

**LA INTRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
EN MÉXICO: REPRESENTACIONES SOBRE EL
GÉNERO Y EL CUERPO, 1882-1928**

T E S I S

Que para obtener el grado de
MAESTRÍA EN HISTORIA

Presenta

MÓNICA LIZBETH CHÁVEZ GONZÁLEZ

Directora

DRA. ORESTA LÓPEZ PÉREZ

Índice

páginas

| | |
|-----------------------------|----------|
| Agradecimientos..... | 5 |
|-----------------------------|----------|

| | |
|--------------------------|----------|
| Introducción..... | 8 |
|--------------------------|----------|

Capítulo 1. Entre las prácticas recreativas y las militares: la construcción del género a través de la ejercitación física en el porfiriato.....40

| | |
|--|----|
| 1.1. Los clubes deportivos porfirianos y la presencia de las mujeres mexicanas como espectadoras del ejercicio físico..... | 41 |
| 1.2. Entre las labores manuales y el sedentarismo corporal. La educación femenina durante el porfiriato..... | 53 |
| 1.3. La patria requiere hombres para su defensa: la definición de la masculinidad a través de la militarización del cuerpo en las escuelas públicas..... | 60 |

Capítulo 2. Moldear los cuerpos y el género como un asunto de Estado: la introducción y profesionalización de la gimnasia como disciplina escolar en México.....73

| | |
|--|----|
| 2.1. La gimnasia alemana y sueca: la apropiación de técnicas europeas en México..... | 74 |
| 2.2. La incorporación de la gimnasia en los planes de estudio escolares..... | 77 |
| 2.3. Las primeras academias de gimnasia y sus profesores/as..... | 83 |
| 2.4. La reconstrucción de una práctica educativa: diferentes métodos y manuales de gimnasia..... | 96 |

Capítulo 3. La racionalidad del cuerpo y el género: representaciones en torno a las mujeres desde la gimnasia higiénica.....109

| | |
|--|-----|
| 3.1. El cuerpo como tema central de la higiene escolar y la pedagogía moderna..... | 110 |
| 3.2. La definición de nuevas técnicas corporales: la gimnasia higiénica escolar..... | 115 |
| 3.3. El deseo normar los cuerpos femeninos desde la ciencia: los órganos reproductivos como símbolo de la feminidad..... | 118 |
| 3.4. El cuerpo femenino como instrumento de regeneración racial..... | 125 |

Capítulo 4. Construyendo la nación y el género desde el cuerpo: la educación física en el México posrevolucionario.....134

| | |
|---|-----|
| 4.1. La institucionalización, redefinición y expansión de la educación física a través de la SEP..... | 137 |
|---|-----|

| | |
|--|------------|
| 4.2. Entre la redención de las campesinas y la formación de nuevas musas mexicanas: imaginarios en torno al cuerpo femenino a través de la educación física..... | 146 |
| 4.3. Las primeras maestras de educación física: cuerpos disciplinados y transgresores..... | 158 |
| 4.3.1. La experiencia laboral de las maestras de educación física a partir de sus condiciones de género..... | 166 |
| 4.3.2. Definiendo una nueva identidad deportiva y de género con el uniforme escolar..... | 171 |
| 4.4. Rituales de poder y de género: las tablas gimnásticas de mujeres en las festividades patrióticas y las competencias deportivas..... | 177 |
| Reflexiones finales..... | 186 |
| Anexos..... | 194 |
| Bibliografía y fuentes de información..... | 215 |

Agradecimientos

Este trabajo pude realizarlo gracias al esfuerzo compartido con muchos profesores/as y amigos/as que me acompañaron a lo largo de mi estancia de estudios en la Maestría en Historia de El Colegio de San Luis.

Deseo expresar mi agradecimiento sincero a la asesora de esta tesis, la Dra. Oresta López Pérez, por las largas sesiones que dedicamos a platicar sobre la historia de las mujeres y porque pacientemente me acercó a una forma de abordar la historia de manera más humana y crítica. Trabajar de cerca con una asesora comprometida siempre deja valiosas enseñanzas en el plano personal y profesional. Le agradezco el que me haya invitado a participar como becaria en su proyecto de investigación FOMIX FMSLP2002 5301 lo cual me permitió llevar a buen término este trabajo de investigación. También tengo una deuda con ella por el impulso que me dio para iniciar mi próximo proyecto académico.

A mis lectores, el Dr. Fernando Alanis y el Dr. Moisés Gámez, agradezco el tiempo que dedicaron a la lectura de este trabajo y sus valiosos comentarios que me permitieron mejorar el contenido de esta investigación.

Este trabajo difícilmente se hubiera podido realizar sin el apoyo institucional de El Colegio de San Luis, centro de investigación donde realicé mis estudios de Maestría en Historia del 2004 al 2006. Reconozco el valioso esfuerzo de todo su personal académico y administrativo, quienes cumplen eficientemente con su trabajo cotidiano. Expreso mi reconocimiento a todos y cada uno de sus profesores por la generosidad de sus enseñanzas. Agradezco también a esta institución por el apoyo que recibí para asistir a diferentes congresos con especialistas en la historia de

la educación en México e Iberoamérica, lo cual me permitió avanzar en mis discusiones académicas sobre el tema que ahora presento.

En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, mi primera aula mater, hubo profesoras quienes desde que comencé este nuevo proyecto me dieron un fuerte impulso moral. Deseo reconocer el invaluable apoyo que recibí de la Secretaria Académica de la UMSNH, la Dra. Silvia Figueroa Zamudio. También agradezco a la Dra. María Teresa Cortés Zavala porque sus primeras enseñanzas en este medio académico me fueron de gran utilidad a lo largo de la maestría.

Un reconocimiento especial a todo el personal que trabaja en las bibliotecas y archivos que consulté, principalmente a Norma Gauna, Virginia Cruz y José Luis Castro de la biblioteca “Rafael Montejano y Aguinaga” de El Colegio de San Luis, así como al buen Roberto del Archivo Histórico de la SEP.

Hubo otros maestros que sin ningún otro compromiso más que el de alentar los trabajos sobre la historia del cuerpo y la educación en México me motivaron con sus comentarios a esta tesis. Agradezco a la Dra. Teresa Ayllón, a la Dra. Claudia Agostoni, a Ana María Carrillo, a Cristina Sacristán, a Catalina Díaz Robles y a César Federico Macías Cervantes. Agradezco la amabilidad y la disposición para brindarme información valiosa para mi trabajo al profesor Ernesto López Orendain y al profesor de la Escuela Superior de Educación Física, Héctor Cabrera Rodríguez. A todos los integrantes del equipo de trabajo de la Dra. Oresta, por el trabajo cercano y sus oportunos comentarios.

Este es el momento para recordar a todos mis compañeros de clase, especialmente a los que me brindaron su amistad y con quienes compartí gratos momentos: a Geo, Vicentón, Norma, René, Luis y al maestro Jesús

Montañez. Aprovecho para recordar a los compañeros de la tercera generación de esta maestría quienes solidariamente me ayudaron a resolver muchas de mis dificultades cotidianas en esta ciudad y con quienes he estrechado lazos de amistad: Graciela Bernal, Armando Rene Espinoza y Guillermo Luévano. A las personas con quienes nos cruzamos en este camino y que se han convertido en unos grandes amigos: Bere, Jorge, César y Lety.

Agradezco a mi familia, la cual me hace llegar su cariño y apoyo desde tierras michoacanas. Especialmente a mis padres, Jorge y Francis, quienes han sido mis mejores maestros y porque desde que inicié mi vida profesional nunca he dejado de sentir sus manos junto a las mías. A Rox, Lalo, Brenda, Gabriel, a mi arañita preciosa Vale, porque no hay un solo día que no los piense. A todos los integrantes de la familia Hernández Cendejas por el respaldo incondicional que me han brindado en todo momento.

Por último, pero siempre en primer lugar, quiero agradecer a mis dos compañeros de viaje: a Ger por todo lo vivido y por compartir conmigo muchas cosas más que el gusto por la historia, y a Marieta, gracias mi pequeña por tu mirada de niña tierna. A ellos dedico todo mi esfuerzo y cariño.

Introducción

I. El surgimiento de una investigación

Bien dicen que todas las investigaciones del pasado comienzan con preguntas sobre el presente. Al iniciar este trabajo de investigación había dos interrogantes centrales en mi mente: primero, conocer cómo se habían transformado en México las relaciones y estereotipos de género; y segundo, comprender la manera en que la educación se había constituido en un eje de la formación de los Estados nacionales. Un trabajo que realicé previamente sobre la construcción del imaginario nacional por parte de un representante de la intelectualidad mexicana de las primeras décadas del XX, como lo fue Antonio Caso, me llevó a cuestionarme sobre la manera en que se construían las identidades nacionales desde abajo y desde otros actores sociales, como las mujeres.

El planteamiento con el que inició este trabajo de investigación fue el estudio de las representaciones de las mujeres hechas por ellas mismas en el ámbito educativo, un problema sumamente amplio y complejo. Sólo el profundo conocimiento de una investigadora experimentada en el ámbito educativo, como el de mi asesora la Dra. Oresta López Pérez, me pudo llevar hacia una problemática tan específica como el de la educación física y los aspectos culturales y de género inmersos en esta práctica escolar. Así, la historia de la educación

física me permitiría observar cómo cotidianamente se definieron las políticas del Estado mexicano a través del cuerpo y las implicaciones de género presentes en este proceso.

En este sentido, a lo largo de la tesis pretendo dar respuesta a las siguientes preguntas centrales: ¿por qué en el tránsito del siglo XIX al XX se introdujo en las escuelas urbanas del país una disciplina curricular adicional que regulaba los comportamientos corporales de hombres y mujeres?, ¿cuáles fueron las representaciones sobre el cuerpo y el género presentes en esta disciplina escolar? y ¿de qué manera la educación física en las escuelas contribuyó a generar, transformar y transmitir estas representaciones?.

Durante el proceso de investigación, la lectura de fuentes de información y de bibliografía teórica me condujo a profundizar mis interrogantes. ¿Cuál había sido el papel del Estado porfirista y posrevolucionario en la definición del género y de las técnicas del cuerpo a partir de la educación física?, ¿cómo se insertaba esta práctica escolar en el proyecto de conformación ciudadana de la época?, ¿cuáles eran las subjetividades sexistas presentes en el discurso político relacionado con la educación física?, ¿de qué manera se interpretaron culturalmente las diferencias anatómicas y fisiológicas entre hombres y mujeres?

En este sentido, el objetivo central que me he planteado es estudiar el proceso mediante el cual se incorporó –desde el punto de vista de la política y las prácticas- la educación física como disciplina

curricular en las escuelas urbanas durante el porfiriato y la posrevolución, las diversas maneras como contribuyó a generar, transformar y transmitir ciertas representaciones del cuerpo femenino, así como los estereotipos de género que el Estado construyó a partir de la diferencia sexual.¹

También me interesa resaltar que la definición del género y de las técnicas del cuerpo se convirtieron en asuntos centrales -y subyacentes- del Estado mexicano desde finales del XIX hasta las primeras décadas del XX. Primero bajo un discurso modernizador y posteriormente bajo la bandera del nacionalismo, el Estado mexicano a través del currículum escolar pretendió moldear -modernizar- las actitudes corporales de los y las mexicanas para construir una ciudadanía no exenta de diferencias y desigualdades sexistas.

Al analizar el currículum escolar relacionado con la educación física en México, pretendo problematizar el papel de las escuelas en la formación cotidiana del poder político de los Estados-Nacionales. Abordo a la escuela como un espacio de socialización que no únicamente transmite conocimiento teórico, sino valores morales y símbolos implícitos -en este caso en torno al cuerpo y el género- presentes en la selección y presentación del conocimiento práctico, como lo fue la educación física.

¹ Cuando me refiero a acciones o intenciones del Estado, no trato de personalizar y presentarlo como algo maniqueo, sino abstraigo, en general las acciones e intenciones que realizan los sujetos que representan y ejecutan las políticas estatales.

Por otro lado, también deseo mostrar cómo las representaciones en torno al cuerpo, específicamente de la diferencia sexual, constituyeron un elemento fundamental en la definición de los papeles sociales y culturales tanto de hombres como de mujeres. En este caso, el cuerpo femenino y su ejercitación fue tema de diferentes discursos - médico, pedagógico, higiénico, eugenésico, nacionalista- dentro de los cuales las diferencias anatómicas y fisiológicas que resaltaban la función reproductora femenina fue el punto central en la definición de las relaciones de género.

Al historiar las representaciones en torno al cuerpo femenino en la educación física pretendo demostrar que los límites trazados para la ejercitación física provinieron de una visión androcéntrica que naturalizó un discurso de poder que jerarquizaba el papel social de las mujeres mexicanas de la época. A nombre de la ciencia y la unidad nacional, los políticos y pedagogos mexicanos -varones en su mayoría- enarbolaron discursos que definieron y naturalizaron una serie de valores y símbolos al cuerpo femenino que los colocaba en una posición no solo de diferencia sino de desigualdad.

A partir de estos objetivos, fui construyendo de manera paulatina los escenarios donde ubiqué la historia que me interesaba relatar. En este sentido, los hallazgos en los archivos y bibliotecas antiguas me permitieron afirmar que desde finales del siglo XIX las escuelas mexicanas, la mayoría de ellas ubicadas en las ciudades del país,

iniciaron un proceso de modernización producto de la nueva política educativa que puso mayor atención a la transmisión de conocimientos útiles para el progreso material y la unidad nacional. En este contexto, los políticos porfiristas elaboraron diversas reformas curriculares acorde con las ideas pedagógicas de la llamada escuela nueva o moderna. La gimnasia escolar -como se le llamó al inicio- o la educación física comenzó su incorporación en los planes curriculares de las escuelas urbanas mexicanas acompañada de una serie de discursos sobre el deber ser del hombre y la mujer en tanto debían ser futuros ciudadanos.

El Estado liberal mexicano se concibió a si mismo como un agente educador interesado no sólo en enseñar contenidos teóricos formales, sino en moldear los comportamientos de los escolares. El cuerpo de hombres y de mujeres, más que nunca se convirtió para los políticos y pedagogos en un elemento de aprendizaje y en un dato de la anhelada modernidad, ya que debía transmitir una serie de valores y símbolos que definían la relación del Estado con sus ciudadanos: como la disciplina, el vigor, la fuerza para el caso de los varones; y la delicadeza, la gracia, la belleza, para el caso de las mujeres.

La intervención del Estado mexicano en los cuerpos de sus ciudadanos fue incrementándose en los primeros años de la posrevolución mexicana. Una muestra de ello fue la institucionalización y difusión de la educación física al momento de crear la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 e iniciar la masificación educativa.

El Estado posrevolucionario invirtió recursos económicos y políticos para crear un departamento administrativo, una escuela especializada y varios estadios deportivos en el país. Los cuerpos de hombres y mujeres ejercitándose mediante tablas gimnásticas se incluyeron dentro de los rituales políticos que exhibían el ferviente nacionalismo al conmemorar las festividades patrióticas. En este contexto, los sentidos culturales otorgados al cuerpo femenino presentaron continuidades con respecto al porfiriato pero también construyeron imágenes idealizadas basadas en modelos griegos y estadounidenses insertos en una política de regeneración nacional propia del ambiente posrevolucionario.

Desde el primer momento me enfrenté a una serie de retos metodológicos, teóricos e historiográficos. El primero de ellos fue el abordar este tipo de problemas no solo desde otra mirada historiográfica sino desde una postura epistemológica basada en el análisis de datos cuantitativos. Esto permitió que me centrara en los procesos históricos más que en los datos factuales, que explorara las subjetividades en la historia y que dialogara con otras disciplinas como la antropología. Lo anterior también me llevó a reconocer las implicaciones del sujeto con su investigación, en este caso, aunque he sido parte de ese proceso al ser heredera de la educación física escolar, parto de una postura crítica para evidenciar mediante un trabajo histórico el papel que el Estado, a

través de la selección de los contenidos curriculares en las escuelas, redefinieron y reforzaron los estereotipos de género.

La inexistencia de trabajos de investigación históricos amplios y profundos que me dieran pistas sobre cómo abordar este tema desde las fuentes, la perspectiva teórica o las categorías de interpretación, fue otra de mis dificultades. La historia de las disciplinas escolares continúa siendo un aspecto emergente de la historiografía de la educación iberoamericana. Gracias al acercamiento con colegas de países como España, Argentina y Colombia a través de eventos académicos nacionales e internacionales pude conocer los primeros resultados que recientemente se están arrojando sobre esta disciplina escolar en ponencias y artículos con diferentes metodologías, de las cuales hablaré más adelante.

Otro de los retos al que me enfrenté en este trabajo y que es compartido por las estudiosas/os del género fue la invisibilidad de las mujeres en las fuentes de estudio y en la producción historiográfica mexicana. Por un lado, las fuentes de información analizadas lo que muestran son las condiciones de las mujeres vistas por los otros, en este caso por los varones ligados al sistema educativo quienes revelan sus implicaciones de género al nombrar y definir a las mujeres desde una perspectiva androcéntrica. Para el caso de esta tesis, los testimonios de una alumna del porfiriato y de una maestra de educación física durante la posrevolución fueron fundamentales para conocer la manera en que

las mujeres interiorizaron o rechazaron las políticas educativas en torno al cuerpo. Por otro lado, considerando que la historia escrita sobre las mujeres es reciente, las investigaciones que se centran en el pasado de estos sujetos siguen caminando sobre huecos e inconsistencias empíricas.

La carencia de estudios obliga a la historiografía de género a echar mano de todos los recursos posibles para reconstruir el contexto femenino en el tiempo. Es por ello que a lo largo de esta tesis se encontrarán referencias a discursos sobre el cuerpo femenino más allá de las aulas, como en la prensa, literatura, manuales de urbanidad, producción médica, principalmente.

Enfocarme en las representaciones del cuerpo y el género desde una disciplina escolar implicó la construcción de categorías de análisis que logran articular los discursos y las prácticas relacionadas con estos cambios culturales. Esto me llevó a la lectura y relectura de diversas fuentes, como los documentos educativos oficiales (manuales, reglamentos, leyes, informes, programas escolares, expedientes laborales), algunos medios de difusión masiva a nivel nacional (prensa y revistas pedagógicas), las imágenes relacionadas con la educación física (fotos, carteles y litografías) y algunos archivos sensibles (la literatura y testimonios de mujeres). Todas estas fuentes me acercaron al universo simbólico y normativo presente en la ejercitación física de las mujeres en las escuelas.

En la búsqueda de rutas teórico metodológicas fueron fundamentales las lecturas de diversos/as historiadores/as y antropólogos/as contemporáneos/as. Los trabajos de Thomas Popkewitz que abordan a las disciplinas escolares como interpretaciones de la sociedad mediante la selección de sus contenidos fueron sumamente valiosos para entender las implicaciones políticas y de género presentes en la educación física.

Para problematizar a la escuela como un espacio de socialización donde se redefinen y apropian de manera cotidiana los símbolos culturales a través de varios mecanismos, como las disciplinas escolares, las reflexiones de Elsie Rockwell fueron esclarecedoras. Por su parte, los trabajos de Daniel Nugent, Gilbert M. Joseph, Alan Knight y Mary Kay Vaughan me permitieron comprender que el currículum escolar es un elemento a través del cual se puede vislumbrar la formación cotidiana de los Estados Nacionales modernos, en este caso del Estado mexicano en el tránsito del XIX al XX.

Para entender al género como una categoría de análisis pertinente en las relaciones sociales, los textos de Joan Scott fueron sumamente aportativos. Sus trabajos pioneros para este enfoque permiten comprender los elementos normativos, simbólicos e identitarios que se trazan en la definición de la feminidad y masculinidad. Sus reflexiones me llevaron a comprender las diversas corrientes interpretativas en la historia de las mujeres y de qué manera estas historias críticas han

cuestionado la relación conocimiento-poder en el medio académico. Los estudios de la antropóloga mexicana Marta Lamas me permitieron situar al cuerpo -principalmente a la diferencia sexual- como el principal símbolo sobre el que se construyen los estereotipos culturales en torno al género.

