



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Georgina Ramírez Hernández (2022).

Fotografiar la escuela mexicana, construir una infancia desde la educación corporal (ca. 1920-1940).

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 343-363)

[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

FOTOGRAFIAR LA ESCUELA MEXICANA, CONSTRUIR UNA INFANCIA DESDE LA EDUCACIÓN CORPORAL (CA. 1920-1940)

Georgina Ramírez Hernández

A raíz de la contienda revolucionaria acaecida en 1910, una de las inquietudes en el proceso de reconstrucción nacional entre 1920 y 1940 fue la de formar a un niño mexicano sano, fuerte, servil y trabajador que contribuyera a la conformación de la nación, pues se consideraba a la infancia como etapa y paso forzoso para una nueva condición mexicana. Así, la educación infantil asumió un lugar predominante entre las políticas nacionalistas y las prácticas culturales diversas en las que la infancia adquiriría ciertos rasgos centrados, principalmente, en fortalecer sus cualidades morales y corporales, todo ello debido a la situación de vulnerabilidad en que se situó al término del conflicto armado y a la diversidad de actividades en las que se desarrolló, como el trabajo –formal e informal–, acciones en la calle y de esparcimiento, por mencionar algunas. Para ello, la institución encargada de alcanzar estas aspiraciones sería la escuela por considerarse el lugar ideal para educar y conducir a la niñez y espacio para construir un sentido de lo nacional.

Con lo anterior, resulta necesario detenernos precisamente en la conceptualización en torno a la infancia pues, más que asumirla como una etapa biológica, se puede entender como una configuración social y cultural. Alberto del Castillo recupera una manera de concebir a la infancia a partir de estas cualidades culturales retomando ideas como la de Wartofsky, para quien los niños no

solo van ligados al desarrollo biológico, sino a la materialidad, las instituciones, las normativas y las actividades que se gestan en relación con ellos.

El niño es una construcción de los mundos del niño, una ‘invención’ cultural que se extiende para incluir no sólo al individuo subjetivo, sino al mundo objetivo de las instituciones, artefactos y prácticas en los que el niño llega a ser niño [...] los niños son lo que la arquitectura escolar, los parques de juegos, las leyes de trabajo infantil y las especies vivas dentro de la ecología y la economía actual de las familias constituyen como vida y mundo de la niñez [Wartofsky, en Del Castillo, 2009, p. 16].

En ese sentido, la intención en un acercamiento a la infancia no debiera reducirse a las condiciones de desarrollo biológico, sino al mundo en general en el que los niños se desenvuelven como lo son sus espacios, sus dispositivos, sus interacciones y sus actos. Esta noción del autor estadounidense va estrechamente ligada a lo que Philippe Ariès ha analizado en torno a la infancia. El historiador francés inaugura una serie de postulados en esta línea pues problematiza precisamente la concepción de esta subjetividad desde el papel que tuvo y ha tenido en torno a la familia y a la escuela. Asevera que en la antigüedad la educación de los niños estaba ligada a la convivencia y las relaciones afectivas con personas de su entorno como vecinos, amigos, criados, ancianos, entendido como un aprendizaje. Sin embargo,

la escuela sustituyó al aprendizaje como medio de educación. Lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida en contacto directo con ellos. A pesar de muchas reticencias y retrasos, el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena, antes de dejarle suelto en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio [Ariès, 1988, p. 11].

Así comienza una función de la escuela ligada a la formación de la infancia en la que se convertiría, además de la familia, en el

espacio de educación infantil por excelencia, incluso se pensaría que desplazaría a la educación familiar como centro de la actividad educativa. Para Escolano, “este espacio es atribuido a la infancia como lugar *ad hoc* para su segregación del mundo adulto, y sus estructuras son internalizadas por los menores, de modo no consciente, en su proceso de sociabilidad escolar” (2008, p. 128). Estas particularidades en cuanto a la escolarización van de la mano con la imagen de ella como emblema de la modernidad, pues es la escuela una de las invenciones más representativas de los procesos modernizadores.

A partir de lo anterior, la escuela para educar a las masas y lugar de una educación pública, de organización y construcción de saberes, y como espacio de educación formal para la configuración de una ciudadanía se asumiría como un bien social y como un sistema educativo, también como un medio de transformación de la vida, por lo que los esfuerzos redundaron en el valor atribuido a los maestros, los niños y jóvenes como destinatarios de los discursos y prácticas escolares, y en esa dirección entonces también como aquella con sus propias particularidades referidas a una cultura que se gesta en su interior en donde también figuran disciplinas, ideologías, metodologías y materialidades: una cultura escolar.

