarrolla en lo urbano, en otros ámbitos como la práctica de los deportes. “Los fines que los pedagogos perseguían con la ejercitación apuntan hacia una idealización del cuerpo femenino que resaltaba sus capacidades artísticas, que era representado

25 *Meditaciones pascalianas*, p. 187.

con la figura de las musas griegas”,²⁶ lo último a raíz de las inquietudes del primer secretario de educación por trasladar los ideales griegos a la educación integral mexicana.

A partir de lo anterior, la mujer citadina aparece practicando deportes como la natación, particularmente desde la competición y ya no sólo por cuestiones higiénicas; el básquetbol, que desde algún tiempo atrás funcionaba como un deporte femenino, pero regulado por varones en sus prácticas competitivas; el badminton y el atletismo en sus diversas formas, como los lanzamientos y las carreras, entre otros. Estos deportes funcionaron con tres objetivos muy claros: una educación para mejorar la salud y formar cuerpos bellos y vigorosos; una educación con fines morales, y la apertura a una actividad recreativa que se comparte con los otros dos (fotografía 1). Entonces, las mujeres practicaron deportes menos violentos y con la intención de moldear cuerpos gráciles que permitiera el arraigo de una feminidad, y aun cuando la perspectiva conservadora seguía latente, se alcanzó, de alguna manera, la práctica de otras actividades más allá de las domésticas y al mismo tiempo hacer evidente un lugar en el terreno público.²⁷

Esto nos lleva también a pensar en la condición masculina dentro de lo deportivo. Los hombres, en contraposición con las mujeres, practican box, beisbol, futbol y lucha, por mencionar algunos; deportes que se caracterizan por el desarrollo de otras habilidades físicas más centradas en la fuerza y por la cercanía a conductas un tanto más bélicas o violentas; es decir, parecería que los varones utilizaran el deporte para una supremacía de su lugar social traducido en la fuerza de sus capacidades físicas y para el control de una violencia sin normatividad que se había vivido a lo largo del siglo XIX y ahora

26 M. Chávez, *Los orígenes...*, p. 43.

27 Ahondando en estos cambios en las prácticas femeninas derivadas de la realización de una actividad física, Dafne Cruz nos comenta: “la mujer no solo había trascendido el rol familiar, sino que se había convertido en una trabajadora-deportista de carácter casi heroico”. “Formando el cuerpo de la nación...”, p. 42. Si bien la apuesta liberadora del deporte para la mujer fue una posibilidad para otras oportunidades en la construcción de su subjetividad, sobre todo en cuestiones políticas y profesionales, lo cierto es que con estas actividades se siguió transmitiendo un estereotipo de mujer muy diferenciado de los varones y que aun en nuestros días no ha alcanzado del todo un carácter liberador y equitativo.

funcionaba bajo un orden social que permitía la apertura de actividades de esta índole. En general, se contemplaba que “el hombre superior, fuerte, viril y saludable sería capaz de *guiar* a la sociedad hacia un presente y un futuro promisorios”²⁸ (fotografía 2).

Por otro lado, y en función de una educación corporal varonil, el ejército fue punta de lanza para movilizar y moralizar a la sociedad, no sólo para defenderla, como se espera de éste en el imaginario social. Desde décadas atrás, una educación militar se cohesionó con la gimnasia para establecer las pautas de una educación física en el siglo XIX, sobre todo encaminada a las escuelas. Ahora, desde los primeros años de la década de los veinte, la educación militar tendrá, por un lado, una reglamentación legal donde dicha gimnasia funciona como la base formativa y, por otro, donde el deporte contribuye tanto a la formación física del soldado como a la de su carácter: “el objetivo más general y obvio del deporte como práctica 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”.²⁹

El deporte y la actividad física dentro del cuerpo militar también tuvieron un lugar importante en la implementación de acrobacias que derivaban, de forma visual, en pirámides humanas (fotografía 3). Este acto se tradujo socialmente en dos intereses principales más allá del entretenimiento: transmitir una superioridad tanto de lo masculino (que ya vimos funcionaba dentro del deporte en general) como de la institución que el ejército proyectaba al resto de la comunidad mexicana, y representar metafóricamente las jerarquías militares y de alguna manera las sociales.

Dentro del deporte aparece también una clara distinción de su práctica entre las clases sociales de la época, como ya se mencionaba.³⁰ La primera, y mayormente retratada sobre todo por Enrique

28 *Loc. cit.*

29 C. Martínez, “El nuevo cuerpo político de la nación. El deporte en la disciplina y educación social del México posrevolucionario”, en M. M. Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo...*, p. 100.