Para observar los sentidos culturales y de poder, impresos en los comportamientos corporales, fueron importantes las lecturas de la historia cultural francesa, principalmente de Georges Duby, Michell Perrot y Michel De Certeau. Los trabajos pioneros del antropólogo Marcel Mauss me llevaron a preguntarme por los códigos sociales impresos en el cuerpo de las mujeres mexicanas en tránsito del XIX al XX. Por su parte, los textos de Michel Foucault fueron claves para plantear y reconocer las formas discursivas de disciplina y control de los cuerpos desde el Estado. Estudios recientes que conjuntan los temas del cuerpo y el género, como los de Peter Gay, Jordi Roca I. Girona y Joan Jacobs Brumberg sirvieron de guía metodológica para identificar y articular una diversidad de fuentes de información en la construcción de categorías de análisis acordes con los cambios culturales que me interesan abordar.

Siendo el objeto de estudio de este trabajo la incorporación de una disciplina escolar y las representaciones en cuanto al cuerpo y el género definidas por la educación física, se han planteado horizontes espaciales

y temporales de largo alcance para lograr situar las transformaciones en los discursos y las prácticas sobre el cuerpo femenino y su ejercitación.

La presente investigación inicia en la época del porfiriato por ser ese periodo en el que comenzaron a formularse los planteamientos pedagógicos y médicos a favor de la ejercitación corporal. Fue entonces cuando empezó su incorporación en los planes de estudio de las escuelas urbanas, cuando los pedagogos mexicanos tradujeron y escribieron manuales escolares sobre este tema, definieron una metodología racional para su enseñanza, y cuando ellos mismos crearon las primeras academias de gimnasia. Tomo como punto de partida el Congreso Higiénico Pedagógico celebrado en 1882 porque en él sus integrantes –médicos, maestros y políticos- precisaron la política en torno al ejercicio físico en las escuelas: los fundamentos pedagógicos e higiénicos, los instrumentos adecuados y las condiciones materiales. No obstante, esto no impide que en la investigación realice referencias a periodos anteriores y espacios más allá de las escuelas para conocer los contextos culturales en los que se insertan las transformaciones en cuanto a las representaciones del cuerpo y el género en México.

Los cambios educativos durante los años de la guerra armada de de 1910 a 1920 no son fácilmente rastreables en los archivos, por ello consideré pertinente dar un salto temporal para mostrar las transformaciones culturales dentro del ámbito escolar una vez que concluye el movimiento armado. En esos momentos inicia una nueva

etapa con la institucionalización, centralización y federalización del sistema educativo mexicano con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo cual tiene implicaciones directas en la educación física y las representaciones sobre el cuerpo femenino. 1928 es el año de cierre de esta investigación porque es cuando culmina una primera etapa de la política educativa posrevolucionaria con José Vasconcelos y J. M. Puig Casauranc al frente de la SEP.

El impulso que Vasconcelos dio a la educación física tuvo continuidad y singularidades en la administración del siguiente secretario de educación del periodo callista. En los primeros años de la SEP se creó un departamento administrativo, una escuela especializada, se construyeron estadios deportivos en algunas ciudades del país y se difundió esta práctica ampliamente en algunas de ellas. Para 1928 se creó el Departamento de Psicopedagogía e Higiene que retomó el carácter higiénico e incluyó la antropometría como herramienta para el ejercicio físico, había egresado la primera generación de profesores/as de educación física y el Estado callista ritualizó políticamente las competencias deportivas y exhibiciones gimnásticas.

El estudio de la educación física me llevó a plantear una perspectiva nacional en tanto que fue una política educativa planteada por las mismas autoridades para todo el país. La federalización y centralización educativa fue un proceso de larga duración que inició con los primeros congresos pedagógicos nacionales a finales del XIX

concretizándose con la creación de la SEP en 1921 y la paulatina absorción de las escuelas estatales y municipales del país. La aplicación de las políticas educativas se llevó a cabo de manera desigual en los Estados, de ahí que a lo largo del trabajo se identifiquen mayor número de referencias de lugares como el Distrito Federal, donde se adoptaban casi de manera inmediata las disposiciones educativas oficiales por la centralización del sistema político mexicano.

Continuando con la lógica del propio proceso educativo, en esta tesis me centro en la dinámica escolar de las ciudades del país, ya que fueron estas escuelas las que acapararon el sistema de educación pública en el periodo de estudio, por lo que el primer impacto de esta práctica se percibió en el medio urbano y después en el rural.

Una de las dificultades no planteadas desde el inicio pero a la que me enfrenté a lo largo de este trabajo de investigación fue la de identificar y comprender las relaciones existentes entre la historia de la educación física y la aplicación de la perspectiva de género. La articulación de enfoques teóricos que me permitieran problematizar culturalmente la historia de esta disciplina escolar fue un proceso permanente en la elaboración de la investigación. Es por ello que incluyo en las siguientes páginas los supuestos teóricos con los que parto en esta tesis y las diferentes maneras en que se han empleado en los primeros estudios sobre esta disciplina escolar.

En el primer capítulo analizo como antecedentes del tema las representaciones en torno al género presentes en diferentes ámbitos de la vida cultural a finales del XIX para entender los sentidos culturales otorgados al cuerpo femenino por el sector político porfiriano, y la manera en que se vieron reflejados en la introducción de las primeras prácticas deportivas propias de la modernidad occidental. En la segunda y tercera parte del capítulo reconstruyo la situación escolar de hombres y mujeres mexicanas durante el porfiriato resaltando la presencia de contenidos curriculares sexistas acordes con los estereotipos de género.

En el segundo capítulo estudio el proceso de profesionalización de la gimnasia escolar en el tránsito del XIX al XX. Los aspectos que resalto son la introducción de esta práctica en los planes curriculares de las escuelas mexicanas a finales del XIX, la creación de las primeras academias especializadas, la trayectoria laboral de sus primeros profesores/as, así como la traducción y elaboración de los manuales pioneros de esta disciplina.

En el tercer capítulo abordo la influencia del movimiento higienista y de la pedagogía moderna en la introducción de la gimnasia en las escuelas mexicanas. Analizo las diferentes representaciones sobre el cuerpo femenino hechas por pedagogos e higienistas mexicanos para comprender el discurso de género presente en las prescripciones sobre la gimnasia escolar.

En el último capítulo estudio cómo la educación física se integró a la política nacionalista del Estado mexicano de los primeros años de la posrevolución a través de la institucionalización y difusión de esta práctica escolar en el medio urbano. Analizo las condiciones de género de algunas profesoras a través de varios elementos como la formación de asociaciones profesionales, las fotografías de sus prácticas deportivas, el uso oficial de una vestimenta deportiva, entre otros. Por último abordo la manera en que las exhibiciones públicas de cuerpos femeninos y masculinos ejecutando movimientos físicos a través de la incorporación de las tablas gimnásticas en los desfiles patrióticos constituyeron rituales de poder y de género en las primeras décadas del XX.

II. El currículum escolar desde una perspectiva sociocultural

Mediante el análisis de una disciplina escolar, como lo es la educación física, pretendo integrar cuatro perspectivas teórico-metodológicas a lo largo de esta investigación: la primera tiene que ver con la problematización del currículum escolar como una representación simbólica del ordenamiento social, lo cual implica a su vez observar a la escuela como una institución transmisora de valores y ordenamientos morales. La segunda corresponde a la manera en que las disciplinas curriculares dentro del espacio escolar contribuyen a la construcción cotidiana de los Estados Nacionales. La tercera se refiere a la manera

cómo los contenidos escolares están permeados de subjetividades sexistas que reproducen, redefinen o transforman los estereotipos de género; y la última es sobre la construcción simbólica del cuerpo en relación con el género desde una estructura normativa, como lo son las escuelas.

Según Elsie Rockwell al interior de las escuelas existen una serie de dimensiones formativas que afectan su organización y prácticas institucionales. Algunas de estas dimensiones son la presentación del conocimiento escolar y la transmisión de concepciones del mundo. Ambos elementos tienen que ver con la forma como se ordenan, se seleccionan y definen los contenidos escolares, lo cual se expresa en el currículum normativo y los cambios que se derivan en las prácticas y discursos cotidianos.²

El **currículum escolar** implica una forma de organización particular de conocimiento mediante la cual los individuos se regulan a sí mismos como miembros de una sociedad. Es resultado de una construcción sociocultural ya que la selección de conocimientos por parte del grupo político ligado al Estado nos habla del tipo de saberes y actitudes que ellos consideran útiles para transformar a la sociedad. En este sentido, el currículum es una representación³ de las concepciones

² Elsie Rockwell, "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en Elsie Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, México, FCE, 1995, pp. 13-57.

³ Con el concepto de representación me refiero a los discursos que encierran significados y símbolos de la realidad a partir de los cuales los sujetos sociales guían

del mundo, las interpretaciones del presente y los anhelos del futuro del grupo dominante. En él están presentes los sistemas simbólicos mediante los cuales los sujetos interpretan, organizan y actúan en la sociedad; es por ello que las diferencias y desigualdades de género permean toda su organización.⁴ Desde esta perspectiva logro entender a la educación física no como una práctica escolar arbitraria o inconsciente, sino como una aprendida deliberada y selectivamente a partir de ciertas representaciones culturales sobre el cuerpo y el género.

El currículum escolar –como otras tantas prácticas escolares– contiene una serie de interpretaciones de la realidad y orientaciones valorativas que se transmiten en la experiencia escolar. Ya sea de manera implícita o explícita en la escuela se representan indudablemente formas de organizar el trabajo, de usar el poder y por su puesto pautas culturales de diferenciación social, como es el caso de las relaciones de género.

Así, el **espacio escolar** es considerado como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que están presentes en el proceso escolar.

sus prácticas cotidianas. Véase a Roger Chartier, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Madrid, Gedisa, 1997.

⁴ Thomas S. Popkewitz, “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra (compiladores), *Historia Cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2003, pp. 146-184.

En este sentido, las políticas estatales traducidas en normas educativas influyen en este proceso, pero no lo determinan en su conjunto, ya que la experiencia escolar cotidiana solo refleja de manera fragmentaria los objetivos, contenidos y métodos asentados en un programa oficial.

Desde esta perspectiva, en la presente investigación serán analizados en igual peso tanto los elementos regulatorios como cotidianos ya que en ambos están presentes los símbolos culturales que dan sentido al comportamiento de los individuos. No hay que olvidar que la normatividad educativa proviene de las instituciones dominantes, ya sea Iglesia o Estado, las cuales no son entes abstractos que oprimen con su dominio, sino están formadas por sujetos con poder político que también negocian y reinterpretan sus imperativos políticos-culturales.⁵ Quizá algunas de las preguntas más pertinentes en este sentido serían ¿quiénes son los sujetos del poder político? ¿cuáles son los referentes culturales que comparten? ¿qué mecanismos son empleados para ejercer su hegemonía?.

En este caso, la escuela pública al ser una institución controlada por el Estado es sin duda el espacio donde se socializan las políticas culturales que dominan, es decir, que contribuye a reforzar las actitudes, ideas y comportamientos normativos del discurso dominante.

⁵ Algunos estudios que desarrollan esta perspectiva se encuentran en Gilbert M. Joseph y Daniel Nugent (compiladores), *Op. Cit.* Especialmente los ensayos de Philip Corrigan, “La formación del Estado”, pp. 25-27 y Derek Sayer, “Formas cotidianas de formación del Estado: algunos comentarios disidentes acerca de la hegemonía”, pp. 227-236.

Sin embargo, si consideramos tanto al Estado y a la escuela como instituciones culturales podemos plantear que en ambas los imperativos normativos están en constante construcción según las representaciones sociales de los sujetos que forman parte de ellas. Así, no solamente existe la reproducción de los modelos dominantes, sino que también hay lugar para la negociación, apropiación y resistencia por parte de los maestros, alumnos y padres de familia. Desde este punto de vista, podemos considerar a la escuela desde dos ángulos: como un espacio para la formación cotidiana del **Estado** y como un espacio de reinterpretación cultural, es decir, donde entran en juego las representaciones de la sociedad, una de ellas es la de género.

Al hacer uso del término **género** hacemos referencia a los papeles sociales asignados a mujeres y hombres, más que a connotaciones físicas de sexo, de ahí que lo consideremos como una categoría de análisis que explica las relaciones de dominación y las construcciones socioculturales. El género, entendido como una categoría social, es además un elemento importante de las relaciones sociales diferenciadas ya que representa una variedad de símbolos culturales y conceptos normativos que otorgan sentido a dichas relaciones, así como una identidad subjetiva que dirige la conducta individual y colectiva tanto de hombres como de mujeres.⁶

⁶ Joan Scott, "Historia de las mujeres", en *Peter Burke, Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Universidad, 1996:59-88.

Estos símbolos culturales a los que nos referimos son el conjunto de significados y concepciones heredadas que constituyen el medio por el cual los individuos comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes frente a la vida; dicho de otras palabras, son las herramientas que se utilizan para llevar a cabo las estrategias de acción social.⁷ Por otro lado, los conceptos normativos manifiestan las interpretaciones y los sentidos de los símbolos y se expresan en sistemas religiosos, educativos, legales, entre otros. En esta investigación se analizará cómo mediante una política corporal las autoridades educativas pretendieron transformar y transmitir las representaciones sobre el cuerpo femenino según las funciones sociales que se les atribuyeron a las mujeres ciudadanas de la época.

Las representaciones culturales de hombres y mujeres nos revelan a la vez las relaciones de poder basadas en la diferenciación genérica. La práctica de la educación física pretendía moldear los comportamientos de hombres y mujeres mediante discursos que definía como naturales los límites sociales, dicho en otras palabras, creando estereotipos de género. A través de los discursos médicos, pedagógicos, literarios y políticos de la época de estudio se perciben los estereotipos de la mujer ligados a la maternidad y al trabajo doméstico primordialmente. Dichos estereotipos contribuyen a consolidar y reproducir la desigualdad de

⁷ Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1991; Georges Duby, "La historia cultural", en Jean-Pierre Rioux y Jean Francois Sirinelli (eds.), *Para una historia cultural*, México, Taurus, 1999: 449-455.

condiciones sociales y económicas entre los géneros. Sin embargo, con esto no se niega que tanto hombres como mujeres participen activamente en la construcción de una identidad propia, ya sea con la manipulación, el cuestionamiento o la negación de los modelos culturales que dominan. Hay que recordar que estos sistemas de referencia son algo que moldea y es moldeado a su vez por la experiencia cotidiana.

En cuanto a la categoría **cuerpo**, parto de considerarlo como un símbolo cultural, como la materialización de las normas sociales, de las percepciones culturales y del ejercicio del poder en las relaciones mujeres-hombre. El cuerpo es, en primera instancia, la forma de existencia material tanto de hombres como de mujeres, y si bien es una entidad natural, su naturaleza es social, ya que los modos como se comportan los seres humanos son las maneras en que producen significados y dirigen sus experiencias vitales según su tiempo y espacio.

Por otro lado, el cuerpo es un elemento de disciplina social en tanto que existen normas e instituciones que educan los deseos y marcan los límites del comportamiento humano según los imperativos morales de los grupos dominantes.⁸ De tal manera que el cuerpo es una lente para observar prácticas sociales y las formas del poder político:

⁸ Michel Foucault, *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*, México, siglo XXI, 1977; y *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, siglo XXI, 1976.

cada una de sus partes y comportamientos se consideran elementos de un orden, convirtiéndose en representaciones de características del universo y de la sociedad, esto es lo que Marcel Mauss denominó como técnicas corporales. Los actos naturales del hombre, como caminar, tocar y oler, sólo pueden entenderse desde un sentido cultural que les da referencia.⁹

El cuerpo, como primera evidencia de la diferenciación humana toma un lugar central en la definición de los papeles sociales tanto de mujeres como de hombres. La diferencia sexual que se percibe con la constitución anatómica y las funciones biológicas del cuerpo ha sido el símbolo principal para marcar las posiciones de mujeres y hombres en la sociedad, posiciones que fundamentan las relaciones de dominación y desigualdad entre ambos. Sin embargo, no es propiamente el cuerpo el que impone el ordenamiento social, sino los sentidos y significados que se le dan a éste. La diferencia biológica se interpreta culturalmente, es decir, se cree que la función sexual determina los papeles sociales de mujeres y hombres; y es ahí es donde se construye el mundo desde una visión androcéntrica: desde posturas binarias colocadas como contrarias y además en rangos de superioridad e inferioridad.¹⁰

El enfoque de género, en este sentido, permite conocer la manera en que se elaboran los roles sociales jerarquizando ciertas diferencias

⁹ Marcel Mauss, *Sociología y antropología*, Madrid, Editorial Taurus, 1971, pp. 337-358.

¹⁰ Marta Lamas, *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México, Taurus, 2002.

sexuales. Los estudios que analizan la relación entre el cuerpo y el género, como es la presente investigación, pretenden mostrar que para entender el género no hay que basarse en las diferencias sexuales sino en los simbolismos, en otras palabras, que no existe el determinismo biológico, sino construcciones culturales alrededor de las diferencias corporales. Esta perspectiva conduce a reconocer que el sujeto no está hecho, sino que se construye mediante sistemas de significados y representaciones culturales que a su vez parten de una realidad como lo es la de los cuerpos sexuados. Este enfoque también implica entrar en contacto con un conjunto de normas y prescripciones sociales que marcan los límites y las posibilidades de acción para mujeres y hombres; la identidad de género asignada socialmente y la adquirida por los propios sujetos entran en juego en los espacios normativos.

Mediante una perspectiva histórica de la relación género/cuerpo se puede comprender la manera en que el papel social de la mujer, las limitaciones asignadas a su comportamiento, los conocimientos sobre su físico y el sentido de su diferencia sexual han variado en cada momento y lugar; de esta manera, nos alejamos de visiones esencialistas y colocamos la posición de la mujer no determinada biológica, sino culturalmente. No se pretenden negar las diferencias que efectivamente existen entre el cuerpo femenino y masculino- como la que impone la maternidad- sino afirmar que estas diferencias no condicionan la jerarquización entre los sexos.

III. La historiografía de las disciplinas escolares: la educación física, una historia en construcción

La historia de la educación en México es una de las líneas de investigación más consolidadas en el país. Por lo menos desde la década de los setenta ha venido ganando espacios en el ámbito académico, gracias a lo cual ha diversificado sus temas de análisis y se ha empapado de las corrientes historiográficas contemporáneas. Según el más reciente estado de la cuestión del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa), a partir de la década de los noventa ha existido un nuevo giro en la historia de la educación gracias a su acercamiento con las corrientes “posmodernas”, en el sentido de que ha roto con las grandes historias generales, se ha acercado a metodologías de las ciencias sociales (antropología, sociología, lingüística), ha ampliado sus fuentes de estudio, se ha centrado en los llamados “grupos sin historia” y ha apostado a construir narrativas más interpretativas que descriptivas.¹¹

En estos últimos años, han incrementado las investigaciones históricas que toman como eje central las experiencias de los sujetos involucrados en las escuelas (alumnos, maestros, padres de familia, inspectores), los métodos de enseñanza, los contenidos curriculares y

¹¹ Luz Elena Galván Lafarga, Susana Quintanilla Osorio y Clara Inés Ramírez González (coord.), *Historiografía de la educación en México, colección La Investigación Educativa en México 1992-2002*, México, COMIE, SEP, CESU-UNAM, 2003, pp. 85 y ss.

los formas disciplinarias, los objetos pedagógicos (libros de texto o manuales escolares, espacios, mobiliario, instrumentos pedagógicos), entre otros. En estos estudios hay un interés explícito por abordar los valores, representaciones y discursos que inspiraron la dinámica cotidiana de los establecimientos escolares, es por esto que han conformado una nueva corriente historiográfica que pretende analizar más que las condiciones institucionales, los procesos sociales y culturales de la escolarización.

En México el interés por las disciplinas escolares y su historia se inserta dentro de esta tendencia historiográfica. Los primeros productos de las investigaciones en torno a este tema comienzan a ser presentados en congresos nacionales e internacionales, como el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana y el IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación, celebrados en San Luis Potosí y Colima respectivamente. Materias como la economía doméstica, la geografía, la historia, la sexualidad son las que se han abordado principalmente, las cuales tienen en común ser disciplinas teóricas que transmiten conceptos y una forma de enseñanza memorística y poco práctica.¹²

¹² Véanse los trabajos presentados por Belinda Arteaga, Maria Esther Aguirre Lora, Luz Elena Galván, Blanca García Gutiérrez, en *IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Formas de vida y práctica escolar*, Universidad de Colima, 24-26 de noviembre de 2004, (memoria electrónica).