México no fue ajeno a estas transformaciones y desde el siglo XIX, sobre todo hacia la segunda mitad, comienzan a plantearse nuevas ideas en torno a la niñez. Primeramente es la mirada clínica, específicamente la pediátrica, la que marca la pauta al posibilitar otras concepciones y conocimientos sobre los niños. A esto se unió dejar de lado creencias novohispanas religiosas y también el papel que la prensa jugó para la difusión de ideas diversas como lo fueron los saberes médicos, higiénicos, eugenésicos, de salud individual y pública, las ideologías liberales y positivistas, y modelos pedagógicos.

Las incidencias en una concepción particular de la infancia mexicana se trasladaron a la escuela y desde comienzos de siglo XX se establecen, entre otras cuestiones, las inspecciones médicas

escolares, la antropometría, campañas de vacunación y la consecución de disciplinas escolares o consolidación de estas como lo fue “anatomía, fisiología e higiene”.¹ También se promovieron nuevas formas de infraestructura escolar que permitieran las condiciones idóneas para educar a la niñez, y de manera paralela la incorporación de fundamentos pedagógicos tendientes a la formación de un niño activo, racional, laico, productivo y en ejercicio de una concepción integral de sus cualidades como lo fueron las físicas, las morales, las intelectuales e incluso las estéticas. Lo interesante en todo ello es que, más allá de las múltiples facultades no exclusivas a características biológicas o de movimiento, será el cuerpo de los niños la manera más importante para configurar una infancia en el espacio escolar: una educación corporal.

Finalmente, en el trayecto hacia una noción mexicana de la infancia y el papel de la escuela, los instrumentos que posibilitaron la transformación fueron la litografía y la fotografía. “En México la correlación del surgimiento de un concepto moderno de infancia y la difusión masiva de una serie de imágenes y representaciones fotográficas con el mismo tema se produjo durante el periodo del Porfiriato” (Del Castillo, 2009, p. 25). Una difusión que siguió su curso hacia la primera mitad de siglo XX cuando proliferaron las expresiones iconográficas más allá de la prensa a otras personas, agencias y estudios que en esta época se proyectan con mayor fuerza y salen de sus locales para convertirse en los encargados de mostrar y al mismo tiempo construir una cotidianidad mexicana, por lo que ya no solo aparecen fotografías de niños como recursos didácticos para la enseñanza médica, o para difundir ideas y saberes, sino también para dar cuenta de sus atribuciones sociales, de sus imaginarios y de igual manera sus estereotipos: una infancia imaginada.

Esta infancia, desde su corporalidad en la institución escolar, con las mencionadas herencias porfirianas, adquiere mayor importancia por las vicisitudes que niños y niñas en ese periodo

¹ Para profundizar más sobre lo higiénico en su trayecto de finales del siglo XIX y comienzos del XX, véase Del Castillo, 2009, y Ballín, 2008.

revolucionario vivieron a raíz del enfrentamiento armado: niños débiles, huérfanos, marginados, sin escuela, o la necesidad de educar a los niños conjuntamente para procurar una cohesión social y un fortalecimiento moral y corporal, todos ellos retratados en las fotografías de la época. Lo cual sustenta la presentación de este escrito, que tiene como objetivo mostrar algunas maneras en que se configuró la infancia mexicana a través de una educación corporal en el periodo revolucionario entre 1920 a 1940 desde las fotografías sobre la escuela.

Se parte de una concepción como la que manejan Roland Barthes (2015) y Philippe Dubois (2014) de lo fotográfico no como reflejo sino como construcción de la realidad y de lo que somos, y en tanto signo. Para Dubois, se puede visibilizar en la fotografía un detonante que dé cuenta de lo que hay en un alcance amplio, de establecer una relación y contigüidad con lo que presenta y representa, y que además genera múltiples significados. Mientras para Barthes hay la necesidad de poner atención en aquello que nos despusna y nos punza en la fotografía, un ruido de fondo que se da en un aspecto o punto concreto y genera la capacidad de ir más allá del encuadre fotográfico, de la escena y en una representación de ella, por lo que el análisis se plantea no solo como descripción dentro de lo que aparece retratado, sino también en recuperación y comprensión de lo que hay fuera de él y de los indicios que encontramos. Por ello, el presente trabajo, con la elección de tres fotografías, da cuenta de la escuela y su papel en la construcción de la infancia desde lo corporal a partir de esos encuadres, pero también de los signos de la escuela y la infancia desde otras expresiones fotográficas que igualmente permiten ahondar en los discursos y las prácticas educativas desde el fundamento metodológico planteado en ambos autores.