30 E. Loyo hace un esquema general, pero puntual, de las clases sociales en el espacio ciudadano del México revolucionario: “las grandes ciudades estaban habitadas por una reducida élite: prósperos hacendados, que con frecuencia no eran más que huéspedes en sus pro-

Díaz y su agencia, es la referente a la élite, la cual ocupará al deporte como una manera en la cual “se reconoce y afirma, se reúne y legitima a sí misma”,³¹ a través de actividades como el golf, el tenis, las carreras de caballos y las corridas de toros, siendo tanto practicantes como espectadores; mientras que las clases medias y las clases populares lo utilizaron como un medio de liberación de tensiones, de supresión de vicios y de convivencia social. Tanta fue la importancia entre estas últimas que los mismos talleres, fábricas y oficinas organizarían equipos de competencia para promover no sólo un tiempo libre ligado a lo laboral, sino para ratificar una identificación y sentido de pertenencia a dichos grupos, así como elevar el nivel de la actividad física al de competencia, que, en décadas posteriores y a partir de la creciente apertura a los juegos olímpicos, se volvió una práctica deportiva obligada (fotografía 4).

Otro ámbito de suma importancia fueron las tablas gimnásticas. Éstas comenzaron a tener un gran auge justamente en la década de los veinte, a fin de sistematizar ejercicios en espacios escolares o institucionalizados con el respaldo de la gimnasia decimonónica como disciplina escolar, y también como parte de un proceso de masificación que funcionara como medio de espectáculo y cohesión social. Con ellas, “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”.³² En resumen, su valor se traduce en unir deportes y artes en el proyecto de nación, darle un nuevo posicionamiento a la mujer mexicana y también alcanzar otras formas de unión e identificación social (fotografía 5).

pías haciendas, industriales, banqueros y algunos profesionistas con intereses económicos y negocios diversos. A esta élite la sobrepasaban en número las clases medias, formadas por comerciantes, artesanos, maestros, empleados. Pero el sector mayoritario, el popular, lo constituían quienes trabajaban en el servicio doméstico o se colocaban como choferes, tranviarios, barrenderos, practicantes de pequeños oficios, obreros, vendedores ambulantes o todos aquellos que se dedicaban a lo que hoy conocemos como trabajo informal”. “El México revolucionario...”, p. 180.

31 C. Sáizar, “Presentación”, en M. M. Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo...*, p. 14.

32 A. Rubenstein, “La guerra contra ‘las pelonas’. Las mujeres modernas y sus enemigos, Ciudad de México, 1924”, en G. Cano, M. K. Vaughan y J. Olcott (comps.), *Género, poder...*, p. 124.

Con estas prácticas gimnásticas, también podemos abordar la condición dancística como otra manera de educar corporalmente, y es que justamente la configuración de la danza durante este periodo tiene como base dos expresiones específicas: la gimnasia rítmica y el folklor. Así, la danza se ubica entre un tipo de educación física y los bailes tradicionales. En este sentido, los ideales pedagógicos de la danza transitarían entre la salud, lo estético, lo vigoroso, el disfrute y lo cultural, como rasgos de unidad y de construcción subjetiva a través del movimiento y lo corporal. Ello se puede ver claramente con las tablas gimnásticas, las cuales tendieron un puente entre la actividad física y la artística. Existe una sistematización y orden en los movimientos corporales, pero se acompaña de movimientos rítmicos y coreográficos que dan cuenta de una apropiación de valores patrióticos a través de la vestimenta, de los simbolismos étnicos y los diversos universos sonoros de nuestro país. Formas rítmicas que también compartirá con la música, pues es claro en las imágenes fotográficas (fotografía 6), aun a falta de sonido, que la música existe en conjunto con el baile, por lo que la práctica dancística se mueve entre la música, la actividad física y el folklor.

Con la llegada de Anna Pávlova a México y su representación del jarabe tapatío —danza nacional por excelencia— bailado en puntas en 1919, se inaugura un periodo de suma importancia para la danza en nuestro país, que concluirá con el establecimiento de las bases para la configuración de una danza mexicana. A lo largo de este periodo, se transita entre múltiples prácticas y formas dancísticas que vienen heredadas desde tiempo atrás y nuevas expresiones sociales de la danza.

Esta convergencia de manifestaciones, como se ve en las tablas gimnásticas, funcionará desde el folklor o la creación de una danza folklórica, que Pablo Parga 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*”.³³ Es decir, la danza folklórica se constituye como aquella práctica dancística proveniente de las danzas tradicio-

33 *Cuerpo vestido...*, p. 15.

nales, autóctonas, traídas al intrincado escenario urbano, fuera de su contexto, con la principal intención de transmitir valores, lograr un arraigo de sentimientos e identificaciones que se mueven en lo nacional desde un punto de vista cultural. La danza, bajo esta premisa, funcionará como un medio de educación de las masas o el pueblo para alcanzar la identificación de ciertos rasgos culturales y la unión entre estos grupos de personas, justo lo que se esperaba de un nacionalismo revolucionario.