Sin embargo, el estudio de disciplinas prácticas que se enfocan a la educación de los sentidos, como la educación física o artística, recientemente han comenzado a ser abordadas con un fuerte impulso de la corriente conocida como didáctica crítica de los pedagogos estadounidenses Barry Franklin y Thomas S. Popkewitz. Con la influencia de Michel Foucault, estos estudios van tras del carácter político de la educación, en este caso estas disciplinas curriculares son vistas como una selección de conocimientos vinculada a intereses de los grupos sociales dominantes.

Bajo esta perspectiva, a partir de la década de los noventa se ha ido conformando una red de investigadores del currículum escolar en España -con pedagogos a la cabeza como Miguel A. Pereyra y la *Revista de Estudios del Currículum* que comenzó a publicarse en 1998¹³- y a países de América Latina como Argentina, Uruguay, Colombia y Brasil, en los cuales aparecen ya las primeras investigaciones sobre la política corporal en las escuelas. Los resultados de estas recientes investigaciones comienzan a presentarse en reuniones académicas y artículos de revistas. Además, han dado cabida a diversas formas de

¹³ Fruto de este esfuerzo fue el coloquio organizado en la Universidad de Granada que reunió a cientos de ponentes de España y América Latina con el tema del currículum escolar como eje de los trabajos. Véase *IX Coloquio de historia de la educación. El currículum: historia de una mediación social y cultural*, Granada, Universidad de Granada, 23-26 de septiembre de 1996, 2 tomos. Para conocer cómo se desarrolló la historiografía del currículum escolar en Estados Unidos véase en esta misma obra la ponencia de Barry M. Franklin, "Whatever happened to curriculum history? The view from the United States of America", tomo 1, pp. 11- 23.

aproximación teórica y metodológica: la historia de las ideas, el enfoque sociocultural y la historia cuantitativa.¹⁴

Dentro de la historia de las ideas están los trabajos que analizan las transformaciones del concepto de educación física a través del tiempo y del pensamiento de pedagogos, filósofos o políticos. La intención de estos trabajos es conocer la manera en que los discursos a favor de la ejercitación fueron integrando mecanismos de control corporal coherentes con la ideología moderna y racional desde el XIX y XX. Estos estudios han sido realizados en su mayoría por profesores de educación física de diferentes países como Carmen García Gutiérrez quien sintetiza los debates científico y filosófico en torno al cuerpo humano apropiados en las escuelas de Medellín durante el XIX.¹⁵ Claudia Herrera Beltrán y Bertha Buitrago hacen un análisis similar dentro del pensamiento de los representantes europeos de la pedagogía moderna: Rousseau, Pestalozzi y Dewey; y en los manuales especializados en la educación física en Colombia en el tránsito del XIX al XX.¹⁶

¹⁴ Ines Dussel, "Introducción", en *Revista de Estudios del Currículo. Historia del currículum*, España, editorial Pomares, volumen 2, número 1, enero de 1999.

¹⁵ Carmen Amilia García Gutiérrez, "Influencia de las ideas modernas de la educación del cuerpo infantil en el ámbito escolar de la educación física 1812-1899. El caso de la ciudad de Medellín", en *VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, CESU-UNAM, SOMEHIDE, 19-23 de mayo de 2003 (memoria electrónica).

¹⁶ Claudia Ximena Herrera y Berta Nelly Buitrago, "Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia", en *VI Congreso Iberoamericano... Op. Cit.*; "Manuales escolares de educación física para la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1915", en Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, *Los manuales escolares como*

En este mismo sentido, ubico el artículo del español Pedro Luis Moreno quien también aborda los discursos de la pedagogía moderna a favor del ejercicio físico en la revista española *La Escuela Moderna*, dirigida por Pedro de Alcántara García en el tránsito del XIX al XX.¹⁷ Anastasio Martínez, rastrea el concepto de educación física en los decretos y manuales escolares durante la dictadura de Primo de Rivera en España y resalta las implicaciones políticas de esta disciplina escolar vinculada a los fines regeneracionistas y raciales de la dictadura.¹⁸

Los trabajos ubicados en el enfoque sociocultural parten de ver a la educación física como una forma de representación del orden social. En torno a esta disciplina escolar consideran los saberes, los discursos y las prácticas para ir tras las subjetividades presentes en la política corporal. La historia educativa que presentan aborda los fundamentos pedagógicos de la escuela, sus prácticas, sus instrumentos y sus actores. A través de esta disciplina escolar analizan las políticas educativas, la organización del tiempo y espacio en las escuelas, las relaciones de género, la producción de libros de texto, etc. Tal es el caso de los trabajos en Argentina de Pablo Scharagrodsky cuyos ensayos giran en torno a categorías como el género, nacionalismo y el tiempo-

fuentes para la historia de la educación en América Latina, Madrid, UNED, 2001, pp. 155-178

¹⁷ Pedro Luis Moreno Martínez, “La escuela moderna, Pedro de Alcántara y la introducción de la educación física en los programas escolares (1891-1906), en *IX Coloquio de Historia de la educación ... Op. Cit.*, pp. 121- 130.

¹⁸ Anastasio Martínez Navarro, “Juegos y deportes como innovación curricular en los programas españoles de educación física escolar anteriores a la LGE” en *IX Coloquio de historia de la educación ... Op. Cit.*, pp. 99-107.

espacio presentes en la ejercitación regulada del cuerpo.¹⁹ En ese país están los trabajos de Ángela Aisenstein²⁰, de Silvana Vilodre²¹ en Brasil y de José Luis Pastor Pradillo en España²² quienes integran representaciones sobre el cuerpo desde la propaganda higienista, médica, criminalista, pedagógica y política.

Centrado básicamente en los sujetos, está el ensayo de Raumar Rodríguez²³ quien a través de la historia oral rescata la experiencia laboral de profesores de Educación Física para evidenciar la violencia y el control corporal durante la dictadura militarizada en los setenta en Uruguay.

Por otro lado, existe un trabajo que desde una óptica sociológica y cuantitativa analiza la introducción de la educación física en países no occidentales. David H. Kamens y Yung-Kyung Cha publicaron en 1999

¹⁹ Pablo Scharagrodsky, Laura Manolakis y Eduardo Gosende, “La educación física en los manuales y textos escolares (1880-1930). Análisis de las categorías de género, espacio-tiempo y nacionalidad”, en *VI Congreso Iberoamericano... Op. Cit.*; y “Fabricando masculinidades y feminidades cristianas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General de Educación Física en Argentina (1936-1940)”, en *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 13-16 de septiembre de 2005, (memoria electrónica).

²⁰ Ángela Aisenstein, “El discurso pedagógico en educación física. La tensión ciencia vs. Espiritu en la conformación de una disciplina escolar”, en *VI Congreso Iberoamericano ... Op. Cit.* De manera indirecta tengo referencias de otros trabajos de esta autora: *Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*, tomo IV, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995; “La educación física en la escuela primaria (1880-1930)” en A. Ascolani (comp.), *La educación en Argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca, 1999.

²¹ Silvana Vilodre, “Corpos inomináveis: estatua viva de Antinoüs e colete de Sandwine”, en *VI Congreso Iberoamericano ... Op. Cit*

²² José Luis Pastor Pradillo, “Aproximación histórica a la evolución de la educación física en España (1883-1990), en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, núm. 21, 2002, pp. 199-214.

²³ Raumar Rodríguez Jiménez, “Cuerpo y educación en la última dictadura militar del Uruguay del siglo XX”, en *VI Congreso Iberoamericano... Op. Cit*

un estudio comparativo que toma en cuenta procesos estructurales de larga duración para demostrar que la mayoría de los países no occidentales se resistieron a introducir la educación física en las escuelas primarias antes de 1945, debido a su rechazo a la estructura política colonialista que apoyaba las teorías de la superioridad racial europea. Toman bases de datos elaborados por la UNESCO desde 1960 hasta 1980 para dar seguimiento al currículum de escuelas primarias a partir de 1920 en regiones mundiales (Asia, América Latina, Europa Oriental, Europa Occidental, Oceanía) considerando dos elementos de información como variables: la lista de asignaturas enseñadas en los ciclos de las escuelas elementales, y el número de horas dedicadas a esta asignatura.²⁴

Finalmente, es importante mencionar que en México, fuera de estas tendencias historiográficas, el interés por la educación física ha provenido de profesores en esta materia y autoridades educativas con la finalidad de legitimar la importancia de su profesión, que a decir de ellos mismos “al paso que va en pocos años podría estar desapareciendo”. En 1982 la ESEF (Escuela Superior de Educación Física) inició dos investigaciones a cargo del profesor Rodrigo de Jesús Santoyo Hernández, quien recopiló un número importante de fuentes de archivo y datos sobre la historia de la educación física en el extranjero que hasta

²⁴ David H. Kamens y Yung-Kyung Cha, “La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte de la educación física”, en *Revista de Estudios del Currículum... Op. Cit.*, pp. 62-86.

este momento no ha sido publicada.²⁵ Algunos de sus resultados se difundieron entre la comunidad de la ESEF a través de la revista *Azul y Blanco* (2003-2004). Esta misma investigación sirvió de base para que otro profesor de educación física, Abraham Ferreiro Toledano, realizara la tesis *La educación física y deportiva de México en el siglo XX. Enfoque Histórico*, en la que reproduce la información de valiosas fuentes de información sin mencionar las referencias de ubicación.²⁶

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales recopiló una antología sobre la educación física con textos de pedagogos involucrados en el tema desde el XIX hasta las primeras décadas del XX con la intención de que sea utilizada como libro de texto por los normalistas en esta materia.²⁷ Un colaborador de esta antología, Ernesto López Orendain ha escrito artículos pioneros sobre este tema en el que da a conocer datos relevantes sobre los primeros impulsores de esta disciplina escolar, las primeras academias, manuales, leyes, etc.²⁸

²⁵ Los trabajos fueron titulados: *Investigación de la educación física en México y en algunos países considerados como punta de lanza de 1822 a 1922 y 80 aniversario de la creación de la Dirección General de Educación Física en México 1923-2003*.

²⁶ Abraham Ferreiro Toledano, *La educación física y deportiva de México en el siglo XX. Enfoque histórico*, Tesis de Doctorado en Educación, Universidad La Salle, México, 2004.

²⁷ *La educación en el desarrollo histórico de México I y II. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Física*, Secretaría de Educación Pública, Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales, México, 2004.

²⁸ Ernesto López Orendain, *La educación física en el periodo de 1900 a 1920*, (artículo inédito).

De esta manera, las primeras investigaciones que se están realizando sobre la educación física desde una perspectiva histórica comienzan a definir diversas metodologías para abordar a las disciplinas escolares. En todas ellas, el interés se ha centrado en mostrar la importancia de la política corporal en las escuelas desde finales del XIX hasta la primera mitad del XX en diferentes países de América, Asia y Europa. El trabajo de investigación que ahora presento se suma a estos esfuerzos iniciales y aporta elementos teóricos y metodológicos para abordar a esta disciplina escolar desde diferentes perspectivas: desde los elementos socioculturales de la escolarización, la formación cotidiana del Estado, las representaciones sobre las relaciones de género y las construcciones simbólicas sobre el cuerpo de hombres y mujeres en la historia.

Capítulo 1

Entre las prácticas recreativas y las militares: la construcción del género a través de la ejercitación física en el porfiriato

En este capítulo nos interesa analizar la manera en que se introdujeron en México las primeras actividades deportivas y gimnásticas como parte de las transformaciones culturales propias de la modernidad en México durante el siglo XIX. Los primeros “sports” formaron parte de las actividades de recreación y ocio de algunos grupos de inversionistas extranjeros y mexicanos así como de políticos porfiristas, dentro de las cuales las mujeres de elite desempeñaron principalmente un papel de espectadoras. Las representaciones sobre el cuerpo femenino y su función social nos ayudan a explicar la exclusión de las mujeres decimonónicas en este tipo de ejercicios físico: la supuesta inferioridad en cuanto a la capacidad física y su tendencia natural a ocuparse en los asuntos domésticos. En este sentido, las escuelas mexicanas con población femenina reprodujeron y reforzaban estos estereotipos de género al prepararlas a través de sus contenidos curriculares como buenas madres, esposas y amas de casa.

En contraste a estas prefiguraciones en torno a las mujeres, se analizan los estereotipos sobre la masculinidad al asociarse con valores tales como la fuerza física, la disciplina, el vigor; necesarios todos ellos para constituir defensores de la patria. A partir de esto, en

este capítulo mostramos cómo los primeros ejercicios físicos o gimnásticos comenzaron siendo una práctica fomentada por el Estado desde la milicia, un espacio totalmente masculinizado, para después incorporarse a las escuelas públicas respondiendo a las diversas y jerarquizantes representaciones en torno al cuerpo de ambos sexos.

1.1. Los clubes deportivos porfirianos y la presencia de las mujeres mexicanas como espectadoras del ejercicio físico

Durante la segunda mitad del siglo XIX en las escuelas mexicanas era casi inexistente la práctica de ejercicios físicos; sin embargo en esta misma época comenzaron a introducirse en otros espacios sociales una diversidad de actividades físicas organizadas que reflejaban los cambios culturales propios de la modernidad. Algunos “sports”, principalmente el ciclismo, el jockey, cricket, el box, el tenis, béisbol y en menor medida el fútbol, comenzaron a practicarse entre algunos grupos urbanos de la elite porfiriana con fines de esparcimiento. Para estos grupos urbanos este tipo de diversiones constituía un elemento de distinción porque marcaba una diferencia entre sus prácticas con respecto a las de los grupos “rurales, pobres y tradicionales” al mostrar su creciente predilección por los espectáculos profanos.¹

¹ William Beezley, *Judas at the Jockey Club and other episodes of Porfirian Mexico*, EUA, University of Nebraska Press, 1987.

Con la transformación del paisaje urbano en el porfiriato se crearon, acondicionaron o improvisaron espacios en varias ciudades del país para las diversiones públicas y para la práctica de algunos de los “sports” que apenas comenzaban a introducirse. En el caso de la ciudad de México en 1881 se acondicionó una pista para el club de jockey y diez años después la de ciclismo, en San Luis Potosí se inauguró el velódromo de Soledad en 1897 y ese año ya había frontones en esa misma ciudad, en Puebla, Monterrey y Guadalajara, por citar algunos ejemplos.

Poco se ha explorado sobre la historia de los deportes en México, pero las investigaciones realizadas enfatizan la influencia que las comunidades de inversionistas extranjeras tuvieron en la transmisión de estas formas de ejercitación física y en el financiamiento de sus espacios e instrumentos de práctica.² A los empresarios extranjeros se sumaron políticos mexicanos - principalmente militares- quienes también invirtieron considerables sumas de dinero para los “sports”. Eran estas asociaciones o clubes deportivos aprovechadas por las familias extranjeras y mexicanas de elite para socializar y reforzar los lazos políticos y comerciales que mantenían.

Para el caso de la gimnasia, a finales del siglo XIX algunas colonias alemanas inauguraron en ciertas ciudades del país clubes de gimnasia y realizaban exhibiciones públicas utilizando aparatos

² *Idem.*

especiales para su ejecución.³ En México, el arribo en esta época de las agrupaciones para la conversión al protestantismo, como la Asociación de Jóvenes Cristianos (YMCA, Young Men's Christian Association) fue también importante en la introducción de las prácticas gimnásticas. Esta Asociación, creada en Inglaterra fundó instituciones en varias partes del mundo que se distinguieron por establecer programas de educación física atractivos para los jóvenes que contribuyeran a acercarlos a los valores del protestantismo.⁴ El YMCA tenía en la ciudad de México el gimnasio mejor equipado del país, sus lecciones de calistenia eran acompañadas por piezas musicales en piano y complementadas con lecciones de higiene, lo cual resulta interesante si consideramos que ya para 1920 esta modalidad de las clases era la misma que la SEP promovió en las escuelas urbanas del país. También en esos años, una vez que se creó la Escuela de Educación Física en la Universidad Nacional, la presencia de esta asociación fue más intensa gracias a que uno de

³ En 1897 se inauguró en SLP el Club de Gimnasia Alemán con una exhibición de este ejercicio y con la presencia del gobernador y el jefe político del Estado. *El Contemporáneo*, 23 de marzo de 1897, San Luis Potosí, p. 4. Un año después se organizó una fiesta a beneficio de un hospital con un espectáculo de gimnastas de la colonia alemana. *El Contemporáneo*, 31 de diciembre de 1897, San Luis Potosí, p. 3. En Alemania la gimnasia tenía por lo menos un siglo de auge y fue ahí donde se crearon los primeros aparatos modernos gracias a la técnica que inventaron difundida en Europa y América, conocida como la gimnasia alemana.

⁴ En los 80 llegó esta asociación a México estableciendo el gimnasio mejor equipado en la capital del país, aunque en un principio solo fue para población norteamericana. En EUA esta asociación tuvo tal importancia en el mundo de los deportes en el tránsito del XIX al XX por ser la primera en crear escuelas y programas profesionales para formar a los entrenadores deportistas. En 1892 ya había 248 gimnasios con un promedio de 250 mil miembros. El prestigio de esta asociación también se acrecentó por lograr campeonatos norteamericanos en varias ramas del deporte como el fútbol americano y por adjudicarse la invención de dos deportes identificados como estadounidenses: el básquetbol y el voleibol. William Beezley, *Op. Cit.*; Alfredo Michel, *EUA y los deportes: una historia paralela*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Fideicomiso para la Cultura México/USA, 1994, pp. 76-81.

sus principales exponentes, Jess. T. Hopkins, autor de los reglamentos oficiales para los juegos atléticos, vino a México a dar un ciclo de conferencias sobre la educación física para las primeras generaciones de maestros especializados en esta disciplina escolar.

A la par de estas prácticas deportivas en los sectores de elite y urbanos del porfiriato, algunos obreros de las industrias mineras y ferroviarias se apropiaron de ciertos deportes en equipo, como el fútbol y el béisbol. Los accionistas extranjeros y mexicanos de estas empresas fomentaron estas practicas con la intención de moralizar a sus trabajadores evitando su asistencia a las cantinas e impulsando la solidaridad entre ellos.⁵ En la historia de las mujeres obreras, quienes participaban principalmente en las industrias textiles y tabacaleras del país, no se han evidenciado rastros sobre la apropiaron de alguna de estas prácticas deportivas.⁶

Dentro y fuera de estos clubes deportivos urbanos se organizaron los primeros torneos deportivos avalados por el gobierno porfiriano, los cuales poco a poco lograron aglutinar a un número mayor de espectadores quienes acudían a observar con curiosidad esos cuerpos que mostraban su agilidad y fuerza con el lanzamiento de una pelota o con el dominio sobre un caballo. A ciertos torneos se incorporaron ya no como espectadores sino como competidores alumnos de algunas escuelas de nivel medio superior de la capital, como ocurrió en el torneo de béisbol organizado en 1895, donde

⁵ William Beezley, *Op. Cit.*

⁶ Carmen Ramos Escandón, *La diferenciación de género en el trabajo textil mexicano*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, 2004.

hicieron presencia la Escuela de Artes y Oficios, el Colegio Militar y la Escuela Nacional Preparatoria.

Poco a poco fue común observar en estas reuniones a mujeres de la elite porfiriana quienes asistían como espectadoras de los torneos deportivos. Su presencia en las corridas de toros, carreras de caballo o de bicicletas era parte del escenario que adornaba estos espectáculos. Para los organizadores era la ocasión perfecta para que ellas ostentaran públicamente sus vestimentas de moda. Así lo señalaba la siguiente noticia de prensa

[...] Bellísima se veía la tribuna del velódromo la tarde del miércoles, ocupada como estaba en su totalidad por las más ricas flores del vergel poblano, o sea por las damas y señoritas que constituyen el más noble orgullo de esta legendaria ciudad y que, con sus gracias, su hermosura y sus encantos han hecho de esa tierra una tierra de dicha y amor [...] ⁷

En Pachuca para asistir a las carreras en bicicletas la “crema de la sociedad” junto con los músicos de la Banda del Estado se trasladaba en un tren especial a los llanos de Palma Gorda donde la gente se acomodaba en su respectiva tribuna, una de ellas ocupada exclusivamente por las mujeres asistentes

[...] Las señoras fueron conducidas a una tribuna, levantada en sitio oportuno, y momentos después, aquello ofrecía un bellissimo aspecto con tantas y hermosas damas que ocupaban

⁷ *El Popular. Diario moderno independiente*, México DF.

las graderías. Bellas todas, todas elegantes y galanas presidiendo las fiestas, hacían que todos los luchadores cobrasen ánimo y bríos para merecer aplausos y recoger sonrisas de aquellas beldades [...]»⁸



Imagen 1

Las mujeres de elite con sus largos vestidos ocupan el primer plano de esta fotografía tomada en Ecatzingo en 1883 en un día de campo. Su presencia adornaba los escenarios naturales, como se aprecia en estas excursiones que también comenzaron a fomentarse en el porfiriato. Olivier Debrouse, *Fuga mexicana. Un recorrido por la fotografía en México*, México, CONACULTA, 1994, p. 73.