Así, los vestigios de la escuela y su papel para configurar una infancia desde una educación corporal se pueden recuperar a partir de las huellas fotográficas creadas por las agencias de los hermanos Casasola, Miguel, Agustín Víctor y sus hijos, y Enrique Díaz con

sus colaboradores, Enrique Delgado, Manuel García y Luis Zendejas;² todos ellos exponentes del fotoperiodismo en México a lo largo de esas dos décadas con sus respectivas agencias, entre cuyas inquietudes estuvo retratar los universos cotidianos del espacio urbano de la Ciudad de México, y permitieron transmitir la forma en que se educa al cuerpo desde su cualidad social y cultural en tanto su inquietud etnográfica. En general, este trabajo fotográfico en la época permitió acceder a una comprensión social a través de un conocimiento visual y “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” (Monroy, 2003, p. 11) y otra forma de educar.

Se destaca entonces el valor metodológico de la fotografía para desentrañar huellas del pasado, particularmente en una unión entre historia, cultura y educación, que nos permita establecer una conexión entre los espacios, los símbolos, las identidades, y así unir iconografía, infancia, cuerpo y escuela como un universo de estudio educativo desde una perspectiva cultural. Por ello, el presente trabajo se divide en tres ejes principales ligados a las cualidades de las imágenes del escuela en sus incidencias para configurar una infancia desde la educación corporal: el primero centrado en la higiene y la eugenesia para fortalecer a la niñez y la población mexicana; el segundo ligado a las condiciones sociales de una nueva población

² Agustín Víctor Casasola (1874-1938) creó junto con su hermano, Miguel Casasola, la Agencia Fotográfica Mexicana a principios de siglo XX, la que fuera la primera agencia mexicana de prensa. En 1912, por su expansión, cambió a Agencia Mexicana de Información Fotográfica, ahora también con los aportes de sus hijos, otros fotógrafos e incluso más adelante sus nietos. Su acervo fotográfico ahora comprende uno de los archivos más importantes del Instituto Nacional de Antropología e Historia: el Archivo Casasola. Por su parte, Enrique Díaz (1895-1961) se desarrolló también en el ámbito fotoperiodístico y creó en 1920 la agencia “Fotografías de Actualidad”, en donde trabajó en conjunto con sus colaboradores Enrique Delgado, Manuel García y Luis Zendejas. Actualmente el acervo fotográfico se encuentra resguardado y disponible para consulta por el Archivo General de la Nación.

mexicana como el trabajo y la productividad, y el tercero referido a la educación física unida a la artística como prácticas y disciplinas por excelencia para educar el cuerpo. Todos ellos indicativos fotográficos de la escuela y de las formas de construir una infancia desde la educación corporal en el periodo revolucionario.³

VIGORIZAR LA INFANCIA:

HIGIENE, EUGENESIA Y ESCOLARIZACIÓN

Las dos décadas siguientes al conflicto armado revolucionario estuvieron dirigidas a fortalecer a la sociedad y dar seguimiento a los ideales revolucionarios a través de un cúmulo de proyectos y políticas, específicamente de tipo educacional. De esta manera se fomentó, entre otras cuestiones, un nacionalismo y una nueva condición ciudadana en general a partir de la higiene, la productividad y la actividad física. Para lograrlo —y como parte de un anhelo de hacer de México una nación de instituciones— se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. “La SEP atribuyó a la educación la responsabilidad de construir una identidad nacional y de forjar un hombre nuevo, sano, moral y productivo” (Aboites y Loyo, 2010, p. 602), comenzando con la niñez para mejorar las condiciones sociales desde la primera etapa de vida de los sujetos.

La naciente secretaría contó con departamentos como lo fue uno relativo a la Higiene, principalmente para vigorizar a la infancia y con el objetivo de “difundir la higiene personal como función especial de la Secretaría, a fin de liberar [al] pueblo de sus vicios e incurias [...] Debería [entonces] orientarse la educación en un sentido moral, para que [el] pueblo comprendiera sus deberes dentro de la sociedad” (Meneses, 1998, p. 305). Los intereses de

³ Si bien el periodo comprendido entre 1920 y 1940 en la historia de México se conoce como posrevolucionario, para las intenciones de este trabajo y en función de algunas conceptualizaciones que se han venido dando, se considera a ese periodo también como revolucionario en tanto que se materializan en diversas instituciones, políticas, proyectos y normativas de los ideales revolucionarios.

la SEP funcionaron de la mano con los discutidos en el Primer Congreso del Niño en el mismo año, los cuales giraban en torno a la niñez desde el punto de vista eugenésico, higiénico, pediátrico, legislativo y pedagógico.