Tehuanas, chinas y charros conforman, por mencionar algunos, el repertorio principal de la folklorización de la danza, en el que la técnica dancística comparte escenario con una cultura material muy propia de dicha expresión, por lo que la educación corporal, bajo este esquema, también funciona en las maneras de vestir al cuerpo, que a la luz de este nacionalismo logrará, sobre todo entre las clases altas o de élite, una identificación con los signos del mestizaje que forman parte del proyecto de nación (fotografía 7). Las damas de sociedad y los hombres de la burguesía mexicana se apropiarán de estas formas de vestir en fiestas y reuniones sociales, y verán en el folklor un medio de espectáculo y entretenimiento.³⁴

La danza escénica y la teatralización comparten inquietudes con la danza folklórica y ayudan a la conformación de un repertorio dancístico como otra práctica de construcción subjetiva. Con anterioridad a este periodo, principalmente en el siglo XIX, el baile era un elemento más del teatro, la ópera y demás representaciones escénicas: “los artistas tan pronto representaban como bailaban, y tomaban parte en las óperas, con sólo que tuvieran mediana voz”.³⁵ Esto significó una práctica de la danza relegada a un segundo plano en los teatros, como parte del repertorio, sin una formación dirigida específicamente a bailarines profesionales o con técnicas bien encaminadas. Sin embargo, a lo largo de la década de los veinte, esto cambió y se da pie a una serie de representaciones dancísticas como principal espectáculo en los teatros, también con una intención nacionalista detrás del telón, que permite ver “cómo, mediante la teatralización,

34 *Loc. cit.*

35 R. Flores (coord.), *La danza en México*, 1955, p. 43.

se educa y se conforma un perfil nacionalista apoyado en imágenes inspiradas en culturas olvidadas”.³⁶ La gente se identifica con estos bailarines, representación de una cultura nacional, aunque incipiente, con presencia en el ideario social (fotografía 7).

Es particularmente interesante analizar, en esta configuración de la danza de la década de los veinte, los cambios de técnica en las coreografías de los bailarines. Al tomar impulso por parte de las políticas de nación, se fomentó, en un primer momento, la participación masiva de bailarines con escasa formación profesional, pues eran pocas las escuelas que ofrecían este tipo de educación a la población y muchas las demandas para llevarla a cabo en los diferentes espacios y expresiones, por lo que los intérpretes de las diferentes danzas, en algunas ocasiones, descuidaron técnica, vestimenta y forma, al faltar una guía en este proyecto de educación dancística (fotografía 6). No obstante, esto rápidamente fue cambiando y para la siguiente década la danza, bajo la lupa fotográfica y social, ya muestra otro tratamiento técnico y otro lugar dentro de la sociedad.

En conjunción con estas expresiones dancísticas aparece también el ballet o la danza clásica —por hacer uso de un concepto cercano a lo que se visualiza en las fotografías—, específicamente ejecutada en los teatros. Si bien en las fotografías los bailes dan cuenta de una práctica femenina, el folklor y algunos bailes de salón también se compartieron con los varones, aunque prevalece la mujer como principal artista. Pero en el caso de la danza clásica o ballet, es ella la maestra, la aprendiz y practicante; en la mayoría de los casos son las niñas, en grupos más o menos numerosos, las que presentan coreografías, y es quizá la expresión dancística que permitirá la mayor transmisión de rasgos morales entre las mujeres y la sociedad en general: acrobacia, bondad y encanto, algunos de ellos, desde una tradición europea de siglos atrás, donde juega un papel importante la Modernidad. Esta cuestión moral de la práctica dancística va de la mano con la práctica de deportes propios de las mujeres, por lo que la construcción de lo corporal no atiende, como ya se había comen-

36 P. Parga, *Cuerpo vestido...*, p. 49.

tado, sólo a cuestiones físicas, sino también a fundamentos morales, y de ahí el valor de ambos en el proyecto de nación.

Finalmente, entre el universo de prácticas de la danza, aparecen los bailes de salón, particularmente los que derivan de bailes ingleses y americanos, entre los que destacan el tango, el fox trot y el vals. Estos bailes de salón, más allá de la técnica, denotan una expresión de ocio, específicamente entre la clase media y trabajadora, por lo que cabe, entre la configuración de la danza mexicana, su cualidad como actividad recreativa. Todo ello se compartirá con otras actividades físicas como el juego, paseos al aire libre e incluso el mismo deporte que no sólo funcionará para una transmisión de masculinidad y feminidad, o como una identificación de clases, sino como una manera de ocio y entretenimiento entre la sociedad mexicana, ya sea el practicante o el espectador (fotografía 8).