Por lo general, las mujeres de clase alta tenían como principales diversiones –fuera de su participación en los actos religiosos– asistir al teatro, cafés, toros, circos, jugar cartas u organizar ellas mismas tertulias en sus casas donde aprovechaban para intercambiar opiniones sobre los últimos acontecimientos

⁸ *Idem.*, México, viernes 8 de octubre de 1897, tomo 1, núm. 276, p. 1.

locales o sobre literatura y por supuesto para socializar con el sexo opuesto en busca de algún pretendiente.⁹

Estas situaciones no deben obligarnos a pensar en la inexistencia de mujeres que practicaran algún deporte. Precisamente a finales del XIX comenzaron a circular por la prensa noticias e imágenes sobre las primeras deportistas mexicanas, aunque constituían una minoría. Mujeres solteras de las familias más pudientes accedieron a ciertos deportes -principalmente individuales- en los que pasaban horas de esparcimiento, como la arquería, el golf, el tenis, el croquet, el patinaje y el squash.

Al igual que en Europa y Estados Unidos, muchas mujeres mexicanas experimentaron un furor por el ciclismo.¹⁰ En 1895 participó en la ciudad de México la primera mujer en una competencia ciclista, aunque para esa época o años después ya circulaban por algunas avenidas de las ciudades cuerpos femeninos montados sobre una bicicleta con largos vestidos que apenas les permitían el movimiento libre de sus caderas y piernas. A México llegaban noticias para las “sportswomen” sobre la invención de un aparato especial para que las señoritas ciclistas pedalearan sin que los transeúntes observaran los movimientos de sus piernas.¹¹ En ese momento la indumentaria deportiva de las mujeres poco se alejaba de

⁹ Anne Staples, *Diversiones femeninas*, en *Fem*, vol. 3, no. 11, nov-dic 1979, pp. 35-41. Véase también John E. Kicza, “Familias empresariales y su entorno, 1750-1850”, en Anne Staples (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. Tomo IV: bienes y vivencias. El siglo XIX*. México, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 2005, pp. 147-178.

¹⁰ Alfredo Michel, *Op. Cit.*, pp. 84-90.

¹¹ *El Popular. Diario moderno independiente*, México, viernes 1 de enero de 1897.

las elaboradas modas decimonónicas: los cuerpos ocultos bajo telas abultadas era la mejor manera de mantener la moral de la sociedad porfirista.

Sin duda los “sports” formaron parte de las transformaciones culturales de la sociedad moderna y en el caso de un número reducido de mujeres, su práctica significó una oportunidad para descargarse de sus labores domésticas; no obstante sus capacidades físicas e intelectuales para lograr un desempeño equiparado al de los varones aún eran fuertemente cuestionadas.

Desde el discurso médico se calificó la estructura física femenina como no apta para los deportes porque el esfuerzo podía dañar sus órganos reproductivos, símbolos de la feminidad en ese entonces. La mujer era considerada por la ciencia médica como una enferma eterna y sus etapas biológicas acompañadas de transformaciones corporales eran vistas como crisis temibles: el embarazo, el parto, la pubertad y la menopausia rompían con el equilibrio nervioso de las mujeres. A través de las estadísticas se mostraba que los cuerpos femeninos eran más débiles que los masculinos porque ocupaban los mayores índices de mortalidad y porque estaban más expuestos a padecimientos como el raquitismo, la tuberculosis y la histeria.¹²

¹² C. Rosenberg, “El animal hembra: puntos de vista médicos y biológicos sobre la mujer y su función en América del siglo XIX”, en Mary Nash (ed.), *Presencia y protagonismo. Aspectos de la historia de la mujer*. Barcelona, Ediciones del Serbal, 1984, p. 345. En México una de las primeras investigaciones que plantea esta problemática es la de Oliva López Sánchez, *Enfermas, mentirosas y temperamentales. La concepción médica del cuerpo femenino durante la segunda*

Manuel Gutiérrez Nájera, cronista y literato mexicano, escribía en la prensa sobre las manías del deporte en la ciudad de México, especialmente por el patinaje que a sus ojos era una práctica inútil y peligrosa, más aún para el sexo femenino.

[...] las mujeres, que por los nobles escrúpulos del pudor o por los miedos naturales en su carácter habían permanecido retraídas, lánzase también a los traveseos (sic) y los zigzag de los patines. En todas partes, este entretenimiento es peligroso. En Alemania se ha prohibido autoritativamente varias veces. Los fisiologistas refieren muchos casos de ruptura del himen, ocasionada por caídas de este género [...] ¹³



Imagen 2



Imagen 3

mitad del siglo XIX en México, México, CEAPAC, Plaza y Valdés Editores, 1998. Para el caso de Europa, dos excelentes trabajos que tratan estas cuestiones son: Peter Gay, *La experiencia burguesa. De Victoria a Freud. I La Educación de los sentidos*, México, FCE, 1992; Ivonne Knibiehler, “Cuerpos y corazones”, en Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres. El siglo XIX: cuerpo, trabajo y modernidad*, Madrid, Taurus Ediciones, 1993, pp. 15- 61; María José Ruiz, “La legitimación de la ideología a través de la ciencia: la salud y la enfermedad de la mujer en el siglo médico”, en Cintia Canterla (coord.), *VII Encuentro de la Ilustración al Romanticismo. Cádiz, América y Europa ante la Modernidad. La mujer en los siglos XVIII y XIX*, España, Universidad de Cádiz, 1993, pp. 103-114. Para el contexto estadounidense véase Joan Jacobs Brumberg, *The body project. An intimate history of american girls*, New York, Random House, 1997.

¹³ Manuel Gutiérrez Nájera, *Espectáculos*, selección, introducción y notas de Elvira López Aparicio, México, UNAM, Imprenta Universitaria, 1985, pp. 152-154.

Cuerpos de hombres y mujeres con ciertos rasgos raciales y con indumentaria que reflejaba una posición económica privilegiada fueron los que comúnmente se representaron en las cartillas de ejercicios militares y civiles. Francisco Pedregal Prida, *Gimnástica civil y militar*, Madrid, 1894

Esta naturaleza delicada atribuida a las mujeres tomaba forma en los cuerpos delgados y nacarados que éstas debían procurar. Los manuales así como muchos artículos publicados en la prensa a finales del XIX retomaban los estereotipos de feminidad europeos basados en los cuidados victorianos de su físico. El rostro y las manos, símbolos de la belleza femenina, debían mantenerse blancos y finos en todo momento. “[...] Las manos toman a veces coloración rojiza que desespera a las mujeres, pues todas nosotras soñamos con que esos órganos tengan el color del alabastro [...]”, afirmaba un manual para la mujer bien educada editado en este país durante 1895.¹⁴ Para evitar el encendido del rostro se recomendaba lavarlo con agua tibia y jabón, inmediatamente cubrirlo con polvos de arroz y esperar a que se sequen sin enjuagar. Se sugería también que los alimentos fueran en su mayoría verduras y se evitaran el vino y el pan, esto con la intención de lograr que los cuerpos de las mujeres se mantuvieran en ese estado de morbidez que era una condición de belleza.

Muchas mujeres, principalmente las que habitaban en las ciudades, usaban el corsé como prenda imprescindible de su

¹⁴ María Antonia Gutiérrez, *El ama de casa o sea guía de la mujer bien educada en materia de habitación y ocupaciones domésticas, gastos, cocina, moda, costumbres y usos de la sociedad, higiene, tocador, arte de la conversación, distracciones y deberes diversos*, Paris, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1895.

vestuario el cual marcaba la finura del talle y aumentaba las proporciones del busto y la cadera, partes del cuerpo que aludían a la función reproductora considerada como principal símbolo de la feminidad.¹⁵ Las prendas interiores limitaban los movimientos corporales: espaldas rectas, poca inclinación de las caderas, brazos no más allá de la altura del hombro, busto comprimido; a lo que hay que agregar el peso de los vestidos repletos de telas y encajes sobre sus cuerpos. Más que la higiene, lo que la sociedad decimonónica dejaba entrever a través de estas normas de cuidados físicos era su preocupación por la decencia y el decoro que debían materializarse en la apariencia y el comportamiento de los cuerpos femeninos.¹⁶



Imagen 4



Imagen 5

Las imágenes de mujeres del siglo XIX (izquierda de 1868 y derecha de 1875) llegan a nosotros principalmente en retratos fotográficos que muestran precisamente el ideal decimonónico en cuanto a la postura de los cuerpos. En estos casos, cabellos

¹⁵ Peter Gay, *Op. Cit.*; Ivonne Knibiehler, *Op. Cit.*; Joan Jacobs Brumberg, *Op. Cit.*

¹⁶ Georges Vigarello analiza estas prácticas de la “apariencia” en el siglo XIX europeo como una herencia de la cultura cortesana de la Edad Media. Georges Vigarello, *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*, Madrid, Alianza Editorial, 1991, pp. 209-287.

recogidos discretamente, manos cubiertas y rostros inexpresivos son tan solo algunos de los aspectos socialmente aceptados para las mujeres. Patricia Priego Ramírez y José Antonio Rodríguez, *La manera en que fuimos. Fotografía y sociedad en Querétaro, 1840-1930*, México, Gobierno del Estado de Querétaro, 1989, pp. 90 y 92.

Todas estas premisas estaban dirigidas a ese pequeño número de mujeres mexicanas de la elite urbana que entraban en contacto con las formas de comportamiento europeo. Las reglas de urbanidad, transmitidas mediante la prensa y también en el reducido número de escuelas para mujeres del XIX, tenían la intención de educar el lenguaje corporal expresado en las formas de comportarse dentro y fuera del ámbito doméstico: las maneras de caminar, saludar, comer, mantenerse de pie, sentarse, etc.

El *Manual de urbanidad y buenas maneras de Carreño* - publicado por primera vez en 1854 y reeditado varias ocasiones en México- es un ejemplo de la relación que estas normas mantuvieron con los valores cristianos fuertemente arraigados en la sociedad mexicana decimonónica. La mujer debía ser ante todo un ejemplo de las virtudes que por naturaleza le correspondían, como la caridad, el pudor, el refinamiento y la decencia. Dentro de la perspectiva católica el papel social de la mujer lo dictaba Dios, pero con el triunfo del pensamiento racional y secular lo que predominó fue un discurso a favor de la “naturalización” de sus virtudes católicas. En este proceso

la medicina jugó un papel fundamental al traspasar al ámbito social las leyes del funcionamiento corporal, como se verá más adelante.¹⁷

1.2. Entre las labores manuales y el sedentarismo corporal. La educación femenina durante el porfiriato

Dentro del proceso de conformación del Estado Nacional mexicano aumentaron las leyes y los proyectos para definir y difundir una política de educación pública. La secularización educativa fue parte de este proceso en tanto que fue abriendo espacios de socialización que permitían la formación cotidiana del Estado mexicano. El siglo XIX fue la época de las constantes reformas educativas en las que se configuraron las nuevas tendencias políticas, los objetivos pedagógicos y los contenidos curriculares. Por ejemplo, extinguir el dogmatismo religioso a favor del patriótico fue uno de los propósitos de la educación pública, de manera gradual las lecciones de catecismo religioso se sustituyeron por las del catecismo político con la enseñanza de la Constitución del nuevo Estado mexicano.¹⁸ Desde el proyecto General de Instrucción Pública de 1823¹⁹ se definía la

¹⁷ Valentina Torres Septien, “Un ideal femenino: los manuales de urbanidad: 1850-1900”, en Gabriela Cano y Georgette José Valenzuela, *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, México, PUEG, Porrúa, 2001, pp. 97-127.

¹⁸ Anne Staples, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en Josefina Zoraida Vázquez, Dorothy Tank de Estrada, et al, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 19881, pp. 101-144.

¹⁹ Las leyes educativas promulgadas durante el XIX y antes de la creación de la SEP en 1921 tuvieron vigencia sólo en el Distrito y sus territorios federales, sin embargo, en los estudios locales sobre la educación demuestran que estas leyes servían de referencia para los programas que a nivel estatal y municipal se elaboraron.

tendencia liberal y modernizante que debía seguir la educación mexicana: sería pública, gratuita, uniforme y contribuiría a la formación de costumbres en utilidad a la nación.

Los proyectos educativos reflejaban los valores sociales apropiados por el grupo político porfirista encargado de construir al Estado mexicano. Entre estos valores, las relaciones de género, es decir, los papeles socialmente atribuidos tanto a hombres como mujeres, estuvieron presentes en las tendencias educativas del momento. En este sentido cabe la pregunta ¿Cuál era el papel que las mujeres debían ocupar en este proceso de construcción de una ciudadanía moderna y cómo debía la escuela contribuir en esta tarea?

Para los políticos porfirianos la mujer debía cumplir con una tarea primordial para lograr la transformación de la sociedad: educar moralmente a la población, especialmente a los ciudadanos varones que debían defender con armas y leyes a la patria. Era el espacio doméstico entonces donde las mujeres cumplían con sus deberes con la nación, por ello los conocimientos transmitidos de manera formal e informal tenían como fin reforzar el papel de las mujeres como buenas madres, amas de casa y esposas.

Vistas como las guardianas del hogar, la incorporación de la mujer a las instituciones públicas de educación corrió de manera lenta y desigual. A finales del XIX su presencia en las escuelas era mínima, a lo que hay que agregar las diferencias en las dinámicas

escolares entre la ciudad y el campo. Las condiciones de género de las mujeres indígenas y campesinas decimonónicas, incluyendo la manera en que transmitían sus conocimientos y realizan sus prácticas culturales es una ausencia considerable en la historiografía mexicana, sobre todo si consideramos que en el XIX el 80 % de la población nacional era rural. Gracias a estudios recientes sobre las condiciones educativas en la posrevolución sabemos que en ciertas localidades rurales las escuelas eran en su gran mayoría mixtas, contaban con escasos recursos económicos y con una presencia inconstante de maestros.²⁰

A lo largo del XIX las ciudades acapararon las primeras escuelas: desde los conventos, las escuelas lancasterianas, las de preparación militar, hasta las primeras escuelas públicas municipales; por lo que es necesario tener en cuenta que la población escolar en ese contexto constituyó un grupo privilegiado dentro del cual las mujeres ocupaban un sector minoritario.²¹ En el reporte educativo que el ministro de instrucción, José Díaz Covarrubias, realizó en 1875 menciona que de las 8 103 escuelas primarias que existían en el país -incluyendo las federales (603), las municipales (5 240), las particulares (378), las religiosas (117), las de pensión (1 581) y otras sin especificar (184)- había 1615 para mujeres y 548

²⁰ Véase Mary Kay Vaughan, *La política culturales la Revolución: maestros, campesinos, y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE, 2001.

²¹ Milada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.

donde podían asistir ambos sexos (aunque no forzosamente había población femenina), es decir casi el 20% del total.²²

Para conocer el sentido y la manera en que se enseñaban los conocimientos especializados a las mujeres del XIX hay que rastrear más allá de los espacios escolares. Por ejemplo, la prensa en el XIX fue un medio importante en el que una minoría privilegiada de mujeres pudieron expresar sus ideas, se vincularon con la cultura europea y se informaban sobre los acontecimientos locales. En la prensa decimonónica las propias mujeres dejaron testimonio de su interés por recibir una educación doméstica que les fuera útil para relacionarse y dar buen trato a los demás, para cumplir con sus labores de amas de casa y de esposas.²³ Sin embargo, al interior de sus propias casas fue donde sin duda las mujeres tanto del campo como de la ciudad adquirieron los conocimientos y habilidades necesarias para cumplir con sus papeles sociales. Acompañadas de sus madres, tías y abuelas, las mujeres decimonónicas aprendieron a coser, bordar, lavar ropa, cocinar, a rezar y algunas hasta leer y escribir.²⁴

²² José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México*, México, Porrúa, 2000, pp. LVII-XC. Edición facsimilar de la publicada en México en 1875.

²³ La relevancia de la prensa decimonónica como uno de los principales medios en la transmisión de conocimientos y saberes considerados útiles para las mujeres debe tomarse muy en cuenta sobre todo si consideramos que durante la época colonial no circuló a nivel nacional un solo periódico creado por y dirigido a las mujeres. Sobre este tema véase Lourdes Alvarado, “La prensa como alternativa educativa para las mujeres de principios del siglo XIX” en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Familia y Educación en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, 2003, pp. 267-284.

²⁴ *Idem.*

A finales del XIX las pocas mujeres de clase acomodada que recibían educación formal lo hacían a través de las llamadas “Amigas”, de algunas escuelas municipales y en los conventos. Las memorias escritas de Concepción Lombardo de Miramón (1835-1921), una mujer vinculada a los círculos políticos y de elite del XIX en México, ayudan a reconstruir la manera en que cotidianamente se vivía en las escuelas urbanas desde la experiencia femenina.²⁵ Gracias a estos testimonios de mujeres podemos saber que la manera en que las mujeres experimentaban su corporeidad estaba muy vinculada a los contenidos religiosos y domésticos que predominaban en las escuelas. Arrodilladas frente a un altar religioso las niñas rezaban por largo tiempo al llegar a la “Amiga”. Entre las lecturas que realizaban estaba *El Catecismo de Ripalda*, escrito en la época colonial como una síntesis del Concilio de Trento, la cual memorizaban diariamente.

La jornada escolar era dividida para que las niñas tomaran lecciones de gramática, aritmética, historia santa, escritura y bordado. La mayor parte del tiempo lo ocupaban las clases de bordado y deshilado, actividades de gran valor social y moral dentro de los estereotipos de género.²⁶ Concepción recuerda lo complicado

²⁵ Concepción Lombardo de Miramón, *Memorias*, México, Porrúa, 1980. Un análisis y selección de esta obra se encuentra en: Carmen Ramos Escandón, “Memorias de mujer. Concepción Lombardo de Miramón, testigo de sí misma”, en Ana Rosa Domenella y Nora Pasternac (ed.), *Las voces olvidadas. Antología crítica de narradoras mexicanas nacidas en el siglo XIX*, México, El Colegio de México, 1991, pp. 265-315.

²⁶ Un estudio que analizan con mayor detalle la dinámica de este tipo de actividades y la carga de género presente en ellas es el del Oresta López, “La educación de las mujeres en Morelia durante el Porfiriato”, en Adelina Arredondo,

que resultaba para ella y sus compañeras realizar estas labores manuales y los castigos corporales a los que se hacían merecedoras por sus errores con la aguja.

Las sillas dentro de las “Amigas” sólo se ocupaban para las visitas especiales, las alumnas por lo general se sentaban en el suelo alrededor de la maestra para tomar las lecciones hasta por tres horas sin descanso. Para las alumnas esta ardua disciplina traducida en un sedentarismo corporal las hacía sentirse enfadadas por lo que buscaban cualquier pretexto para mantenerse de pie por unos segundos. Sin embargo, aún en las horas libres que tenían reproducían la casi inmovilidad de sus cuerpos, ya que su actividad favorita era sentarse en el suelo formando un círculo para jugar a las prendas. El predominio de este tipo de actividades se debe a que las “Amigas” funcionaban en las casas de las directoras donde la mayoría de las veces no existía un patio en su interior para que las alumnas pudieran correr o saltar. No era así fuera de la dinámica escolar, para Concepción representaba un alivio ir a correr a los jardines cercanos al salir de la escuela.