A partir de lo anterior, “el discurso de modernización del régimen [...] contuvo una retórica medicalizada y eugenésica, la cual buscó la salud y la higiene corporal” (Cruz, 2010, p. 39), visualizada en el espacio escolar, en otras instituciones como orfanatos, correccionales e instituciones de asistencia social, así como medios de difusión sustentados en inquietudes morales y de fortalecimiento físico. Un indicativo de ello se puede observar en la fotografía de Enrique Díaz de un taller de artes manuales (figura 1) en una escuela, en la que uno de los puntos focales —como lo entendemos en Dubois y Barthes— es un rótulo colgado de la pared en el que se encuentra la palabra ‘Aseo’. Esto nos permite observar el lugar que la constitución de personas limpias y sanas tuvo en el proyecto nacionalista como se asumió desde la SEP, incluso a través de dispositivos escolares como las imágenes o gráficos que se colgaban en las paredes.

Ahora bien, también es clara en la imagen no solo la intencionalidad del discurso higiénico en las escuelas, sino las representaciones de este en niños visiblemente sanos y limpios en tanto lo que se proyecta en el aula escolar como lo que se construye en la lente fotográfica. De esta manera, la infancia se configuró a partir de los discursos y prácticas higiénicas propias de un espacio escolar y esta mirada del fotógrafo que también educó una población desde este ideal higiénico, que además se refuerza con la incorporación de prácticas como las visitas de médicos y enfermeras a las escuelas “con el fin de vigilar que los edificios, mobiliario y útiles escolares reunieran las condiciones higiénicas necesarias. Practicaron exámenes médicos a los alumnos con el propósito de conocer su estado de salud. Separaron a los que tenían algún padecimiento ‘nocivo’ para la comunidad y vacunaron o revacunaron a quienes lo necesitaron” (Alanís, 2015, p. 14).



Figura 1. Taller de artes manuales.

AGN, fondo Enrique Díaz, Delgado y García, caja 12, subcaja 5, 1926/1928.

Estas acciones redundaron así en prácticas individuales como el aseo dental y corporal, limpieza de calzado y vestimenta y la mejora de la alimentación de los niños en las escuelas, muchas de ellas ya visualizadas en décadas anteriores, pero ahora también proyectadas hacia el bien de la comunidad y la colectividad, por lo que vigorizar a la niñez de manera individual y de manera grupal en el espacio escolar, como se ve y analiza en la fotografía, repercutiría en un bien social y para la nación.

Ahora bien, esta expresión fotográfica no fue la única en su tipo para proyectar una educación en términos de higiene y eugenesia. La fotografía *Mujeres protestan contra la educación sexual*, de la agencia de los hermanos Casasola (figura 2), es una de las más conocidas y difundidas hoy en día para conocer el proyecto de educación sexual en las escuelas hacia la década de 1930 como otra manera de educar corporal y moralmente. En ella se ve claramente un grupo de mujeres de diversos estratos sociales —que



Figura 2. *Mujeres protestan contra la educación sexual*, ca. 1928ca.

Archivo Casasola, SINAFO/INAH (3308).

dan cuenta de una movilización y organización de mujeres— con la intención de manifestarse en contra de lo presentado por Narciso Bassols, secretario de Educación Pública entre 1931 y 1934, ante la intención por incorporar una educación de tipo sexual en las escuelas, particularmente en las de niñas como la escuela “Gertrudis Armendariz de Hidalgo”, lo que significó una afrenta a la moral, específicamente la religiosa.

Este proyecto de educación sexual dirigido a formar a la niñez y la juventud fue iniciativa de la Sociedad Mexicana de Eugenesia a través de una propuesta que llevaba por título “Bases para la implantación de la educación sexual en nuestro medio”. Dicha iniciativa vio la luz en 1932 y se analizó y presentó por una Comisión Técnica de la SEP en 1932 y 1933. Particularmente se consideraba a la educación sexual como “una acción necesaria para asegurar el desarrollo normal y total del instinto sexual” (dictamen de la Comisión Técnica Consultiva en Meneses, 1998, pp. 630-631), que

consideraron era menester tratar y combatir desde la institución escolar por las atribuciones para la formación de los individuos y su carácter de institución pública.