En este sentido, la educación corporal, referida al deporte y al baile, funciona como una expresión de la Modernidad. Permite, como parte de un repertorio de actividades de ocio llevadas a cabo entre los veinte y los treinta, el alivio de las cargas laborales o los momentos de tensión de una clase trabajadora en consolidación en nuestro país. Estas actividades recreativas navegan en las aguas de la aprobación social, donde podemos expresar públicamente, de una manera moderada, las emociones que los procesos civilizatorios han normado y restringido, y es que “las actividades recreativas están diseñadas para invocar directamente los sentimientos de las personas y para excitarlos, si bien en diferentes maneras y con diferente intensidad”.³⁷ Por ello, el deporte y la danza no sólo dieron cuenta de construcciones subjetivas centradas en las técnicas, sistematización o arraigo de valores de tipo nacionalista, sino también la posibilidad de socialización, esparcimiento y juego entre los sujetos mexicanos.

37 N. Elias, “Introducción”, en N. Elias y E. Dunning, *Deporte y ocio...*, p. 85.

TERCER MOMENTO: ESPACIOS DE EDUCACIÓN CORPORAL, ESTAMPAS DE LA MODERNIDAD

En los aires de la Modernidad, uno de los emblemas más notorios de los cambios en las estructuras sociales es, sin lugar a dudas, la ciudad. En ella se condensa no sólo las políticas de un Estado-nación, sino las nuevas organizaciones sociales que dan lugar a la producción de ciudadanía en función de ciertos modelos e intereses. 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”.³⁸ Para ello, se construyen espacios, propios de una urbanización, que estén siempre asociados a los ideales de formación individual y colectiva de la sociedad, los cuales podríamos denominar *espacios educativos*, más allá de los entendidos como espacios escolarizados.

En el México revolucionario la vida pública tomó una relevancia considerable, y al pretender alcanzar una identificación patriótica y una cohesión social, las prácticas en los espacios urbanos se potenciaron para dar paso tanto a un proceso de institucionalización como de sociabilidad. Se crearon nuevas instituciones, física, política y socialmente, extendiéndose a otros sectores sociales otras tantas y renovándose algunos otros espacios que se venían utilizando desde el siglo XIX.

En este sentido, la educación corporal no fue ajena a la institucionalización y precisamente en esta época verán luz diversos espacios e instituciones tendientes a llevar las prácticas corporales a otro nivel. El primero de ellos, emblema de la visión nacionalista de José Vasconcelos, fue el Estadio Nacional. “En marzo de 1923 inició la construcción del edificio con recursos obtenidos de la donación de maestros y trabajadores administrativos de la Secretaría de Educación”.³⁹ En él no sólo se pretendía potenciar la formación de-

38 A. Betancourt, “El pensador y el intelectual. Dos categorías para estudiar la cultura letrada en América Latina”, en H. Crespo, L. G. Morales y M. A. Navarro (coords.), *En torno a fronteras e intelectuales. Conceptualizaciones, itinerarios y coyunturas institucionales*, 2014, p. 145.

39 J. Solís, “El Estadio Nacional: donde la raza se hizo masa”, en M. M. Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo...*, p. 116.

portiva, sino unir intereses artísticos, patrióticos, de entretenimiento y masificación. Para lo anterior, la danza también funcionó como una de las grandes expresiones del reciente estadio, sobre todo en festivales conmemorativos y actos políticos, por lo que el principal objetivo de dicho espacio fue lo artístico unido al entretenimiento, en el que el ballet de masas funcionará como otra expresión (fotografía 5).

Otro espacio de formación por excelencia fueron los teatros, donde se conjugaron danza y teatralidad, y también se continuó con el legado de finales de siglo XIX del teatro de revista. El teatro funcionó como uno de los espacios por excelencia para la formación de una conciencia nacional (fotografía 7): “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”.⁴⁰ Es así que no sólo se representaron obras de dramaturgos nacionales e internacionales, sino también bailes, óperas e incluso actos políticos; todos ellos se valieron de lo corporal para educar masivamente:

El teatro Lírico continuaba siendo escenario de revistas políticas brillantes, de actualidad y acidez, en las que alternaban las tiples de moda con los cómicos más celebrados [...] A partir de 1928 los más exigentes podían disfrutar de las representaciones de un grupo vanguardista que se denominó Teatro Ulises, “piedra de toque” del teatro mexicano. En 1931 inauguraron un local, el teatro Orientación, que funcionó hasta 1938.⁴¹

Las múltiples expresiones teatrales donde arte, sujeto y sociedad confluían sobre el escenario y detrás del telón permitieron también una proyección de las formas de educar el cuerpo más allá de los teatros Iris, Ideal o Colón y muchas de las actividades fueron llevadas a otros espacios como el escolar.