Las maestras decimonónicas también representaban el ideal religioso y doméstico del cuerpo femenino. Concepción describe a una de ellas de la siguiente manera

[...] Mi nueva maestra era una muger (sic) de unos 58 años, de baja estatura, de talle fino y torneado como el de una joven; su

Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México, México, Porrúa, UPN, 2003, pp. 165-196.

cutis era delicado y blanco como el marfil, sus cabellos comensaban a blanquear y en sus disecadas mejillas y en sus hermosos ojos negros se descubrían las trazas de llanto y del dolor [...] Llevaba siempre un vestido de lana negro algo corto, el cual dejaba descubrir sus diminutos y graciosos pies. Su carácter era dulce y afable y sus modales de una gran dama [...] ²⁷

A finales del XIX comenzaron a introducirse en las escuelas conocimientos prácticos para que las mujeres de la ciudad se incorporaran en ciertas ramas de trabajo consideradas femeninas, como maestras, costureras, cigarreras, telegrafistas, principalmente. En la ciudad de México, en esta época la mayoría de la población laboral femenina desempeñaba alguna de estas ocupaciones.²⁸ Estos “trabajos femeninos” se caracterizaban por no requerir un conocimiento especializado, únicamente habilidades manuales y cierta capacidad mental para realizar rutinas de serie y repetición. Tampoco requerían gran esfuerzo físico, ya que al interior de las fábricas o en sus propios hogares, estas mujeres pasaban hasta diez horas de encierro y sedentarismo en cada jornada laboral.

Precisamente las primeras escuelas de enseñanza superior para mujeres creadas en México, no sin un previo debate ideológico entre

²⁷ Carmen Ramos Escandón, “Memorias de mujer...”, *Op. Cit.*, p. 287. La ortografía es del texto original.

²⁸ Según el Padrón de la Municipalidad de México levantado en 1842 con una muestra de 10 282 mujeres, el 65% trabajaba en servicios, 17% en actividades artesanales, casi el 9% en comerciales, el 6% en trabajo doméstico y un poco más del 2% en profesiones liberales. Véase Sonia Pérez Toledo, “El trabajo femenino en la ciudad de México a mediados del siglo XIX” en *Signos Históricos*, núm. 10, julio-diciembre de 2003, UAM-Iztapalapa, pp. 81-114.

pedagogos y políticos sobre la capacidad intelectual de las mujeres – como la Escuela Secundaria para Niñas en la ciudad de México (1867) o la Academia de Niñas de Morelia (1886)- incluían ya esta tendencia del Estado mexicano de integrar al sector femenino a ciertos empleos públicos que poco modificaban la vinculación “directa y natural” de la mujer con la esfera doméstica y el servicio en las familias.²⁹

1.3. La patria requiere hombres para su defensa: la definición de la masculinidad a través de la militarización del cuerpo en las escuelas públicas

A finales del siglo XIX gran parte de los intelectuales encargados de formular las políticas educativas liberales comenzaron a enfatizar la importancia de incluir los ejercicios físicos dentro de los planes curriculares de las escuelas mexicanas. Uno de ellos fue Ignacio Ramírez, quien en la ley que pronunció como ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1861 afirmó que entre los conocimientos que la instrucción pública debía considerar, estaban los gimnásticos, es decir, aquellos cuya enseñanza actuaba directamente sobre los miembros y órganos para incitarlos a la acción y se atenían a una exacta imitación con la ayuda de reglas. Estos ejercicios debían ser simultáneos, variados y progresivos, como el caso de las lecciones de

²⁹ Oresta López, *Op. Cit.*; Lourdes Alvarado, *La educación superior femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, México, UNAM, CESU, Plaza y Valdez, 1994.

canto, música, dibujo, manejo de armas, entre otras. Como promotor de las escuelas Normales de profesores y profesoras, elaboró en esta ley un plan de estudios en el que incluyó ejercicios de natación y armas para los varones, En el caso de la normal para mujeres por primera vez aparecen los ejercicios gimnásticos.³⁰

Así, la gimnasia comenzó a incorporarse en las escuelas a la par que el sistema de enseñanza moderna se iba desarrollando en México; sin embargo, las circunstancias políticas por las que atravesaba el país por los constantes conflictos armados - la invasión norteamericana (1847-1849), la guerra de tres años (1857-1860), la invasión francesa (1864-1867) y las rebeliones locales o de alcance más amplio como la de la Noria, la anarquista de Puebla, la de la Huasteca potosina, la de los yaquis y la guerra de castas en el sur del país- sin duda afectaron el sentido de los contenidos curriculares los cuales manifestaban tanto los intereses inmediatos como los referentes culturales de los grupos en el poder. A partir de estas circunstancias los ejercicios físicos escolares entonces fueron principalmente una actividad dirigida a los varones y con tintes militarizados. Los fines que se perseguían estaban relacionados con la manera en la que el Estado deseaba disciplinar los cuerpos de sus ciudadanos según las funciones sociales que atribuía a cada sexo.

A finales del siglo XIX el modelo de enseñanza física militarizada tomó fuerza en la primera etapa de educación masculina,

³⁰ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del XX*, México, Universidad Iberoamericana, Centro de Estudios Educativos, 1998, pp. 182 y 183.

cuando los niños tenían entre 6 y 12 años de edad. La llamada “edad de oro” de la escuela primaria que ocurrió durante la administración del Ministro de Instrucción Joaquín Baranda y que se sintetizó con la ley de 1888 al hacer extensiva la obligatoriedad de este nivel, recalcó la diferencia sexuada de los ejercicios físicos. Niños y niñas tendrían que practicar la gimnasia pero en el caso de los varones se incluirían los ejercicios militares mientras que para las mujeres se sustituirían por las labores manuales.³¹ Así, el que los mexicanos varones asistieran a la escuela y recibieran nociones fundamentales de la milicia era una necesidad práctica y al mismo tiempo un acto patriótico porque los preparaba para defender a la nación ante las frecuentes luchas armadas; mientras que en el caso de las mujeres, éstas también adquirirían compromisos con la patria economizando sus labores domésticas según las enseñanzas escolares y formando moralmente a los ciudadanos desde una edad temprana.

La pertinencia de incluir los ejercicios militares entre la población escolar masculina también llegó a ser tema del Primer Congreso de Instrucción Pública celebrado en la ciudad de México

³¹ *Idem.*, p. 427. En el caso del primer Plan de Instrucción Pública del Estado de Nuevo León creado en 1826 ya se había incluido un programa similar. En él se sugirieron para los varones de la primaria una combinación de ejercicios militares y gimnásticos mientras que para las niñas dictaban la buena enseñanza de la moral, ejercicios caseros, economía doméstica y demás labores proporcionadas a sus “fuerzas, paciencia, curiosidad y delicadeza”. Este plan fue sancionado como Decreto Provisional pero no se puso en vigor en su momento; sin embargo se incluye como ejemplo porque no deja de ser una muestra de los significados culturales que del género y el cuerpo tuvieron las autoridades locales y que sin duda fueron compartidos por otros grupos sociales. Véase “Primer Plan de Instrucción Pública del Estado”, en Plinio D. Ordóñez, *Historia de la educación pública en el estado de Nuevo León (1592-1942)*, volumen 1, Monterrey, Gobierno del Estado de Nuevo León, 1942, pp. 25-34.

entre diciembre de 1889 y marzo de 1890, el cual reunió a representantes de cada uno de los gobiernos estatales para debatir sobre los temas que las autoridades políticas consideraban cruciales en el tema educativo y lograr la uniformidad y centralización de la educación mexicana.³² ¿Son convenientes los ejercicios militares como un medio de educación física, o bastan los ejercicios gimnásticos y los juegos al aire libre?, y si son aceptados los ejercicios militares ¿deben ser estos practicados en las escuelas elementales dada la edad de los niños que concurren a ella?, fueron las dos preguntas básicas a resolver en la comisión. El sentido de los cuestionamientos de alguna manera refleja los debates en torno a la utilidad pedagógica de los ejercicios militares y sobre sus consecuencias en el desarrollo físico y moral en los niños de corta edad.

Los comisionados de este Primer Congreso de Instrucción acordaron que efectivamente los ejercicios militares debían ser practicados en las escuelas primarias elementales y superiores para niños, aunque en el plan curricular que propusieron sólo se

³² La comisión encargada de resolver el tema de los trabajos manuales y la educación física estuvo formada por el delegado de Campeche, Miguel Serrano (quien fue comisionado en 1877 para estudiar las principales normales de Estados Unidos y con base a ello realizar las reformas a la Escuela Secundaria de Niñas y la Escuela Normal para profesores. Participó también en el segundo congreso como delegado de Campeche pero en esa ocasión en la comisión sobre escuelas normales. Fue director de la Escuela Normal para Maestros cuando se hicieron las reformas al plan de estudio en 1892 y 1893, en los cuales por cierto la gimnasia y los ejercicios militares estuvieron incluidos por cinco y por dos años respectivamente. Participó en la comisión convocada por Baranda para reformar la Escuela Nacional Preparatoria en diciembre de 1896); el delegado del Estado de México, Celso Vicencio; el de Guerrero, Eduardo Velásquez; y finalmente, Manuel Zayas (Director de la Escuela Primaria Nacional no. 2 de la ciudad de México).

incluyeron en la superior, cuando los varones tendrían entre 10 y 12 años. Éstos deberían realizarse dos veces a la semana y los combinarían con cuatro años de preparación gimnástica, periodo en el que debían desarrollar su fuerza, resistencia y disciplina con ejercicios que cada año acrecentaban en número e intensidad.³³

Con la intención de regular y uniformar la práctica de esta gimnasia militar la Secretaría de Guerra y Marina produjo un manual para que fuera empleado en las escuelas de instrucción primaria. En 1901 se publicó la *Cartilla de Ejercicios Militares*³⁴ que contiene, desde sus primeras páginas, instrucciones completas y muy detalladas sobre la manera en que los escolares debían realizar prácticas militares, específicamente para la formación de escuadras y pelotones.³⁵ Es importante mencionar que la Secretaría de Guerra contaba por lo menos desde 1850 con lecciones ya establecidas sobre esta materia, ya que desde esta fecha fue común que organizaron

³³ El currículum de la primaria elemental en cuanto a la gimnasia se estableció de la siguiente manera: primer año, movimientos libres, marchas y juegos gimnásticos (sin definir); segundo año, continúan los mismos y se agregan ejercicios con bastones; tercer año, se agregan ejercicios con palanquetes; cuarto año, se agregan juegos de masas. Para las primarias superiores, en el primer año deben ser ejercicios con y sin instrumentos y en el segundo se introducen los ejercicios con aparatos. “Resoluciones aprobadas en los dos Congresos Pedagógicos Nacionales, celebrados en 1889-90 y 91”, en Plinio D. Ordóñez, *El benemérito educador Ing. D. Miguel F. Martínez. Notas biográficas*, Monterrey, Talleres Linotipográficos del Gobierno del Estado, 1950. Véase también Ernesto Meneses, *Op. Cit.*, pp. 36-67.

³⁴ *Cartilla de ejercicios militares formado por orden de la Secretaría de Guerra y Marina para que pueda ser aprovechada en las escuelas de instrucción primaria*, México, Ramón de S.N. Editor, 1901.

³⁵ La escuadra la formaban diez soldados y un cabo; era la tercera parte de un pelotón. Esta cartilla recomendaba que en las escuelas se formaran escuadras con máximo 12 alumnos para no perder el control, evitar el uso de armas y mantenerlos en fila recta durante gran parte de la ejecución de los ejercicios.

actos públicos con alumnos del Colegio Militar que concluían con ejercicios gimnásticos.³⁶

La cartilla fue realizada con la intención de ser utilizada no por los ejecutantes, sino por los instructores quienes debían practicar al pie de la letra las lecciones frente a sus alumnos para que éstos aprendieran los ejercicios mediante la observación e imitación.

Con este tipo de ejercicios había un modelo de varón que se quería eliminar desde la escuela. Era el de los niños con cuerpos débiles, faltos de peso y estatura que los hacía casi inútiles para el trabajo y para defender a la patria en un contexto de constantes conflictos armados. Por el contrario, la disciplina y obediencia promovidas en las escuelas con los ejercicios militares encabezados por un instructor que conociera con exactitud la secuencia de las lecciones y las dirigiera con autoridad; así como la fortaleza física que los niños adquirirían con los movimientos precisos principalmente de los brazos, tronco y piernas los prefiguraba como buenos ciudadanos en un futuro.

Por lo tanto, la gimnasia militar enfatizaba en crear cuerpos masculinos que representaran la virilidad patriótica a través de la práctica de ejercicios como la formación de filas y columnas, la marcha, la realización de cuartos de conversión, el tiro al blanco con flecha y con bala, el manejo de armas, la gimnasia de movimientos libres, con bastones, palanquetas y la práctica de deportes como la

³⁶ Colegio Militar de México, *Exámenes de gimnasia militar de alumnos del Colegio militar*, 1850. Estos ejercicios estaban bajo la dirección de Feliciano Echeverría.

lucha, la carrera, la equitación y la natación. Todos estos ejercicios regulados disciplinarían los cuerpos con la precisión de sus movimientos. Por ejemplo, en una de las posiciones más frecuentes, la de “firmes”, el alumno debía

[...] tener los talones unidos y en una misma línea, las puntas de los pies abiertas igualmente a los costados, formando un ángulo menor que el recto, sin hacer fuerza en las rodillas, el cuerpo derecho y aplomo sobre las caderas, el pecho saliente, los brazos naturalmente caídos, la cabeza erguida y recogida la barba sin afectación, llevando la vista al frente [...] ³⁷

Un papel fundamental jugaba el instructor al encarnar las exigencias del nuevo Estado Nacional, por eso las voces de mando y su actitud de autoridad eran características necesarias para lograr la obediencia. Las voces debían marcar cada paso con firmeza: “uno”, “dos”, “tres”, “atención”, “firmes”, “descanso”, “saludar”. Por otra parte, los alumnos tenían que conocer los centímetros de distancia entre un cuerpo y otro o entre sus propios pies y tenían que memorizar el número de veces que se ejecutaba cada movimiento corporal; por ejemplo, en el paso redoblado se realizarían únicamente 120 pasos por minuto.

³⁷ *Cartilla de ejercicios... Op. Cit.*, p. 2.

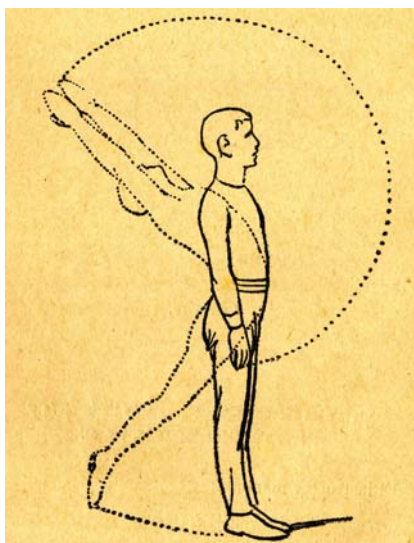


Imagen 6

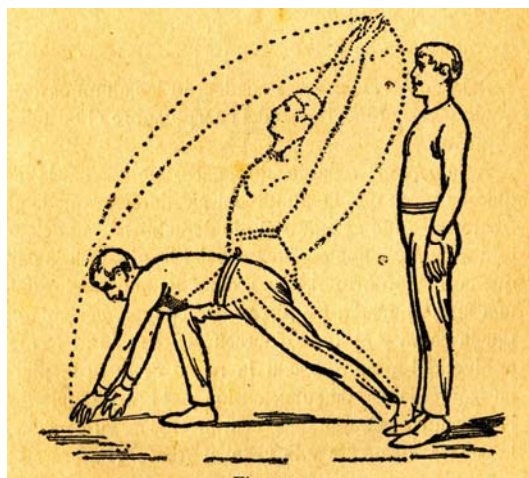


Imagen 7

Cuerpos masculinos erguidos que ejecutan con exactitud movimientos de brazos, tronco y piernas representan la disciplina y el autocontrol que el Estado requiere en cada uno de sus ciudadanos-soldados con la gimnasia militar a finales del XIX. Francisco Pedragal Prida, *Gimnástica civil y militar*, Madrid, 1894.

A diferencia de otros tipos de gimnasia como la racional o la higiénica, en la militar no se contemplaban distinciones para los ejecutantes a partir de la edad o el sexo, aunque no por ello hay que considerar que estaban ausentes en el discurso que manejaban sobre el uso social y político de los cuerpos. Es importante tener en cuenta que este tipo de gimnasia surgió en un espacio totalmente masculinizado como lo era el ejército decimonónico y posteriormente fue apropiado por las escuelas mexicanas, de tal manera que las prescripciones, los objetivos y las reglas de su ejecución fueron elaboradas a partir de las percepciones masculinas sobre el deber ser de los varones y de las mujeres mexicanos. El uso en las cartillas de los términos “alumno” y “soldado” como sinónimos para referirse a

los ejecutantes es una muestra de la identificación de este tipo de ejercicios con lo masculino.

La tendencia militarizada de los ejercicios físicos en esos momentos no solo se logra percibir en la elaboración de estas cartillas sino también en la formación de los instructores de gimnasia. Antes de la fundación de las primeras academias de gimnasia en 1904, los cursos en el ejército fueron una de las opciones para obtener conocimientos especializados sobre la materia. Así ocurrió con las primeras generaciones de profesores de gimnasia, como fue el caso de Manuel Velázquez Andrade, quien después de 1901 se inscribió en la segunda reserva del ejército como subteniente de infantería y a su salida fue nombrado por primera vez profesor de gimnasia y ejercicios militares en escuelas de Atzacapotzalco y del Distrito Federal.³⁸

El que los mexicanos transformaran su aspecto físico para evidenciar su virilidad patriótica además tenía un fuerte contenido estético. El prototipo de varón de estos constructores de la nación moderna mexicana se encarnaba en la figura del militar que desde la elegancia de su uniforme manifestaba el dominio de su carácter. El escritor Ignacio M. Altamirano -quien además fue el creador de la Escuela Normal de México en 1887, una de las primeras instituciones en enseñar lecciones de gimnasia y ejercicios militarizados a su

³⁸ Manuel Velázquez Chávez, *La acción vence al destino. Manuel Velázquez Andrade (1877-1952)*, México, Talleres Gráficos de Cultura, 1999.

población exclusivamente masculina-³⁹ escribió *Clemencia* (1869), una novela de amor y drama situada en la invasión francesa en la cual se enfrentan dos militares que encarnan precisamente los tipos de masculinidad contrarios.

El “dandy” de la historia, Enrique Flores, era un comandante del ejército mexicano a quien retrató como un “león parisiense” por sus atributos físicos y su personalidad. Poseía una “fisonomía tan varonil como bella, tenía ojos azules, grandes bigotes rubios, era hercúleo, bien formado y tenía fama de valiente”. La atracción que inspiraba a las mujeres se debía principalmente a que sus movimientos físicos eran elegantes y mostraban la distinción que caracterizaba a la gente de buen tono; por ello las mujeres se morían por bailar con él y apoyarse en sus brazos para sentir la fuerza de su musculatura.

En cambio, el comandante Fernando Valle representaba todos los atributos contrarios de Flores, era de “cuerpo raquítico y endeble, moreno, pero tampoco ese moreno agradable de los españoles ni de ese moreno oscuro de los mestizos, sino de ese color pálido y enfermizo que revela o una enfermedad crónica o costumbres desordenadas”. Valle tenía ojos pardos y regulares, nariz aguileña, bigote pequeño y negro, cabellos lacios, oscuros y cortos, manos flacas y trémulas; lo cual a la vista de las mujeres de la época le hacía tener un aspecto repugnante. Su personalidad estaba en el

³⁹ Ernesto Meneses, *Op. Cit.*, pp. 401-403.

mismo tono que su aspecto: distraído, reservado, frío, sumiso con sus superiores y a la vez altanero con sus inferiores.

Es importante señalar que la tendencia militarizada de los ejercicios físicos no desapareció al concluir el porfiriato. No fue extraño que en las primeras décadas del siglo XX, una vez iniciada la revolución mexicana, varias escuelas del país retomaron estas prácticas combinadas con las de tendencia higiénica. Por ejemplo, en las reformas educativas que Lauro Aguirre implementó de 1914-1916 en Tamaulipas, justo cuando las tropas villistas le obligaban al cierre de escuelas, propuso que en las escuelas exclusivas para varones se realizara una combinación de los ejercicios expuestos en la cartilla militar ya citada con los ejercicios gimnásticos y juegos que Manuel Velásquez Andrade dictó en su obra *La Educación Física* escrita en 1910. Este caso muestra la apropiación de los contenidos escolares por parte de las autoridades educativas mediante la selección y combinación de los conocimientos que en un contexto determinado les resultaban útiles, en este caso el manejo de conocimientos militares en el contexto de la revolución mexicana.