La razón para presentar un proyecto de esta envergadura fue que “los niños manifiestan curiosidad por todo lo relativo al origen de la vida, al nacimiento, a la diferencia de los sexos y más adelante, en la adolescencia, preguntan sobre la función de los órganos y sobre los cambios que su propio cuerpo va sufriendo” (Espinoza y Mesta, 1997, p. 172). La Sociedad de Eugenesia establecía en los padres la responsabilidad de una educación así, pero como hasta el momento no lo habían llevado a cabo, fue necesario hacerse cargo el Estado mexicano y llevarlo al espacio escolar, lo que implicó la intención de reorganizar los programas y dotar a los profesores de los elementos necesarios para tal fin.

A pesar del sustento científico y pedagógico y del valor social de educar a la niñez de esta manera, “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” (Espinoza y Mesta, 1997, p. 176). Calificaron al proyecto de inmoral principalmente, también de comunista pues resultaba ser un puente importante hacia una educación socialista, y además se difundió la idea de que en la escuela desvestirían a los niños y promoverían una prostitución infantil, por lo que la escuela no sería el lugar oportuno para este tipo de educación. En realidad “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 y definirían las características y las expectativas de cada una de las etapas de la vida, haciendo énfasis en la infancia” (Del Castillo, 2000, p. 212).

Finalmente, las protestas —como la retratada en esta fotografía— lograron su cometido y además fortalecieron un papel formativo no solo en cuanto a la organización social sino al valor de protección asumido por las madres. La introducción de esta educación

sexual en la escuela no se logró. En mayo de 1934 Bassols renunció como secretario de Educación y el proyecto se canceló. No obstante, las inquietudes detrás de él nos muestran una convergencia, por un lado, entre el lugar que tuvo la infancia en las políticas de Estado para modernizar la escuela en cuanto a saberes y prácticas renovadas y también indirectamente en la movilización social y las fotografías como esta, y por otro el papel de la corporalidad para moldear subjetividades desde otras aristas como la sexual además en cuestiones eugenésicas, lo cual se unió a la idea de vigorizar y revitalizar a la población en materia de higiene, salud y sexualidad.

INFANCIA TRABAJADORA, SUJETOS PRODUCTIVOS DESDE LO ESCOLAR

Por otro lado, a partir del momento en que la industrialización permeó la vida laboral y cotidiana de las personas, el trabajo se consolidó como un medio principalmente económico, también político, social e incluso formativo en un sentido individual y colectivo. Así se configura —específicamente en estas dos décadas— un ideal de sujeto servil y productivo, lo que implicó una construcción de subjetividades ligada también a lo laboral; el cuerpo se entendería como medio, instrumento, fuerza de trabajo y colectividad, y entre todo ello la infancia ocuparía un lugar primordial ya fuera en los espacios de trabajo como en los saberes que al respecto la escuela también propiciaría.

Primeramente, las fotografías nos muestran indicios claros de la infancia trabajadora en muy variadas expresiones: niños y jóvenes que trabajan en fábricas y talleres, niños en la calle desarrollando un trabajo de tipo informal, niños con vestimenta de trabajadores en un rato de ocio y también niños llevando a cabo actividades manuales y productivas en el medio escolar, como la imagen de Enrique Díaz sobre el taller de artes manuales, en donde se conjugan precisamente infancia, escuela y trabajo.

Este panorama social e iconográfico se debe a que en la época, como ya se vio en líneas anteriores, la infancia se asumió como

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 [Sosenski, 2010, p. 16].

Los niños fueron vistos como sujetos idóneos para formar parte del trabajo en industrias, fábricas y otros espacios de desarrollo obrero, pues debido a sus cualidades corporales —complexión pequeña, flexibles, dedos ágiles y con la posibilidad de tomar mayor cantidad de posturas— podían acceder a lugares y llevar a cabo actividades que para un adulto serían más complicadas. De esta manera, no fue para nada mal visto contratar o tener laborando en condiciones precarias a niños y niñas y de igual manera formarles en habilidades de esta índole, particularmente a niños de clases menos favorecidas para formarse en la diversidad de oficios y actividades manuales.