40 G. Sheridan, *Los contemporáneos ayer*, 1985, apud E. Loyo, “El México revolucionario...”, p. 207.

41 E. Loyo, “El México revolucionario...”, p. 207.

A lo largo de las dos décadas en las que nos ubicamos, la escuela mexicana cumplió un papel de gran importancia; el Estado depositó un conjunto de ideales en ella para sacar adelante a la población y llevó a cabo un sinnúmero de proyectos que en muchas ocasiones no fueron bien recibidos, ya fuera por falta de organización, por resistencias sociales o por escasez de formación profesional. Se puede decir que la escuela en el periodo revolucionario es otra de las grandes expresiones del nacionalismo.

Los modelos que fundamentaron el trabajo en la escuela y permitieron crear toda una cultura escolar se venían gestando desde el siglo XIX y con las propuestas europeas del siglo XX: una escuela activa, una pedagogía racionalista o una educación socialista fueron las posturas más evidentes. En las tres se resalta, entre otras cualidades, la importancia del niño/alumno/estudiante como centro del proceso educativo, y por ende sus cualidades físicas también debían potenciarse en conjunto con las intelectuales y sobre todo las sociales. Para ello se promovió una educación que comenzara con una enseñanza y un aprendizaje en función de su desarrollo biológico, se dio una particular importancia a fomentar hábitos de higiene, tanto de manera individual como colectiva, la necesidad de los juegos y movimientos corporales, actividades de esparcimiento y al aire libre, y de igual manera una educación física que comprendiera el óptimo funcionamiento de los órganos y sistemas anatómicos a partir de ejercicios preparatorios, libres y de calistenia, y de deportes.

Así, la escuela también funcionará como otro espacio de educación corporal, en el que los maestros de educación física, sin contar con los elementos necesarios, serán los preceptores y creadores de coreografías en festivales escolares e incluso fuera de ellos. La escuela permitirá construir dentro de sus espacios una cultura muy propia donde el cuerpo es también sujeto, medio y objeto en la construcción de saberes a través de actividades físicas, recreativas y de movimiento:

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.⁴²

En general, podemos pensar, como algunos teóricos ya lo han establecido, que la escuela funcionó como espacio de disciplinamiento de los cuerpos,⁴³ y en esa misma tonalidad otros espacios también ejercieron cierto poder social para moldear a los sujetos de la nación, como fueron los internados, las correccionales y las cárceles (la más famosa de estas últimas fue la de Belén); y en general en los tres tipos de instituciones la disciplina y una educación corporal estaban dirigidas a ambos géneros:

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.⁴⁴

Estos espacios tenían como objetivo principal la regeneración de estos sujetos de la sociedad, que transmitían una mala imagen respecto al progreso y de la que el resto de la sociedad se podía contagiar. Para ello, una educación corporal centrada principalmente en ejercicios calisténicos y la práctica de un deporte debía lograr un efecto moralizante en los “infractores”, que tuviera lugar a través de juegos deportivos de esparcimiento y convivencia, y también de competiciones deportivas entre aquellos mismos, lo que permitiría, a

42 G. Angelotti, “Deporte y nacionalismo...”, p. 15.

43 El más notable es M. Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, 2010.

44 Z. Santiago, “Los niños y jóvenes infractores de la ciudad de México, 1920-1937”, *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 2014, pp. 201-202.

su vez, un manejo de la ira y la violencia que más bien se reglamentara con este tipo de prácticas (fotografía 2).

En otra tonalidad, los espacios de educación corporal también fomentaron el esparcimiento y entretenimiento entre los diferentes sectores de la población. Justo en la década de los veinte comienzan a tener auge los salones; espacios de construcción de subjetividades desde el ocio, en los que el “yo” pudiera parecer el principal actor al generar un cierto gusto, placer y expresión de las emociones, principalmente a través de un baile en parejas. El más emblemático del periodo fue el Salón México, que inicia sus actividades en 1920. A ellos se unen los parques, como el de la Ciudadela, utilizado por las clases populares, o los típicos paseos de élite en Chapultepec, el cual funcionó como el espacio de ocio, para familias, niños, niñas y parejas, por excelencia. Se unen también los clubes donde se podía charlar, comer, socializar y practicar alguna actividad física. “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”⁴⁵ (fotografía 8).