Conclusiones

Este capítulo aborda algunos elementos importantes de la actividad física de las mujeres de la elite citadina del país con la intención de contextualizar y entender la relación entre el cuerpo y el género en

las últimas décadas del siglo XIX en México. Los primeros ejercicios y deportes se introdujeron en México fuera del ámbito escolar como parte de las prácticas culturales de los grupos que se identificaron con la modernidad occidental en el porfiriato, estos fueron los inversionistas extranjeros, políticos y militares del gobierno porfiriano. En este ámbito, la participación de las mujeres ciudadinas comenzó siendo mínima por la resistencia de ellas mismas y de la sociedad citadina por incorporarlas a prácticas corporales que rompían con los estereotipos de género que vinculaban la delicadeza, la debilidad física y la morbidez con la feminidad en el XIX.

La experiencia escolar de una mujer de la elite porfiriana, como lo fue Consuelo de Miramón, fue útil para mostrar cómo la actividad física que las mujeres desarrollaban al interior de las “Amigas” estaba relacionada con los contenidos religiosos y domésticos que predominaban en estas escuelas de las ciudades. En ellas lo que prevalecía eran situaciones programadas a través de un currículum que privilegiaba las intensas labores manuales y el sedentarismo corporal de sus alumnas.

Al finalizar este capítulo presenté un momento de tránsito en la política educativa al identificar la introducción de la gimnasia como parte del proceso de consolidación del sistema educativo moderno. En este primer momento, los ejercicios físicos comenzaron en las escuelas mexicanas con una fuerte tendencia militarizada como una estrategia para contar con fuerza masculina disciplinada y con el

conocimiento indispensable en táctica militar que resultara útil al Estado ante los constantes conflictos bélicos que atravesaron al país buena parte del XIX. La intención era formar los soldados que la patria necesitaba para su defensa, de ahí que la gimnasia estuviera dirigida primordialmente para varones. Valores como la disciplina, obediencia, fortaleza representada en los cuerpos formaron parte de los imaginarios en torno a la masculinidad presentes en las disposiciones educativas derivadas de los congresos pedagógicos, los manuales escolares y en la literatura de la época.

Capítulo 2

Moldear los cuerpos y el género como un asunto de Estado: la introducción y profesionalización de la gimnasia como disciplina escolar en México

En este capítulo muestro el creciente interés del Estado mexicano porfirista en intervenir cotidianamente en los cuerpos de sus ciudadanos al profesionalizar la educación física como disciplina escolar. En un primer momento expongo las principales técnicas gimnásticas europeas apropiadas en México por las autoridades educativas del momento. Gracias al informe educativo de 1875 elaborado por José Díaz Covarrubias se presentan datos sobre la incorporación de esta disciplina en los planes de estudios de las escuelas, la población escolar a la que abarcó en un principio y los Estados del país donde inició esta práctica. También abordo la creación de las primeras academias especializadas en gimnasia y las diferentes trayectorias de las generaciones pioneras de profesores y profesoras en esta materia.

En el último apartado reconstruyo los diferentes métodos empleados para la enseñanza de la gimnasia escolar presentes en los primeros manuales para profesores de esta disciplina publicados entre 1880 y 1910. En este sentido, resalto los principales argumentos pedagógicos y las imágenes de cuerpos presentes en los manuales que

muestran a la figura masculina como la idónea para el ejercicio físico en las escuelas mexicanas de la época.

2.1. La gimnasia alemana y sueca: la apropiación de técnicas europeas en México

La tendencia de intervenir en los cuerpos de hombres y mujeres para convertirlos en datos de la cultura moderna a través del ejercicio físico fue un movimiento que en Europa tuvo fuerte impulso desde inicios del XIX. Francia, Inglaterra, Alemania y Suecia fueron algunos de los países innovadores en cuanto a la formulación de técnicas y metodologías de gimnasia. En México, la gimnasia alemana y sueca fueron las citadas en los manuales escolares aunque fue esta última la mayormente recomendada por la higiene escolar y la apropiada por las autoridades educativas. Los fines que perseguían con las transformaciones corporales estaban estrechamente relacionados con el contexto político y cultural de cada uno de estos países.

La gimnasia alemana perteneció a la corriente empírica cuyo creador fue F. L. Jahn (1778-1852). Se distinguió por su fuerte tinte patriótico ya que consideró a la educación física como uno de los principales medios para lograr el vigor y la unidad alemana ante la invasión de las tropas de Napoleón. La gimnasia militar fue una de las más fomentadas ya que su creador se ocupó en formar soldados prusianos. Fomentó las sociedades deportivas, los juegos de

competencia amistosa y los ejercicios en aparatos, como el caballo, las paralelas y la barra fija.¹

P.H. Ling (1776-1839) fue el creador de la gimnasia sueca, distinguida por iniciar con la corriente científica ya que se basaba en los conocimientos anatómicos y fisiológicos del cuerpo. La metodología sueca fue puesta en práctica en el Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo, en donde Manuel Velázquez Andrade fue enviado en 1906 por las autoridades educativas mexicanas para estudiar esta técnica y difundirla en el país. Esta técnica identificó cuatro ramas de la gimnasia: pedagógica, militar, médica y estética. Se realizaba sin aparatos y sus características eran el predominio de movimientos lentos, la búsqueda de posturas perfectas y naturales del cuerpo y la graduación del esfuerzo.²

El Instituto Real y Central de Gimnasia en Estocolmo, fundado por Ling, era la academia en vanguardia en la enseñanza de esta técnica y en cuanto a la infraestructura material relacionada con esta disciplina: contaba con sala de instrucción teórica, anfiteatro anatómico, biblioteca y museo anatómico, sala de gimnástica pedagógica y médica, sala de armas, picadero, patios, jardines y sala para tiro de pistola. En él se preparaban anualmente profesores para escuelas primarias,

¹ *Enciclopedia Técnica de la educación. Educación física, artística y tiempo libre. El material didáctico*, Madrid, Santillana, 1975, pp. 18-21; Leo Burgerstein, *Higiene escolar*, tercera edición, México, Editora Nacional, 1963, pp. 54 y 55.

² N. Kumlien y Emile Andre, *Gimnasia sueca*, México, Editorial Posada, 1989 (publicado por primera vez en 1919); *Enciclopedia ...Op. Cit.*; Francisco Pedregal, *Gimnástica ...Op. Cit.*

secundarias y para el ejército, además de que ofrecían tratamiento curativo a hombres, mujeres y niños.³ Entre los conocimientos que impartían estaban la anatomía descriptiva –incluyendo la disección–, principios teóricos de gimnástica, teoría de la esgrima y sus técnicas (de bayoneta, florete, sable), gimnástica con y sin aparatos, gimnástica médica, natación, entre otras.⁴

La aplicación de ambas técnicas gimnásticas extranjeras correspondió a diferentes argumentos pedagógicos sobre la ejercitación física. Como ya se señaló anteriormente, en un primer momento las escuelas porfirianas impulsaron la gimnasia militar para su población masculina. Aunque no existen datos para plantear una relación directa con la técnica alemana ambas perseguían en términos generales los mismos fines: disciplinar y formar en cada escolar un futuro soldado defensor de la patria. En cambio, si existe la certeza de que la gimnasia sueca se aplicó en México bajo la idea de ser la técnica que cumplía con los argumentos pedagógicos e higiénicos apropiados para su enseñanza en las escuelas. Como se verá más adelante, en 1903 se fundó la Academia de Gimnasia Sueca, los manuales pioneros en esta disciplina en México retomaban explícitamente su metodología y en el Consejo para dictaminar la educación física integrada por los primeros

³ Francisco Pedregal, *Op. Cit.*

⁴ Aprovechando su estancia en Suecia en 1906, toma unos cursos de trabajos manuales de madera y cartón del sistema “Sloyd” en una escuela oficial. Esta especialización también le fue útil a su regreso en México en ese año ya que fue nombrado Profesor de Trabajos Manuales en las Escuelas Oficiales Primarias del Distrito Federal.

especialistas en la materia en 1909 la recomendaban como la más apta para los escolares.⁵

2.2. La incorporación de la gimnasia en los planes de estudio escolares

En el tránsito del siglo XIX y XX la gimnasia comenzó a consolidarse como una disciplina escolar en el país, lo cual se puede afirmar por su introducción en los planes de estudio de algunas escuelas, la publicación de los primeros manuales especializados, la definición de una metodología racional para su enseñanza, la fundación de las primeras academias para formar profesores y la creación de Inspecciones de Educación Física dentro de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Entre 1870 y 1880 comenzó el proceso de modernización y uniformidad de la enseñanza básica en México con la modificación de los reglamentos para las escuelas primarias y secundarias de niñas y

⁵ En la comisión encargada del “Dictamen de la comisión encargada de estudiar las bases que deben normar la educación física en las escuelas” estuvo compuesta por Miguel F. Martínez, Juvencia Ramírez, Manuel Uribe Troncoso, Fernando López y Manuel Velázquez Andrade. El primero de ellos era cercano colaborador de Justo Sierra e identificado con las ideas de la pedagogía moderna, tenía ya varios años de experiencia como docente y organizador de escuelas primarias y normales. La maestra Juvencia era en esos momentos directora de la Escuela Normal Primaria para Maestras. El médico higienista Uribe y Troncoso estaba a cargo de la Inspección Médica Escolar. Finalmente, Velázquez Andrade, autor de varios manuales sobre el tema, era en ese año Inspector de Educación Física en la Dirección General de Educación Primaria y profesor de Metodología de los Ejercicios Físicos en las Escuelas Normales para Maestros y Maestras.

niños en los que se prescribió oficialmente la enseñanza objetiva.⁶ En estas reformas, la gimnasia comenzó a aparecer en algunas escuelas como una materia elemental.

En *La Instrucción Pública en México*, informe realizado en 1875 por el secretario de instrucción pública José Díaz Covarrubias⁷, se observa ya la incorporación de esta disciplina en las escuelas. Según los reportes que recibió de los gobiernos estatales, en la república mexicana ocho de los Estados la incluían como materia obligatoria en su plan curricular. Aguascalientes, Campeche, Jalisco, Michoacán, Morelos, Veracruz, Guanajuato y el Distrito Federal practicaban esta actividad física en por lo menos una de sus escuelas, las cuales tenían en común el pertenecer a la administración municipal, localizarse en zonas urbanas y dedicarse a la enseñanza secundaria o superior.

Es importante señalar que en todas estas escuelas – a excepción de Aguascalientes en donde la gimnasia estaba incluida en el programa de las 27 primarias que existían y del Conservatorio de Música y Declamación en el Distrito Federal- la población inscrita estaba compuesta exclusivamente por varones. Con este dato se refuerza la

⁶ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1998, pp. 323 y ss.

⁷ José Díaz Covarrubias nació en Jalapa Veracruz pero se trasladó a la ciudad de México donde estudió abogacía. Durante el gobierno de Benito Juárez fue diputado congresista en varios periodos, formó parte de la comisión redactora de la ley de reforma educativa de 1867 y fue responsable también de la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria. Covarrubias fue nombrado por Lerdo de Tejada secretario de Justicia e Instrucción Pública (1872-1876) y un año antes de concluir su cargo elaboró un informe sobre la situación de la educación en México de aquel momento, *La instrucción Pública en México*.

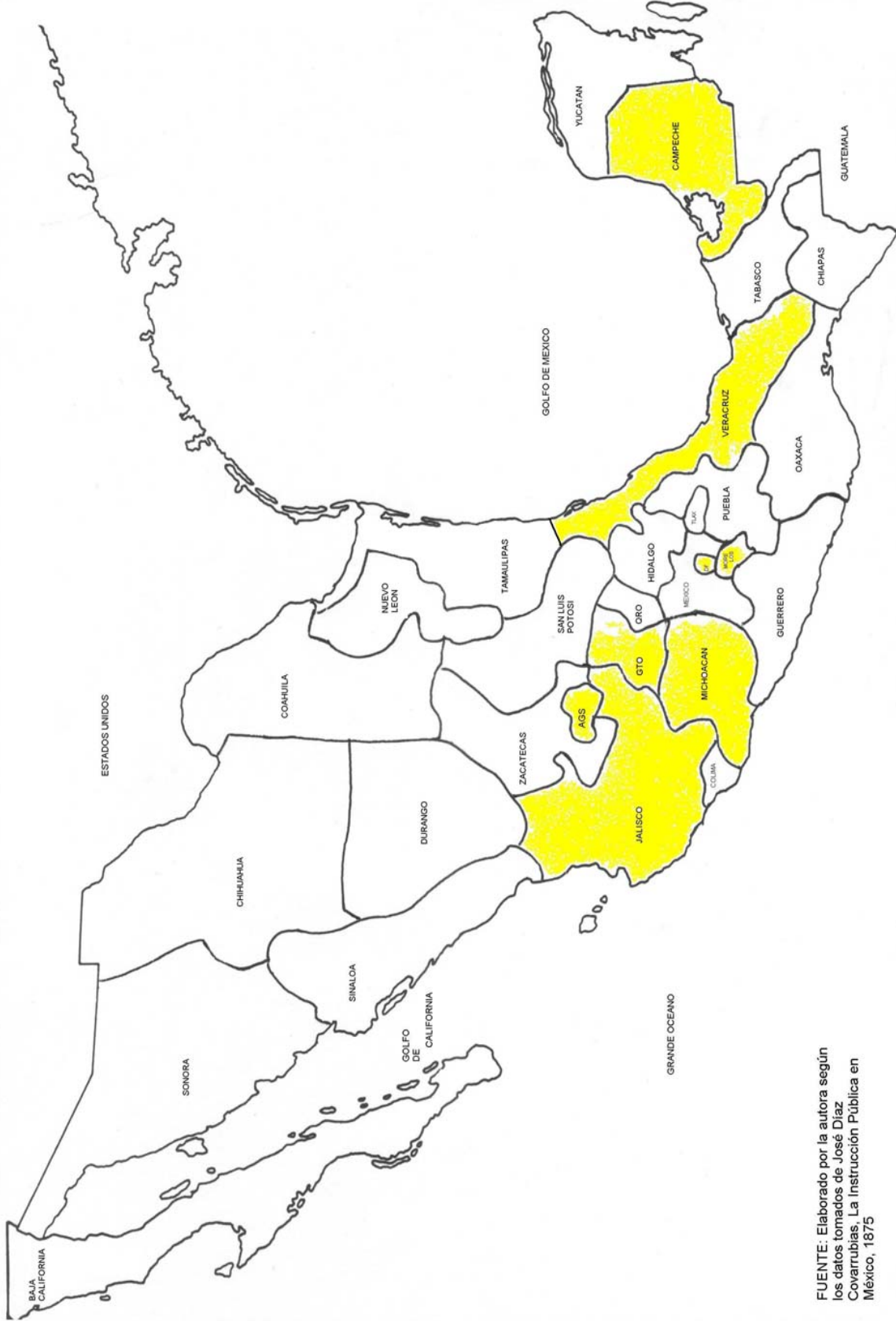
idea de que la ejercitación física comenzó en las escuelas como una práctica masculinizada y seguramente con tintes militarizados, ya que para esos momentos aún no se propagaban a través de las academias especializadas o de manuales escolares los principios de la gimnasia higiénica o racional. (ver tabla 1 y mapa 1)

Tabla 1. Escuelas que reportaron la enseñanza de gimnasia en 1875

| Estado | Escuelas con gimnasia en su plan curricular | Número de alumnos por género |
|------------------|--|-------------------------------------|
| Aguascalientes | 27 escuelas del Programa de Primarias | 2253 varones, 1072 mujeres |
| Campeche | Instituto Campechano | 78 varones |
| Jalisco | Liceo de Varones | 301 varones |
| Michoacán | Colegio Secundaria y Profesional | 315 varones |
| Morelos | Instituto Literario | 35 varones |
| Veracruz | Colegio Preparatorio de Tlacotalpan | S/d |
| | Colegio Nacional de Orizaba | S/d |
| Guanajuato | Colegio del Estado | 252 varones |
| Distrito Federal | Escuela de Jurisprudencia | 158 varones |
| | Colegio Militar | 200 varones |
| | Conservatoria de Música y declamación | 175 varones, 277 mujeres |

Fuente: José Díaz Covarrubias, *La Instrucción Pública en México*, México, Miguel Ángel Porrúa, edición facsimilar de la publicada en 1875.

Estados donde se reportó la enseñanza de gimnasia escolar en 1875



FUENTE: Elaborado por la autora según los datos tomados de José Díaz Covarrubias, La Instrucción Pública en México, 1875

La ausencia de la gimnasia en las escuelas para mujeres se entiende si consideramos la lenta incorporación de este género en el sistema escolarizado. Si bien las escuelas para población femenina incrementaron a finales del siglo XIX en todo el país, éstas continuaban siendo inferiores en número con respecto a las de varones: 1 609 incluyendo las primarias y superiores, mientras que las de varones eran 5 645.⁸ Por otro lado, hay que agregar que los programas de estudios eran notablemente diferenciados según los valores socialmente atribuidos a ellas. Como se mencionó en el capítulo anterior el currículo escolar reflejaba un desinterés por enseñar lecciones no relacionadas con las labores domésticas y maternas. El mismo Covarrubias hace explícita esta concepción cuando afirma que las mujeres mexicanas

[...] apetecen menos el estudio, mientras que en el hombre es universal la tendencia a instruirse. Predomina en aquellas la actividad afectiva más que la intelectual, y el ejercicio de la primera no deja bastante campo a la segunda. Acaso, pudiera añadirse, la mujer está destinada a un papel en la sociedad humana que exige menos cultivo del espíritu [...]⁹

Sin embargo, fue precisamente con el impulso higiénico que los pedagogos mexicanos comenzaron a difundir la gimnasia entre la

⁸ José Díaz Covarrubias, *La instrucción ... Op. Cit.*

⁹ *Ibid.*, p. LXXVI.

población escolar femenina “adaptando” los ejercicios a las características anatómicas y funciones fisiológicas corporales y a su papel como formadora de ciudadanos modernos.

En 1875 el Congreso aprobó un proyecto de instrucción pública en el que se ratificaba la libertad de enseñanza, la obligatoriedad de la educación primaria para ambos sexos y además establecía un contenido mínimo de materias para este nivel: lectura, escritura, aritmética, sistema decimal, lecciones de urbanidad, moral práctica y autogimnasia.¹⁰ Este dato es relevante ya que es el primer intento legal por diferenciar la gimnasia higiénica, o lo que Covarrubias llamó autogimnasia, con la de corte militar. Tres años después, en los reglamentos para las escuelas primarias y secundarias de niñas de 1878 apareció por primera vez como materia obligatoria.¹¹

En el caso del reglamento de primarias para niñas, las modificaciones que se realizaron fueron a partir del currículum de 1869, quedando dividida en tres secciones (sin especificar el tiempo de cada una) y dos años, e integrándose como materias obligatorias el español, aritmética, escritura, nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a la vida, labores manuales, dibujo, música y por primera vez

¹⁰ Este proyecto se dio a conocer en 1877 junto con el Dictamen de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Senadores sobre la Instrucción Obligatoria. Covarrubias afirmó en su informe que en 1874 el gobierno general restableció la gimnasia en las escuelas profesionales y en las primarias de ambos sexos que dependen directamente del Ministerio de Instrucción Pública, dándole el carácter de una enseñanza higiénica para la educación corporal. Ernesto Meneses, *Tendencias ... Op. Cit.*, p. 275.

¹¹ Ernesto Meneses, *Tendencias... Op. Cit.*, pp. 326-328.

la gimnasia, la cual se incluía en todos los grados a excepción del último. En el programa de las secundarias femeninas quedó fuera cualquier tipo de ejercicio físico. Un año después, el nuevo reglamento para los varones mostró las mismas modificaciones que las de las mujeres sólo que se integró un año más de enseñanza básica y sustituyó las labores manuales por la historia y cronología.

2.3. Las primeras academias de gimnasia y sus profesores/as

Junto a la introducción de la gimnasia como una disciplina escolar se dio el proceso de formación de profesores especializados. A principios del XX hubo algunos intentos de la secretaría de instrucción por crear academias de gimnasia, las cuales aunque tuvieron una corta existencia contribuyeron a preparar a las primeras generaciones de maestros en la materia. Algunos de ellos fueron enviados por la secretaría a perfeccionarse en las escuelas pioneras de gimnasia en el extranjero, otros tantos fueron mandados a escuelas municipales del país, convirtiéndose en los precursores de esta disciplina escolar a nivel estatal.