Para lo anterior, la escuela adquirirá un papel fundamental a través del modelo pedagógico activo de John Dewey y las influencias de otros educadores y pedagogos europeos, quienes postulaban que el trabajo, como parte de la vida cotidiana, debía formar parte de los saberes escolares. Particularmente, Dewey consideró 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” (Dewey, 1915, p. 2).

Se reconoció así la importancia de la enseñanza de la naturaleza de manera real con las excursiones al aire libre; también el lugar 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.

En México, “Moisés Sáenz, subsecretario de Educación [...] 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” (Meneses, 1998, p. 305), y desde esta perspectiva en el discurso oficial escolar se fomentó la enseñanza de los trabajos manuales. Entre los objetivos de la SEP estaría

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 [...] Por tanto, la Secretaría apoyaría también las industrias locales [Meneses, 1998, p. 305].

Como disciplina escolar osciló entre lo artístico y lo productivo pues durante mucho tiempo se impartió en conjunto con el dibujo: dibujo y trabajo manual, dibujo y trabajos manuales y canto, desde los jardines de niños y hasta la preparatoria. Paulatinamente se enseñaron de manera separada y los trabajos manuales se convirtieron en una disciplina propia con cualidades particulares: la transmisión de un oficio, el significado de ser una persona trabajadora y un buen mexicano, y además la utilización de materiales propios de ciertos oficios como lo fueron de alfarería, jardinería, carpintería, entre otros, como precisamente se puede desentrañar en la fotografía.

Siguiendo esta línea, en 1934 se aprobó la reforma constitucional para hacer de la educación una de tipo socialista partiendo de lo siguiente:

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 [Toledano, en Quintanilla, 1997, p. 55].

Esta educación y sus fundamentos, más allá de lo legislativo, trajeron consigo el reconocimiento de una clase trabajadora y con ello saberes propios de una vida social para transmitir a la infancia, entre los que destacaron los trabajos manuales. Fue así como en las escuelas se pretendió también lograr una unidad nacional dando prevalencia a lo mexicano a través de sus oficios, y al mismo tiempo relacionar la escuela con la vida como claro matiz pedagógico. Entonces sería a través no solo de la práctica escolar sino de la incorporación como disciplina que se fomentaría una formación de niños productivos como sujetos mexicanos desde las posibilidades de su corporalidad.

EDUCACIÓN FÍSICA, ARTE E INFANCIA EN LA ESCUELA

El último atisbo fotográfico en torno a la escuela, la infancia y su educación corporal es el más reconocido de todos los ámbitos en los que se ha analizado y retratado el cuerpo: la educación física, la cual ha sido comprendida como actividad física, práctica cultural y disciplina escolar desde sus antecedentes en el siglo XIX y su expansión en esas dos décadas del XX.

Como una manera de educar a los sujetos desde la integralidad y contribuir en el desarrollo armónico de los mexicanos, específicamente de la infancia, entre los proyectos revolucionarios estuvo el de potenciar en las escuelas una educación física que generara una activación, una educación de masas, una cohesión social y un arraigo de ideales y valores como serían los patrióticos. Por lo tanto, es importante destacar que

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 [Pasteur, 2011, p. 15].

Por tanto, el cuerpo infantil también se dirigió para fomentar conductas de tipo social tanto en el espacio escolar como fuera de él. Por lo mismo, en esa época la educación física y los deportes se introdujeron en todos los niveles educativos que hasta el momento constituían el sistema educativo para formar mexicanos activos, unidos y sanos, y además como parte de una coeducación: niños y niñas practicarían actividades físicas y se formarían integralmente en las escuelas para proyectarlo socialmente. Precisamente la fotografía *Niños practican tabla gimnástica en los patios de una escuela* (figura 3), en la que se observan niños y niñas en un patio escolar, en grupo, realizando movimientos exclusivamente con el uso de su cuerpo, nos permite indagar en estos sentidos en torno a lo físico.

Partimos de que el universo escolar de la educación física en la enseñanza primaria se llevó a cabo a través de las asignaturas como Gimnasia, Cultura Física o Educación Física, que también se compartían con los jardines de niños y las escuelas Normales por 2 o 3 horas a la semana. “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” (*Boletín de la SEP*, en Meneses, 1998, p. 356), aunque fue en ese periodo cuando lo deportivo se expandió y se introdujeron otros deportes como el voleibol y el basquetbol, por lo que la falta de utilización de aparatos y los movimientos exclusivos del cuerpo, claramente visibles en esta fotografía, solo fueron una manera de educar físicamente.