Finalmente, aunque no se pueda apreciar una fotografía entre las elegidas, todo este recorrido entre escenarios, sobre todo a partir de la institucionalización del cuerpo con la apertura del Estadio Nacional o su incorporación en las escuelas, concluirá con un campo de profesionalización, pues es justamente en este periodo en el que el abanico de posibilidades se abre y aparecen las primeras escuelas públicas tanto de danza como de educación física.

Para 1923 se crea, por parte de la SEP, la Escuela Elemental de Educación Física, que funcionará hasta 1927, pero que dará la pauta en la formación de profesionales en este campo y también servirá como antecedente para la Escuela de Educación Física a cargo de la Universidad Nacional de México y que funcionará hasta 1935. El escaso tiempo que tuvieron como espacios formativos habla de la baja consideración en darle a los deportes, la gimnasia y otras

45 M. del C. Collado, “El espejo de la élite social (1920-1940)”, en A. de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México V. Siglo xx. Campo y ciudad*, vol. 1, 2006, p. 104.

expresiones físicas un lugar en la profesionalización de nuestro país. Sin embargo, la danza no tuvo el mismo camino, pero sí la misma inquietud profesionalizante y se 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.⁴⁶

Y en efecto, el avance principal vino de manera inmediata con la creación de la Escuela Nacional de Danza en 1932, a cargo, en un primer momento, del artista plástico guatemalteco Carlos Mérida y con el respaldo y trabajo arduo de las hermanas bailarinas Nellie y Gloria Campobello. La danza ya no funcionaría sólo como sociabilidad, espectáculo y tradición, sino como un campo de desarrollo profesional.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A lo largo del recorrido en las líneas anteriores y del análisis fotográfico realizado, se vislumbra una estela de importancia, ya sea dirigida o no, de la danza y el deporte en la sociedad mexicana. Estas expresiones de una educación corporal funcionarán como ejes primordiales para la construcción de un sujeto, pero, sobre todo, de un nacionalismo mexicano revolucionario como expresión de una modernidad, pues el Estado depositará en este tipo de educación una serie de valores y de prácticas que fueron de suma importancia para lograr una identidad individual y colectiva, para generar una cohesión social, principalmente con los espectáculos y la institucio-

46 "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.

nalización, y también en la transmisión de sentidos patrióticos, por lo que es un nacionalismo que podríamos denominar “corporal”.

Queda claro, bajo los ideales de construcción del sujeto de la nación, que los hombres y mujeres que practicaban un deporte o realizaban una actividad recreativa eran considerados como personas sanas y útiles, no sólo en el aspecto físico sino también en el mental y moral; es decir, estas prácticas entraban en el “bien ser” del mexicano y la mexicana, ya fueran de élite, de clase media o clase popular, en lo público y lo privado, en lo individual y lo colectivo. Esto nos lleva a pensar en el lugar de la danza y el deporte en los procesos civilizatorios, no sólo de la sociedad mexicana, sino en la diversidad de comunidades, para la supresión de vicios, el fortalecimiento físico, la reducción de la violencia y el establecimiento de una normatividad social, que forzosamente toca a la construcción de subjetividades desde lo corporal.

También es importante entender que la danza en nuestro país pasó por un proceso más cercano a la educación física que a la expresión artística, pero dejó el legado para su configuración desde el arte en las décadas posteriores. Es decir, el lugar dentro del arte que actualmente tiene otorgado también se consolidó gradualmente, y por la importancia que tiene en una educación corporal, a lo largo de estas décadas y desde tiempos anteriores, se practica sobre todo como una actividad física, sin dejar de lado su lugar como un campo de profesionalización, como medio de esparcimiento y como práctica cultural que comparte con el deporte.

Cabe resaltar, de igual manera, las posibilidades metodológicas de la fotografía para desentrañar procesos y prácticas de una educación corporal, la cual proyecta otros diálogos a una educación corporal como un universo de estudio que es por demás visible, al igual que aquello construido en una lente fotográfica; también da cuenta de otras interpretaciones basadas en signos no lingüísticos que generen nuevos significados y al mismo tiempo nuevos cuestionamientos de un proceso de construcción que en el movimiento, en lo cultural y lo semiótico funda su valor, por lo que una aproximación de la educación corporal a lo fotográfico pareciera referencia obligada para los historiadores de la educación.