Entre los profesores que comenzaron a especializarse en los ejercicios físicos a finales del XIX están Joaquín Noreña y Alberto D. Landa (1867-1925). El primero era maestro de gimnasia en la Escuela Nacional Preparatoria en 1891 cuando esa materia no era obligatoria y

contaba con un promedio de 50 alumnos. Por su parte, Alberto D. Landa comenzó como alumno ayudante de Noreña en la misma institución. Para acreditarse como profesor, presentó ese año un examen de gimnasia ante un jurado de la Escuela Nacional Preparatoria con los siguientes temas: “Condiciones higiénicas del gimnasio” y “Relaciones entre el trabajo intelectual y físico”. Cinco años después la gimnasia se incluyó como obligatoria en el currículum escolar de la preparatoria por lo que Landa contaba con 600 alumnos en sus clases. Posteriormente fue inspector de educación física: primero en 1900 como ayudante en las escuelas elementales para niños y niñas de la capital y en 1908 lo fue de las escuelas de instrucción primaria para niñas.¹²

En esos momentos, la Secretaría de Instrucción tuvo un claro propósito de difundir y uniformar la gimnasia higiénica a través de la creación de las primeras inspecciones y la publicación de una metodología propia mediante los manuales escolares. Landa jugó un papel importante ya que elaboró el primer manual de gimnasia autorizado por el Consejo de Instrucción Pública y declarado texto oficial por la secretaría del mismo ramo, *Tratado Elemental de gimnástica higiénica y pedagógica* (1894). Antes y aún después de que Landa dirigiera la primera academia de gimnasia, su manual fue empleado por los profesores/as que ya impartían lecciones de esta disciplina escolar.

¹² AHSEP, Antiguo Magisterio, Personal, Alberto D. Landa, caja 91, exp. 1, f. 19.

La *Academia de Gimnasia Sueca*, fundada y dirigida por Landa de 1903 a 1905, fue el primer intento por difundir la gimnasia a los profesores/as bajo los principios racionales e higiénicos. La Academia funcionó en la Escuela Nacional Preparatoria como un curso superior de dos horas diarias. Las clases eran teóricas y prácticas. Ya que la gimnasia higiénica se basaba en el conocimiento científico en torno al cuerpo humano, a los futuros maestros/as especializados se les impartían conocimientos de anatomía y fisiología para que comprendieran la influencia del ejercicio sobre las funciones corporales.¹³ También les hablaban sobre el papel social de la educación física, sus efectos sobre el carácter o la virilidad, las condiciones estéticas del ejercicio, los diferentes métodos de gimnasia (francés, inglés, sueco), las bases fundamentales de la gimnástica racional (elección y secuencia de ejercicios, uso de aparatos, métodos para la enseñanza), así como las diferencias entre la gimnasia masculina y femenina. En cuanto a las clases prácticas éstas eran lecciones modelos sobre los diferentes tipos de gimnasia: con aparatos (empleaban las bancas y pupitres), de series (suspensión, equilibrio, abdominales, saltos, respiración), los juegos y ejercicios de marcha y carrera. (véase anexo 1)

¹³ Landa tomó clases de anatomía y fisiología en la Escuela de Medicina y de antropología y estadística en la Escuela de Altos Estudios de la Universidad.

Con esta academia y las que se crearon posteriormente, se pretendió formar cuerpos modelos en los maestros/as ya que la enseñanza de esta disciplina era a través de la imitación, la memorización y el mando de los ejercicios físicos.

Los maestros/as eran formados para cumplir con varios papeles: como *instructores* porque debían enseñar de modo fácil y claro los ejercicios, y procederían de lo simple a lo complejo considerando la edad, sexo y talla del ejecutante; como *comandantes* porque sus voces debían dominar y saber llevar el ritmo de ejercicios, además de ser breves, correctos, concisos, enérgicos, severos y respetados; como *vigilantes* porque debían rectificar constantemente la ejecución de los alumnos; y como *patriotas* porque aprovecharían los momentos de descanso para contar anécdotas o dirigir cantos sobre temas morales o en beneficio de la patria.¹⁴

Para acreditar a los instructores especializados en gimnasia escolar se les realizaba una prueba académica dividida en dos partes: una prueba oral en la que el futuro profesor/a argumentaba los principios científicos y pedagógicos de la gimnasia, y después una prueba práctica en la que el sustentante dirigía a un grupo de niños/as según un esquema de ejercicios realizado por él mismo.

¹⁴ Alberto D. Landa, *Tratado elemental ... Op. Cit.*, p. 10.

Una segunda generación de maestros de gimnasia fueron aquellos que siguieron diversas rutas para adentrarse en el conocimiento de esta disciplina: muchos de ellos estudiaron en la Academia de Gimnasia Sueca fundada por Landa, otros tantos en las filas del ejército y hubo por lo menos uno que viajó a las instituciones pioneras en el extranjero, como Manuel Velázquez Andrade. (véase Tabla 2)

Tabla 2. Alumnos/as acreditados en la Academia de Gimnasia Sueca, 1902-1904

| Alumnos/as de la Academia | Nombramiento laboral y/o escuela donde trabajaban |
|--|---|
| Cubrieron vacantes por oposición | |
| Srta. Soledad V. Sánchez | Profa. de Primaria Superior |
| Srta. Luz Valle David | Profa. de Primaria Superior |
| Srta. Herminia Serrano | Profa. de Primaria Superior |
| Srta. Nieves Acevedo | Profa. de Primaria Superior |
| Srta. Concepción Palencia | Profa. de Primaria Superior |
| Srta. Elena Carreras | Profa. de Primaria Superior |
| Srta. Elena Castro | Profa. de Primaria Superior |
| Srta. Luz García Sánchez | Profa. de Primaria Superior |
| Srta. Concepción Hurtado | Profa. de Primaria Superior y de escuela católica en la calle de Cavaría |
| Srta. Elisa Zetina | Profa. de Primaria Superior y en la Normal para Profesoras |
| Srta. Guadalupe Díaz | Profa. de Primaria Superior |
| Srta. Gabina Escalona | Profa. de Primaria Superior |
| Srta. Raquel Rendón | Profa. de Primaria Superior |
| Sr. Alejandro Escudero | Prof. de Primaria Superior, de la Preparatoria, el Colegio Inglés y Mascarones. |
| Profesores propietarios | |
| Srta. Adela Morner | Profa. de Primaria Superior y Colegio de la Paz |
| Srta. María Corral | Profa. de Primaria Superior |
| Srta. Catalina Corral | Profa. de Primaria Superior |
| Srta. Remedios Quiróz | Profa. de Primaria Superior |
| Srta. Amalia Díaz | Profa. Escuela Normal para Maestras |
| Sr. Manuel Cervantes Noreña | Prof. de Primaria Superior |
| Sr. Enrique Vera | Prof. de Primaria Superior |
| Sr. Eligrafio Murillo | Prof. de Primaria Superior |
| Sr. Salvador Fernández Guerra | Prof. de Primaria Superior |
| Sr. Juan Gorostiza | Prof. de Primaria Superior |
| Sr. Enrique Buenrostro | Prof. de Primaria Superior |
| Sr. Alberto F. Córdova | Prof. de Primaria Superior y de la Escuela Nacional Preparatoria |
| Sr. Leopoldo Cisneros | Prof. de Primaria Superior y de la escuela marista en la calle de la Perpetua |
| Sr. Manuel Velázquez | Prof. de Primaria Superior |
| Sr. Manuel Urrutia | Prof. de Primaria Superior |
| Sr. E. Veraza | Prof. de Primaria Superior |
| Sin nombramiento pero acreditados | |
| Srta. María García Sánchez | Ayudante |
| Sr. Jesús Sánchez | Director de la Escuela Primaria Superior #9 |
| Sr. L. Pardavell | Director de la Escuela Primaria Elemental #101 |
| Sr. Daniel Mucitu | Ayudante |
| Sr. Trinidad González | Ayudante |
| TOTAL: 35 profesores/as | |

Fuente: AHSEP, Antiguo Magisterio, Personal, Alberto D. Landa, caja 91, exp. 1, f. 80.

Gracias a la lista de 35 alumnos de la Academia Sueca que Alberto D. Landa reportó a la Secretaría de Instrucción Pública, podemos dividir a estos primeros profesionistas de la gimnasia en 3 categorías. La primera de ellas la conforman los profesores/as de nuevo ingreso, los cuales obtuvieron los conocimientos suficientes para cubrir vacantes a través de un concurso de oposición. Con esto puedo considerar que en los primeros años del XX la gimnasia escolar se convirtió en una especialización emergente que permitió a cierto número de mujeres y hombres ingresar al sistema educativo como profesoras/es. En este sentido es importante señalar que de los 14 registrados como de nuevo ingreso, el 90% fueron mujeres que se convirtieron en instructoras de nivel primaria, lo cual se puede vincular al proceso de incorporación del sector femenino al trabajo escolar al considerarlas idóneas por su papel estereotipado de madres-educadoras.¹⁵

Otro grupo lo conformaron los profesores/as propietarios, es decir, aquellos que ya desempeñaban el cargo de maestros/as y que se

¹⁵ Recientemente se ha comenzado a categorizar como feminización del magisterio al proceso histórico que comenzó en Europa y en México a finales del XIX dentro del cual hubo una incorporación masiva de mujeres al trabajo docente como parte de sus condiciones de género. Véase Oresta López, *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, Hidalgo, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, 2001; Norma Ramos Escobar, *Las maestras rurales en la zona sur de Nuevo León. Aspectos profesionales y laborales de la docencia, 1921-1940*, Tesis de Maestría en Historia (en proceso), San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, 2006.

interesaron o fueron enviados a especializarse en la gimnasia. Es probable que muchos de éstos se colocaran en las escuelas municipales del país. En la última categoría se encuentran los que obtuvieron la capacitación pero que no tuvieron nombramiento como profesores de gimnasia por ocupar direcciones de escuelas primarias o ser ayudantes de profesor.

A esta academia llegaron alumnos de algunas normales del país que eran becados por las Secretarías de Instrucción municipal para especializarse en la gimnasia con el fin de introducir esta materia en el currículo de las escuelas de los Estados. Tal fue el caso de la maestra de Monterrey, Bonifacia Galindo, quien de 1904 a 1906 estudió en la Academia de Gimnasia Sueca y a su regreso fue contratada como instructora de gimnasia en la Escuela Profesional para Señoritas de Monterrey con un sueldo mensual de treinta pesos.¹⁶ En la evaluación final que se le realizó a Bonifacia participaron tres ex alumnas de esa misma academia, Luz García Sánchez, Nieves Acevedo y Amalia Díaz (Tabla 2), siendo la última quien se centró en evaluar los conocimientos de Bonifacia sobre la gimnasia estética, rama considerada en esos momentos como indispensable para la población escolar femenina (véase anexo 2).

¹⁶ AGENL, sección Educación, serie Escuelas Profesionales para Señoritas, caja 2, años 1902-1903.

Uno de los representantes más importantes de esta segunda generación de maestros y que fue egresado de la Academia de Gimnasia Sueca fundada por Landa fue Manuel Velázquez Andrade quien destacó en el campo de la gimnasia escolar por ser el primero en cumplir con la comisión de la Secretaría de Instrucción de especializarse en el extranjero.¹⁷ A partir de estos conocimientos adquiridos continuó con la formación de profesores especializados en la educación física, lo cual realizó a través de sus clases de educación física en las escuelas normales del Distrito Federal, al dirigir las inspecciones de educación física, con la difusión de una metodología ecléctica de gimnasia, y la publicación de varios manuales especializados en el tema.

Velázquez Andrade (1877-1952)¹⁸ llegó en 1901 a la ciudad de México desde Colima apoyado por Gregorio Torres Quintero. Recibió sus primeros cursos de gimnasia en la segunda reserva del ejército, donde recibió el cargo de subteniente de infantería. Cuando ingresó a la

¹⁷ Alberto D. Landa también fue enviado a Estados Unidos y Estocolmo sin embargo no pudo cumplir con la comisión por razones de salud.

¹⁸ Manuel Velázquez Andrade nació en San Gabriel, Jalisco y a los cinco años se fue con su familia a Colima, Col. En 1897 obtuvo el título de “Preceptor de Escuela” en la escuela modelo “Porfirio Díaz” en Colima, fundada por Victoriano Guzmán cinco años antes. Gregorio Torres Quintero lo envió como director interino de la Escuela Primaria de Manzanillo en 1896 y dos años después regresó como director titular. En 1901 regresó a Colima como maestro de 1º y 2º en la escuela Zaragoza. Después Torres Quintero lo invitó a ciudad de México como ayudante en la escuela elemental #73 y en la escuela primaria superior #1. Por su interés en la educación física se inscribió en la segunda reserva del ejército como subteniente de infantería. En junio es nombrado profesor de gimnasia y ejercicios militares en la escuela primaria superior #1 y #2 de Atzacapotzalco y en las escuelas primarias superiores de las prefecturas del Distrito Federal. De 1904 a 1906 es enviado a especializarse en educación física en Boston, Estocolmo, Berlín, Bruselas y París. Manuel Velázquez Chávez, *La acción vence al destino. Manuel Velázquez Andrade (1877-1952)*, México, Talleres Gráficos de Cultura, 1999.

Academia de Gimnasia Sueca ya había sido nombrado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes profesor de gimnasia y ejercicios militares en dos escuelas primarias de Atzacapotzalco y en las escuelas oficiales de primaria superior de las prefecturas del Distrito Federal. Gracias a sus conocimientos en inglés y alemán obtuvo el apoyo de esta institución para especializarse en los países extranjeros donde la gimnasia escolar tenía por lo menos una centuria de haberse puesto en marcha.¹⁹

El primer país donde se trasladó fue Estados Unidos de América, donde en 1905 concluyó sus estudios en *The Posse Gumnasium*²⁰ especializada en la técnica sueca. Posteriormente, Velázquez Andrade se trasladó al *Instituto Real y Central de Gimnasia* en Estocolmo, fundado por el creador de la gimnasia sueca, P. H. Ling (1776-1839). En Berlín visitó escuelas militares y civiles de gimnasia, establecimientos deportivos, bibliotecas especializadas en el tema y conoció el equipo más reciente para deportes y gimnasia, aspecto en el que la gimnasia alemana se especializaba. En Bruselas entró en contacto con el ciclismo, el remo y la caminata. Finalmente durante su estancia en París, tomó cursos en la *Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima de Joinville le Pont*.

¹⁹ En 1906 fue comisionado para especializarse en los Estados Unidos y en Suecia, sin embargo por razones de enfermedad sólo cumplió una parte en el primer país.

²⁰ Esta escuela, localizada en Boston, fue fundada en 1889 por el Barón Nils Posse quien le dio el carácter de escuela normal de gimnasia especializada en la técnica sueca. Las materias que ahí recibió fueron: anatomía descriptiva, psicología, fisiología, higiene, cinesiología especial y general, pedagogía, patología, gimnasia práctica, voces de mando, teoría y práctica de la gimnasia médica y práctica en clínica médica.

Al concluir sus estudios en estos países, Velázquez Andrade conocía además de las técnicas gimnásticas, las reglas generales de deportes como el fútbol, básquetbol, voleibol, béisbol, jockey, natación, esquíes, esgrima, gimnasia, lucha y boxeo.

A su regreso a México fue nombrado Inspector de Educación Física por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Entre sus labores estuvo el vigilar el acondicionamiento de gimnasios en la *Escuela Nacional de Artes y Oficios para Hombres*, en la de Jurisprudencia y en la *Normal de Profesores y Profesoras*; además de ser profesor de gimnasia y en algunos casos de natación. En 1908 organizó y presidió la *Asociación Mexicana de Educación Física* además de que comenzó con la publicación de manuales en los que demostró la apropiación de técnicas de ejercitación europeas en México, como *La educación física. Actitudes viciosas y correctas en la escuela* (1907), *Las bases científicas de la educación física* (1908), *Manual de gimnasia educativa* (1909), *Educación Física. Segundo año* (1910), *La educación física del obrero* (1932).

Durante la Revolución, se adhirió al movimiento de Carranza y una vez que se fundó la SEP en 1921 contribuyó a la reconstrucción del Estado mexicano con la difusión del nacionalismo en los deportes. En 1931 fue nombrado vocal honorario del Comité Deportivo del Partido Nacional Revolucionario y con ello organizador del primer gran desfile deportivo del 20 de noviembre.

Además de la Academia de Gimnasia Sueca hubo otros dos intentos por institucionalizar la enseñanza de esta práctica escolar. En 1906 se fundó la Academia de Gimnástica Racional en la que de nuevo Alberto D. Landa fue director interino por seis meses.²¹ En un reporte que elaboró seis años después afirmó que los egresados de ambas academias laboraban en las siguientes niveles escolares del Distrito Federal: 3 eran inspectores de Educación Física, 3 profesores en la Preparatoria, 2 en la Normal para Maestros, 5 en la de Maestras, 1 en el Colegio Militar y 27 eran profesores de gimnasia en las escuelas primarias superiores.²² Con esto podemos observar el creciente interés de dirigir la ejercitación física a dos sectores de la población escolar: por un lado la infantil que según los principios pedagógicos y científicos era la más receptiva por encontrarse en una etapa de crecimiento corporal; y por otro lado a los alumnos/as de las normales quienes debían representar las transformaciones en cuanto al aspecto y los hábitos corporales, además de que serían los encargados de introducir la gimnasia en las escuelas de nivel básico.

Un tercer intento fue cuando se fundó en 1908 la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia. Fundada por el francés Luciano Merignac quien era conocido en esos momentos por ser campeón mundial de florete (1889). Tanto la Secretaría de Instrucción Pública

²¹ Ernesto López Orendain, "La educación física en el periodo de 1900 a 1920". (artículo inédito)

²² AHSEP, Antiguo Magisterio, Personal, Alberto D. Landa, caja 91, exp. 1, f. 21.

como la de Guerra y Marina se hicieron cargo de esta escuela que duró hasta 1914.²³ La diferencia de ésta con las dos academias anteriores es que no se centró únicamente en la gimnasia escolar, sino que integró prácticas deportivas (esgrima, boxeo, lucha olímpica, atletismo, excursionismo) con tácticas militares.(véase Tabla 3)

Tabla 3. Plan de Estudios de la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia (1908-1914)

| Primer año | Segundo año | Tercer año |
|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| Anatomía descriptiva | Fisiología | Primeros auxilios |
| Psicología | Sociología sintética y descriptiva | Pedagogía aplicada |
| Ordenanza militar | Ley penal militar | Documentación militar y mando |
| Maniobras de infantería | Manejo de armas: tiro calibre 38 y 45 | Tiro con armas portátiles |
| Gimnasia Sueca | Gimnasia francesa de aparatos | Gimnasia natural |
| Gimnasia francesa de aparatos | Excursionismo | Gimnasia francesa de aparatos |
| Excursionismo | Box | Excursionismo |
| Lucha grecorromana | Levantamiento de pesas | Atletismo |
| Florete | Florete y sable | Florete, sable y espada |

Fuente: Abraham Ferreiro Toledano, *La educación física y deportiva de México en el siglo XX*, Tesis de Doctorado en Educación, Universidad La Salle, México, 2004, pp. 80-81.

Aunque la Secretaría de Instrucción ofreció las plazas que estuvieran vacantes para los egresados, por el fuerte tinte militarizado y atlético más que pedagógico, la mayoría de ellos se integraron al ejército

²³ Abraham Ferreiro Toledano, *La educación física y deportiva de México en el siglo XX*, Tesis de Doctorado en Educación, México, Universidad La Salle, 2004, pp. 77-83.

con el grado de tenientes de caballería. Esto mismo la convirtió en una escuela exclusiva para varones quienes además tenían que cumplir con ciertas características corporales. Los requisitos para ingresar fueron tener entre 17 y 21 años de edad, presentar documentos de instrucción primaria superior, tener buena conducta, poseer constitución robusta y no padecer lesiones orgánicas.