Ahora bien, la actividad física grupal y masiva construida en este encuadre fotográfico de los Casasola también nos da pautas para recuperar otro de los esfuerzos escolares en este tipo de educación corporal: en esa época “la Dirección General de Educación Física promovió la competencia interescolar en juegos de pelota: basquetbol, voleibol, natación y carreras entre las escuelas secundarias, y patrocinó, asimismo, campeonatos nacionales de natación y de pista y campo” (Meneses, 1998, p. 356). Esto clara-

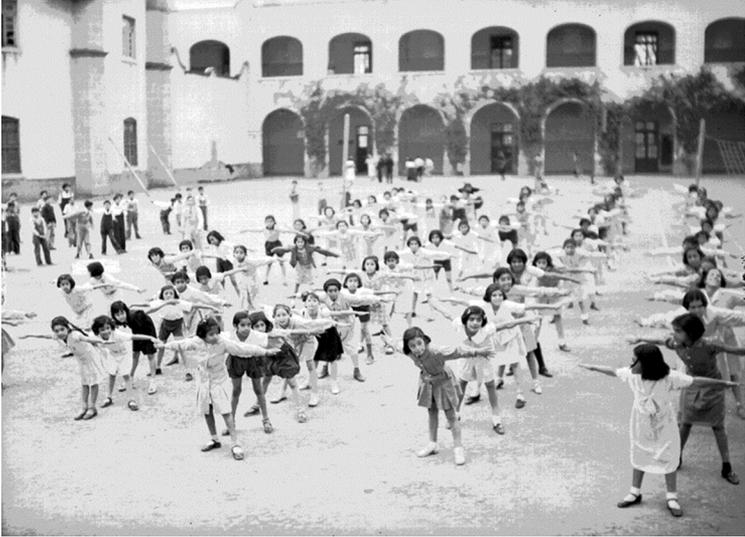


Figura 3. Niños practican tabla gimnástica en los patios de una escuela, 1938.

Archivo Casasola, SINAFO/INAH (111263).

mente redundó en una actitud ante la unidad nacional y al mismo tiempo la difusión del deporte y la ejercitación como espectáculos y entretenimiento, lo que significó llevar la práctica escolar fuera de dicho espacio y potenciar su significado desde la infancia. Hacia “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” (Vaughan, 2001, p. 191).

Fue así como “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” (Chávez, 2015, pp. 50-51). Derivado de ello, la escuela también, como lo que mayormente proyecta la agencia de los hermanos Casasola en esta

fotografía, incluyó el ritmo y el baile a través de tablas gimnásticas en tanto elementos de estas conmemoraciones cívicas y de las exhibiciones para llevar a una unión lo físico y lo artístico, en la cual movimiento, armonía y ejercitación se articularon para proyectar una educación de masas en aras de un nacionalismo. A pesar de que en las escuelas ya existía el canto y el solfeo como contenidos y disciplinas, la ambición también se centró en urdir en la niñez habilidades como la ejecución de danzas, la entonación de cantos y movimientos rítmicos para participar en eventos al aire libre.

Con el papel que desempeñó el Estadio Nacional —creado durante ese periodo— esto fue posible y de esa manera tuvieron lugar “las tablas gimnásticas y lo que se denominó *mass ornaments*, en donde grandes grupos de cuerpos conformaban tablas, figuras o coreografías” (Martínez, 2010, p. 93), que posibilitaron un nuevo sentido de formación de masas; ya no solamente se apelaba a la educación corporal de los ejecutantes, sino a la transmisión de valores y el establecimiento de una cohesión para quienes se encontraban como espectadores.

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 al incorporar a la danza no solo 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.

No obstante el interés por dichas tablas, la danza no logró un lugar como asignatura escolar entre las dos décadas abordadas y su enseñanza partió más bien de fines lúdicos, patrióticos y tradicionales, además de resultar más cercana a la educación física que a la educación artística. Esto no impidió su desarrollo en las escuelas y la posibilidad de promover en los niños una formación centrada en el movimiento, el ritmo y lo cultural como parte de una educación corporal.

CIERRE

En función de lo presentado en estas líneas y en un recorrido para nada exhaustivo, podemos establecer algunos puntos de llegada. En un primer momento, al acercarnos a las fotografías de y sobre la escuela es posible analizar la estrecha vinculación entre ella y la infancia. Hablar de los procesos de escolarización y la cultura escolar en general implica también una aproximación a las maneras en que la infancia ha devenido en los diferentes momentos, espacios y sociedades. La historia de la escuela es una historia de la infancia con sus materialidades, sus simbolismos, sus normativas, también sus ordenamientos y sus fundamentos pedagógicos. Ha sido la escuela uno de los lugares más representativos en que la infancia se ha configurado como subjetividad y como constructo cultural.