Finalmente, lo más relevante en este análisis es pensar la educación corporal como una vía para la construcción de subjetividades. Es decir, se construye un sujeto, muchas veces idealizado, no sólo desde la intelectualidad, sino también desde lo corporal y, justamente con los procesos modernizadores, esta subjetividad toma un papel fundamental para generar otros procesos, otras prácticas, como las mismas actividades deportivas y dancísticas y, por ende, otros actores, como la clase trabajadora o las mujeres, que no deberían ser ajenos a los análisis históricos y educativos. Aun cuando la educación corporal no puede reducirse a las actividades físicas, recreativas y artísticas, pues existen otros ámbitos corporales igualmente importantes, es cierto que tanto la danza como el deporte fueron las expresiones corporales mayormente utilizadas para construir un sujeto y de ahí la importancia de recuperarlos como parte de un análisis histórico de la educación en México.

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, María Esther, *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 2005.
- Angelotti Pasteur, Gabriel, “Deporte y nacionalismo en México durante la post revolución”, *Revista de História do Esporte*, vol. 4, núm. 1, 2011, pp. 1-32.
- Barthes, Roland, *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, Barcelona, Paidós, 2015.
- Betancourt Mendieta, Alexander, “El pensador y el intelectual. Dos categorías para estudiar la cultura letrada en América Latina”, en Horacio Crespo, Luis Gerardo Morales y Mina Alejandra Navarro (coords.), *En torno a fronteras e intelectuales. Conceptualizaciones, itinerarios y coyunturas institucionales*, México, Itaca, 2014, pp. 141-170.
- Bourdieu, Pierre, *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Castillo Troncoso, Alberto del, *Ensayo sobre el movimiento estudiantil de 1968: la fotografía y la construcción de un imaginario*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/UNAM, 2012.

- Collado Herrera, María del Carmen, “El espejo de la élite social (1920-1940)”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México V. Siglo XX. Campo y ciudad*, 2 vols., México, FCE/El Colegio de México, 2006, vol. 1, pp. 89-125.
- Cruz Porchini, Dafne, “Formando el cuerpo de la nación. El imaginario del deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)”, en María Monserrat Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*, México, Conaculta/INBA, 2012, pp. 33-55.
- Cruz, Manuel, “Introducción”, en *idem* (comp.), *Tiempo de subjetividad*, Barcelona, Paidós, 1996, pp. 9-16.
- Chávez, Mónica, *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*, México, Becene/RIESLP/UNAM, 2015.
- Chávez, Mónica, “Representaciones del cuerpo y el género en la ejercitación física en México, siglos XIX y XX”, *Alter. Enfoques Críticos*, núm. 1, 2010, pp. 29-41.
- Chávez, Mónica, “Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario”, *Desacatos*, núm. 30, 2009, pp. 43-58.
- Dubois, Philippe, *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*, Barcelona, Paidós, 2014.
- Echeverría, Bolívar, *¿Qué es la modernidad?*, México, UNAM, 2013.
- Elias, Norbert, “Introducción”, en Norbert Elias y Eric Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, FCE, 2016, pp. 59-109.
- Flores, Raúl (coord.), *La danza en México*, México, UNAM, 1955.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI Editores, 2010.
- Giddens, Anthony, *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 2015.
- Le Breton, David, *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.
- Le Goff, Jacques, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, Barcelona, Paidós, 1991.

- Lisbona Guillén, Miguel, “Mejorar la raza: cuerpo y deporte en el Chiapas de la Revolución Mexicana (1910-1940)”, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. 27, núm. 105, 2006, pp. 60-106.
- Loyo Bravo, Engracia, “El México revolucionario (1910-1940)”, en Pablo Escalante Gonzalbo, Pilar Gonzalbo Aizpuru, Anne Staples, Engracia Loyo Bravo, Cecilia Greaves Lainé y Verónica Zárata Toscano, *Historia mínima de la vida cotidiana en México*, México, El Colegio de México, 2010, pp. 173-239.
- 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.
- Martínez Valle, Carlos, “El nuevo cuerpo político de la nación. El deporte en la disciplina y educación social del México posrevolucionario”, en María Monserrat Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*, México, Conaculta/INBA, 2012, pp. 81-113.
- Mier, Raymundo, “Prólogo”, en Norbert Elias y Eric Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, FCE, 2016, pp. 9-32.
- Monroy Nasr, Rebeca, “Fotografías de la educación cotidiana en la pos-revolución”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México V. Siglo xx. La imagen, ¿espejo de la vida?*, 2 vols., México, FCE/El Colegio de México, 2006, vol. 2, pp. 177-228.
- Parga, Pablo, *Cuerpo vestido de nación. Danza folklórica y nacionalismo mexicano (1921-1939)*, México, Conaculta, 2004.
- Ramos, Roxana, “La política de modernización educativa y su impacto en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ca. 1984-2009)”, *Argumentos*, año 24, núm. 65, 2011, pp. 263-292.
- Ramos, Roxana, “Institucionalización de la formación dancística en México: protagonistas, escenarios y procesos (ca. 1919-1945)”, tesis de doctorado en Pedagogía, FFYL-UNAM, 2007.
- Rubenstein, Anne, “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 posrevolucionario*, México, FCE, 2009, pp. 91-126.