Particularmente en el periodo revolucionario, la escuela, mayormente la ciudadana, asumiría uno de sus papeles más importantes en la historia mexicana: lograr un sentido de lo nacional y construir una nueva ciudadanía. Por lo tanto los esfuerzos políticos, sociales, educativos e incluso económicos posibilitaron en la escuela la transmisión de conductas, valores y saberes a través de los cuerpos infantiles, ampliando no solo las apuestas escolares que además se venían configurando desde el siglo XIX, sino también el constructo de subjetividades a otros actores y a otros ámbitos como lo fueron las diversas experiencias corporales también vislumbradas desde la eugenesia, el trabajo y la actividad física y artística como formas de entretenimiento. En ese sentido la escuela revolucionaria –sin dejar de lado su pluralidad– también se consolidó a través de una educación corporal infantil y en esa misma vía lo hizo el proyecto de nación.

Finalmente, no dejar de lado las posibilidades de estudiar algo tan real y vívido como lo es el cuerpo desde una perspectiva cultural y educativa como vestigios en las fotografías escolares, las cuales nos permiten acercarnos a un mundo real, no necesariamente metafórico, y no existe nada más real que lo corporal. Así se hace latente la necesidad de establecer más directrices en torno a un

trabajo metodológico con fuentes iconográficas, en el que se vaya más allá de una descripción de lo presentado y se ahonde en los signos que ahí es posible encontrar desde un punto de vista histórico cultural: lo que está, lo que queda fuera y los indicios de un pasado que es posible conocer y reconocer en sus patrones de cultura y en sus particularidades. Un claro ejemplo resulta la imagen de la protesta en contra de la educación sexual, en donde no aparecen en el encuadre aspectos como la escuela y la infancia, pero las particularidades de la fotografía nos dan elementos para profundizar en ellos. De esta manera comienza a ser necesario ampliar el giro visual a los estudios educativos para conocer otros universos de estudio como lo es lo corporal y sus incidencias en lo escolar y en la construcción de una infancia.

REFERENCIAS

- Aboites, L., y Loyo, E. (2010). La construcción del nuevo Estado. En *Nueva Historia General de México* (pp. 595-651). México: El Colegio de México.
- Alanís, M. (2015). Los primeros pasos en la institucionalización de la asistencia médica infantil en el México posrevolucionario. *Cuicuilco*, (63), 9-28.
- AGN [Archivo General de la Nación]. Fondo Enrique Díaz, Delgado y García, México.
- Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Ballín, R. (2008). El congreso higiénico pedagógico 1882 [Tesis de Maestría]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Barthes, R. (2015). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Cruz, D. (2012). 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)* (pp. 33-55). México: CONACULTA/INBA.
- Chávez, M. (2015). *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*. México: BECENE/RIESLP/UNAM.
- Del Castillo, A. (2009). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México 1880-1920*. México: El Colegio de México/Instituto Mora.
- Del Castillo, A. (2000). La polémica en torno a la educación sexual en la ciudad de México durante la década de los años treinta: conceptos y representaciones de la infancia. *Estudios Sociológicos*, 18(52), 203-226.

- Dewey, J. (1915). La escuela y el progreso social. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39(662), 1-7. DOI: <http://www.unav.es/gep/Dewey/EscuelaProgresoSocialBILE.html>.
- Dubois, P. (2014). *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Escolano, A. (2008). La cultura de la escuela. Una interpretación etnohistórica. *Memoria, Conocimiento y Utopía*, (5), 119-134.
- Espinosa, M. E., y Mesta, J. E. (1997). La educación sexual 1932-1934. En Galván, L. E. (coord.), *Miradas en torno a la educación de ayer* (pp. 169-194). COMIE/Universidad de Guadalajara.
- Martínez, C. (2012). 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 de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)* (pp. 81-113). México: CONACULTA/INBA.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Pasteur, G. A. (2011). Deporte y nacionalismo en México durante la post revolución. *Revista de História do Esporte*, 4(1), 1-32.
- Quintanilla, S., y Vaughan, M. K. (2001). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sistema Nacional de Fototecas del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Archivo Casasola. México.
- Sosenski, S. (2010). *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México (1920-1934)*. México: El Colegio de México.