- Sáizar, Consuelo, “Presentación”, en María Monserrat Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*, México, Conaculta/INBA, 2012, pp. 14-17.
- Santiago Antonio, Zoila, “Los niños y jóvenes infractores de la ciudad de México, 1920-1937”, *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 88, 2014, pp. 191-215.
- Solís, Juan, “El Estadio Nacional: donde la raza se hizo masa”, en María Monserrat Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*, México, Conaculta/INBA, 2012, pp. 115-135.
- Tuñón, Julia, “Feminidad, indigenismo y nación. La representación fílmica de Emilio *el Indio* Fernández”, en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (comps.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, México, FCE, 2009, pp. 127-149.
- Vilar, Gerard, “La identidad y la práctica”, en Manuel Cruz (comp.), *Tiempo de subjetividad*, Barcelona, Paidós, 1996, pp. 65-84.

FOTOGRAFÍA 1

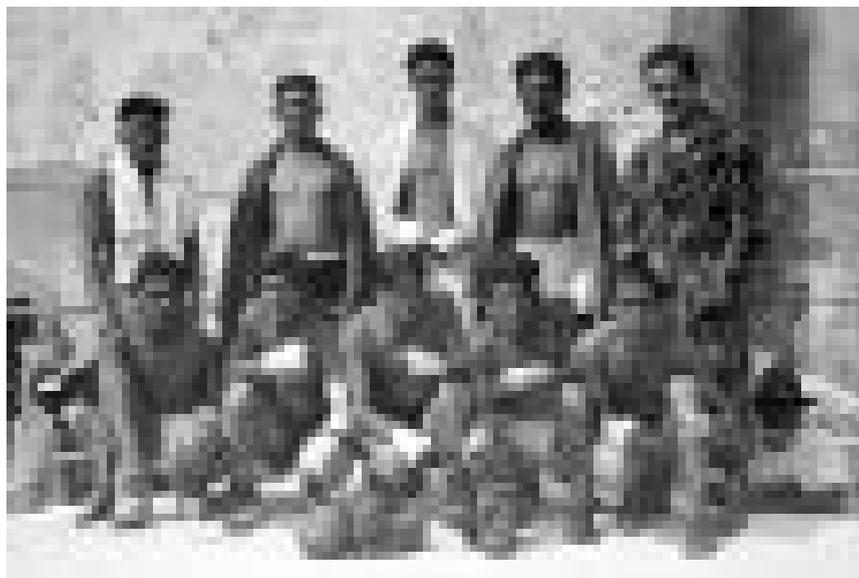
Jóvenes juegan basquetbol en una cancha, ca. 1920



Fuente: Sinafo/INAH, Archivo Casasola, Fondo Casasola (5092).

FOTOGRAFÍA 2

Equipo de box en la cárcel de Belén, retrato de grupo, ca. 1925



Fuente: Sinafo/INAH, Archivo Casasola, Fondo Casasola (1678).

FOTOGRAFÍA 3

Tablas gimnásticas y actividades vinculadas con la cultura nacional, 1934-1938



Fuente: AGN, Fondo Enrique Díaz Delgado y García, caja 55, subcaja 2.

FOTOGRAFÍA 4

Grupo de participantes en torneo de natación para novatos, Parque Venustiano Carranza (junio 30-35), 1934-1938



Fuente: AGN, Fondo Enrique Díaz Delgado y García, caja 55, subcaja 2.

FOTOGRAFÍA 5

Mujeres realizan tablas gimnásticas en el Estadio Nacional, ca. 1925



Fuente: Sinafo/INAH, Archivo Casasola, Fondo Casasola (111409).

FOTOGRAFÍA 6

Pareja de mujeres bailan jarabe tapatío en una plaza de toros, ca. 1925



Fuente: Sinafo/INAH, Archivo Casasola, Fondo Casasola (1476).

FOTOGRAFÍA 7

[Deporte y actividad física en distintos espacios], 1920-1924



Fuente: AGN, Fondo Enrique Díaz Delgado y García, caja 2, subcaja 30.

FOTOGRAFÍA 8

Parejas bailan durante un evento en el Salón México, ca. 1935



Fuente: Sinafo/INAH, Archivo Casasola, Fondo Casasola (870).