2.4. La reconstrucción de una práctica educativa: diferentes métodos y manuales de gimnasia

En el tránsito del XIX al XX comenzaron a circular en algunas escuelas mexicanas los primeros manuales especializados en la gimnasia. En ellos se formularon diferentes métodos para su enseñanza escolar. La importancia de los manuales en un contexto en el que la enseñanza se caracterizó por ser libresca y memorística es fundamental. A través de ellos nos acercamos de manera prescriptiva a las prácticas escolares, además de que en sus contenidos y métodos de enseñanza se logran percibir los referentes simbólicos difundidos por el grupo político vinculado al Estado porfirista.²⁴ El papel del profesor/a como el encargado de dosificar y sistematizar la enseñanza de una materia curricular totalmente práctica, como lo fue la gimnasia, permitió que desde el surgimiento de los primeros manuales éstos se dirigieron a los

²⁴ Agustín Escolano Benito, “El libro escolar como espacio de memoria”, Gabriela Ossensbach y Miguel Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001, pp. 35-66.

profesores/as especializados y no se plantearan como libros de texto para los alumnos.

Tanto los manuales como los diferentes métodos que propusieron cada uno de ellos tuvieron por objetivo uniformar la enseñanza de la gimnasia, lo cual fue una pretensión del Estado porfiriano para poder construir un sistema educativo homogéneo y controlable.

Para su enseñanza en las escuelas la gimnasia se racionalizó y se crearon varios métodos compuestos por diversas lecciones diferenciadas según la edad y el sexo de los escolares. Estos primeros manuales de gimnasia contenían una selección y combinación de diversas tendencias como la sueca, la militar, los juegos, entre otros. También muestran que esta enseñanza no fue homogénea y que se transformó para difundirla a un mayor número de población escolar: hombres, mujeres y niños/as.

El primer manual que comenzó a emplearse en las escuelas fue el del francés Eugenio Paz, *Pequeño curso de gimnasia de salón sin aparatos*,²⁵ publicado en 1880. Este texto no fue escrito con la intención de ser empleado en las escuelas, sin embargo, pedagogos como Carlos A. Carrillo²⁶ recomendaron su uso en estos espacios porque se separaba de

²⁵ Eugenio Paz, *Op. Cit.*

²⁶ Carlos A. Carrillo (1855-1893) fue un reconocido abogado y pedagogo mexicano. Fue profesor de la Escuela Normal de Jalapa; y en la ciudad de México fundó la Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos. En 1883, impulsó la revista *Reforma de la Escuela Elemental* con ideas de Fröebel, Locke, Flores, Guillé, Girard, Comenio, Rousseau, Horner, Baldwin, Pestalozzi, entre otros. Publicó una importante cantidad de artículos pedagógicos e hizo traducciones de obras de este mismo género. Fue autor del *Curso Elemental de la Lengua Española dirigido a la Escuela Elemental*, el objetivo del libro era enseñar el lenguaje independientemente de la gramática. Sus artículos han sido

la “gimnasia de equilibristas y cirqueros” al perseguir el vigor, la agilidad y la armonía de todas las partes del cuerpo.²⁷

El manual de Paz se distinguió por apartarse de los supuestos militarizados con los que la mayoría de las veces se asoció a la ejercitación física y porque sus argumentos apelaban al conocimiento científico del cuerpo humano. Su objetivo primordial fue explicar las leyes de la fisiología para conocer cómo funcionaba el cuerpo humano y aplicar éstos principios a la gimnasia, de ahí que más de la mitad de su obra la dedicara a describir el funcionamiento de la sangre, los pulmones, huesos, músculos, nervios, etc., y los beneficios que obtienen con el ejercicio razonado.

Para él la gimnasia consistía en la graduación de movimientos que procedían de la ciencia y su enseñanza debía ser individualizada. En su clasificación de los ejercicios recomienda dos estilos: la gimnasia libre y con aparatos (pesas y barras). Ambos tipos se practicarían en series graduadas veinte minutos al día para lograr un perfecto estado de salud. Al final del manual Paz incluye 44 posiciones gimnásticas ejecutadas por cuerpos masculinos que representaban el modelo de cuerpo a seguir: con una postura erguida, musculatura fuerte y marcada, con

traducidos al alemán y reproducidos en Sudamérica. Se desempeñó como director de la escuela primaria anexa a la normal entre otros cargos dentro del magisterio. *Diccionario de historia de la educación en México*, México, CONACyT, CIESAS, 2002.

²⁷ En su texto afirma “[...] quien no sepa de esta gimnasia y quiera formarse idea de ella, lo logrará leyendo la obrita de Paz [...]”. Carlos A. Carrillo, “Gimnasia escolar. Enumeración de sus ventajas principales”, *Reforma de la Escuela Elemental*, México, 19 de octubre de 1887.

tórax y espalda ancha, brazos y piernas gruesas, con finas facciones faciales y empleando un vestuario apropiado para los ejercicios que consistía en un pantalón ajustado y la parte superior del cuerpo descubierta.

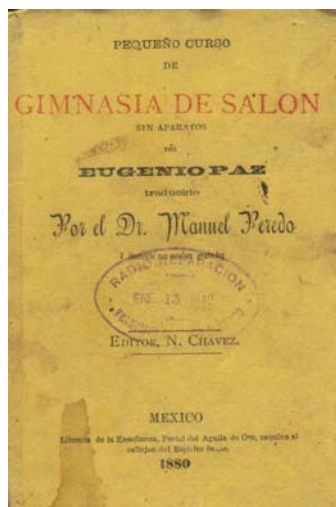


Imagen 12



Imagen 13

El manual de Eugenio Paz fue el primero que circuló en las escuelas mexicanas con una metodología racional para su enseñanza. Eugenio Paz, *Pequeño curso de gimnasia de salón sin aparatos*, traducido por el Dr. Manuel Peredo, México, Librería de la Enseñanza, 1880

En 1894, Alberto D. Landa publicó *Tratado elemental de gimnástica higiénica y pedagógica*,²⁸ el primer manual escrito por un mexicano sobre la materia y aprobado por el Consejo Superior de Instrucción Pública como libro de texto para la enseñanza de la gimnasia.²⁹

²⁸ Alberto D. Landa, *Op.Cit.*

²⁹ En México circularon otros manuales de higiene escolar que dedicaban un apartado especial a fundamentar la importancia de la gimnasia o ejercicio físico. Véase Pedro de Alcántara García, *Tratado de higiene escolar. Guía teórico-práctica*, Madrid, Librería de Hernando, 1886, pp. 45-62; José de Jesús González, *Higiene ... Op. Cit.*

Landa identificó dos métodos en la educación física: el clásico que consistía en movimientos reglamentados y ejercicios en aparatos; y el otro lo formaban los juegos y ejercicios al aire libre. Para Landa la gimnasia se dividía a su vez en los ejercicios de orden y la autogimnasia. Los de orden no eran otra cosa más que los ejercicios de corte militar pero con una denominación diferente: posición de firmes, saludar, alineamientos por estatura, distancias laterales, giros, medias vueltas, marcar el paso, alto, entre otros. En la descripción de cada una de ellas precisa la palabra de mando que el profesor debía indicar y las posturas correctas en imágenes de cuerpos masculinos ejecutándolas. La autogimnasia o ejercicios libres, en cambio, eran la repetición en series de los movimientos naturales del cuerpo, como los de cabeza (flexión, inclinación lateral, rotación) tronco, extremidades superiores e inferiores. Algunos de ellos debían suprimirse para las mujeres, como la elevación de piernas hacia el frente en cualquiera de sus modalidades.

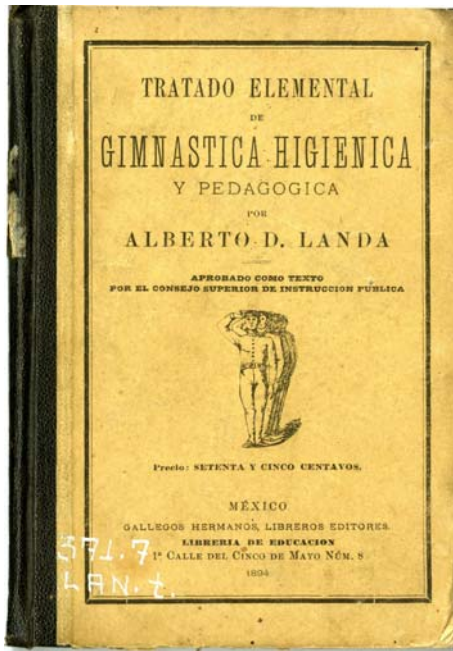


Imagen 14

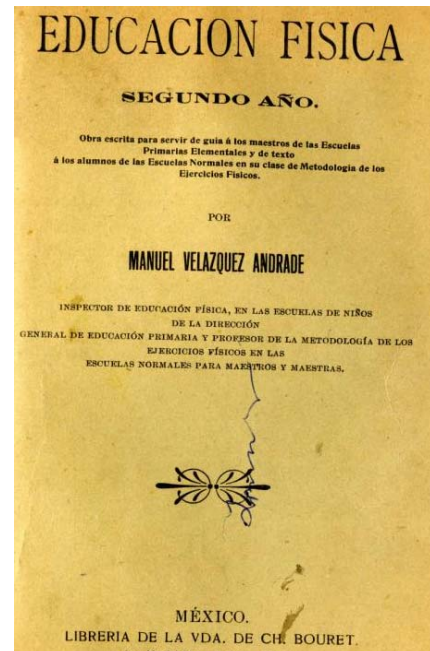


Imagen 15

Los manuales de Alberto D. Landa y Manuel Velázquez Andrade elaborados por encargo de la Secretaría de Instrucción Pública en 1894 y 1910 respectivamente, fueron los pioneros en México sobre la educación física. Alberto D. Landa, *Tratado elemental de gimnástica higiénica y pedagógica*, México, Gallegos Hermanos, Libreros Editores, 1894 y Manuel Velázquez Andrade, *Educación Física. Segundo Año*, México, Librería de la vda. De Ch. Bouret, 1910.



Imagen 16

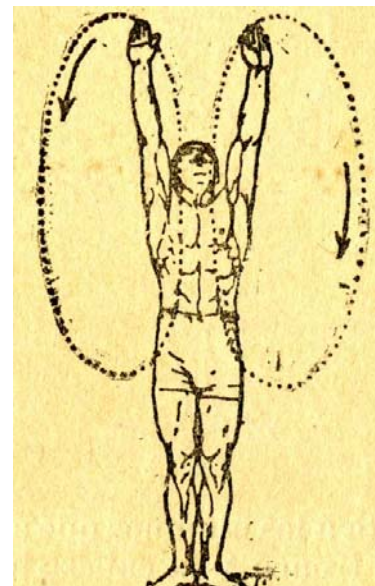


Imagen 17

Los primeros manuales de gimnasia escolar representan exclusivamente cuerpos masculinos ejercitándose, ya fueran adultos o niños. La fuerza, el equilibrio, la

flexibilidad eran partes de las características solicitadas en los varones mexicanos que asistían a las escuelas a finales del XIX. Alberto D. Landa, *Tratado elemental de gimnástica higiénica y pedagógica*, México, Gallegos Hermanos, Libreros Editores, 1894.

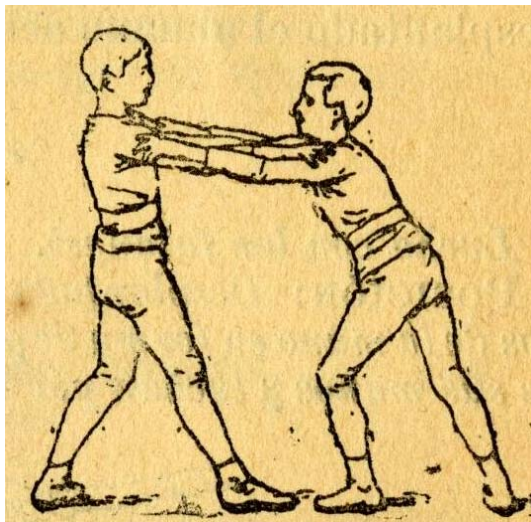


Imagen 18

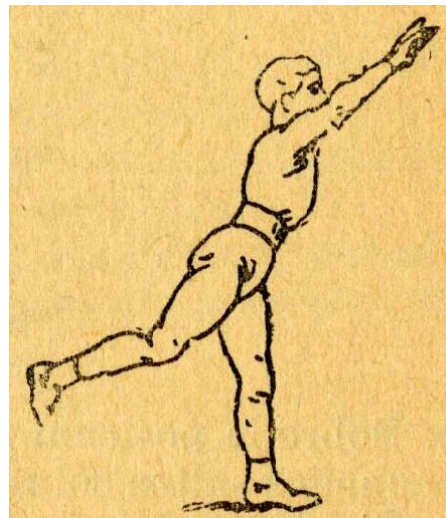


Imagen 19

Otro manual importante fue el de Luis E. Ruiz, quien participó en la comisión encargada de los ejercicios físicos del Primer Congreso Higiénico Pedagógico.³⁰ En 1900 publicó su *Tratado elemental de pedagogía*³¹ en el que retoma muchas de las ideas de Paz y además explica el sentido patriótico y racial de los ejercicios físicos, el régimen de sexos sobre el que se fundamentó, así como la mezcla de la gimnasia racional con una tendencia militarizada.

En *Tratado elemental* insistió en la utilidad pedagógica de la gimnasia: lograba en los cuerpos de los niños resistencia, funcionaba

³⁰ La quinta comisión del Congreso, encargada de resolver el asunto de los ejercicios corporales fueron: Ildefonso Velasco, J.R. de Arellano, A. Grosso, Luis Álvarez y Guerrero, Carlos Aranda y Luis E. Ruiz.

³¹ Luis E. Ruiz, *Tratado elemental de pedagogía*, México, UNAM, 1986, pp. 142-146. La primera edición es de 1900.

como desahogo de los intensos trabajos intelectuales a los que se sometían en la escuela, además contribuía a la disciplina en la escuela porque eran ejercicios dirigidos. Recomendó la gimnasia para ambos sexos únicamente cuidando que se “adaptaran” para cada uno de ellos. Distinguió la gimnasia metódica, en aparatos y los ejercicios libres, considerando a los últimos mejores por no ser monótonos ni aburridos para los niños/as.

Además de estos ejercicios, el doctor Ruiz afirmó que los ejercicios de corte militar eran indispensables en las escuelas por sus fines patrióticos, además de pedagógicos porque producían placer en los educandos. [...] El niño de la escuela elemental no es solamente un futuro obrero, sino también un ciudadano en perspectiva, que acaso deberá ser un futuro soldado [...]. Obviamente se refería a los niños varones quienes en tercer año –según sus recomendaciones- debían instruirse como soldado sin armas, un año después se le enseñaría el manejo de armas, empezando con fusiles de madera³² para concluir ese año con el manejo del verdadero fusil.

Por último, hay que mencionar los manuales canónicos de Manuel Velázquez Andrade. Existe la certeza de que uno de ellos, *Educación Física. Segundo Año*,³³ se ajustaba al Programa e Instrucciones

³² El autor menciona que ya se cuentan con fusiles escolares sistema Maüsser.

³³ Manuel Velázquez Andrade, *Educación Física. Segundo Año*, Obra escrita para servir de guía a los maestros de las Escuelas Primarias Elementales y de texto a los alumnos de las Escuelas Normales en su clase de Metodología de los Ejercicios Físicos, México, Librería de la vda. De Ch. Bouret, 1910.

Metodológicas Generales para la Enseñanza de las Asignaturas de Educación Primaria expedido por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en agosto de 1908, lo cual nos indica que sirvió de guía metodológica oficial en las escuelas del Distrito Federal y posiblemente del resto del país.³⁴

Para Velázquez Andrade la disciplina de la educación física retomaba como base dos principios fundamentales que la distinguiría de la práctica común de cualquier otro tipo de ejercicios: el higiénico y el pedagógico.

Para afianzar a la gimnasia como una disciplina escolar era fundamental contar con un espacio adecuado y con un tiempo programado para su enseñanza. En este sentido, el manual de Velázquez Andrade enfatizaba la importancia de contar con un espacio con buena ventilación e iluminación para que circulara el aire y hubiera sol que desinfectara el ambiente, libre de polvo y con el mobiliario suficiente que permitiera el movimiento adecuado de los alumnos. Ya que la mayoría de las escuelas en México carecían de un patio de gimnasia sugirió que se utilizaran los corredores o salones. Las lecciones debían ser diarias, de preferencia por la mañana, con una duración máxima de 30 minutos y no variarse con frecuencia, cada

³⁴ En algunas Misiones Culturales a finales de 1920, como la de Actopan, Hidalgo, entre los libros que el Departamento de Bibliotecas de la SEP enviaba se encontraba este manual de Manuel Velázquez Andrade. AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caja 1, exp. 6.

movimiento tenía que repetirse cinco veces por cada lado para que cumpliera con su intención correctiva. El objetivo era que los ejercicios se practicaran de forma precisa, enérgica y animada, que los alumnos se acostumbraran a las prácticas metódicas y organizadas por eso también prestó atención a las voces de mando las cuales debían ser claras, precisas, breves, y enérgicas.

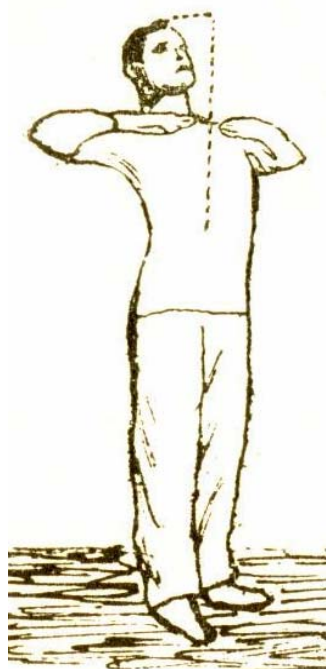


Imagen 20

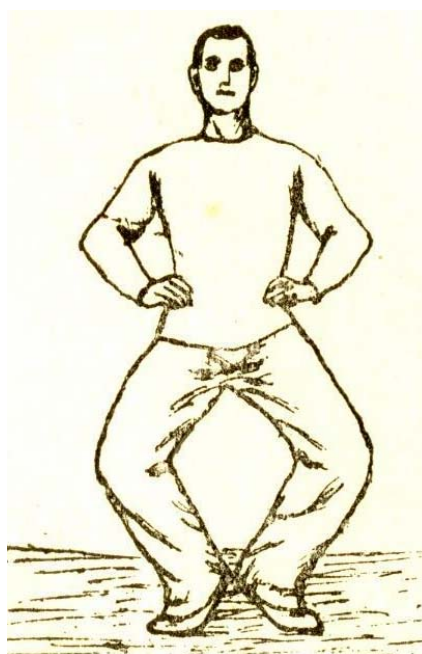


Imagen 21

Las representaciones de los cuerpos masculinos incluidos en el manual de Velázquez Andrade más que centrarse en exhibir la fuerza muscular muestran una precisión de los movimientos corporales. Manuel Velázquez Andrade, *Educación Física. Segundo Año*, México, Librería de la vida. De Ch. Bouret, 1910.

En la metodología de los ejercicios físicos que formuló lo que él llamó “plan pedagógico de las lecciones”, dividió en tres los tipos de ejercicios: los gimnásticos metodizados, ejercicios militares, y los juegos

gimnásticos.³⁵ En el primer tipo se refirió al sistema sueco modificado y que dividió a su vez en ejercicios preparatorios, de extensión del tronco, extensión de brazos y por último los respiratorios. En los ejercicios militares incluyó los movimientos de marchar, sentarse, firmes, flancos, medias vueltas, dispersión, los cuales no debían enseñarse como una instrucción propiamente militar, sino para “[...] habitar a los niños a la ejecución de movimientos precisos, rápidos y coordinados, lo cual contribuye poderosamente a la disciplina general [...]”.³⁶

En el último tipo de ejercicios incluyó una práctica innovadora para su época, éstos fueron los juegos gimnásticos, organizados y dirigidos por los maestros. Los juegos eran fundamentales por las enseñanzas morales que producían en los escolares: desarrollaban su iniciativa, la actividad espontánea y despertaban la solidaridad y cooperación, además de que producían alegría en los niños. Después de redactar los principios de su método gimnástico, incluyó una veintena de lecciones con las combinaciones de los tres tipos de ejercicios que sugirió para cada una.

³⁵ A diferencia de los otros manuales analizados, éste es el primero en referirse al concepto de educación física como una forma de ejercitación que incluía ya no solo a la gimnasia, sino los ejercicios militares, los juegos e incluso los deportes.

³⁶ *Idem.*

Conclusiones

El afán del Estado porfirista de intervenir para moldear los usos sociales del cuerpo de hombres y mujeres se percibe mediante la incorporación paulatina de la gimnasia al currículum de algunas escuelas mexicanas a finales del XIX. A pesar de que la mayoría de estas escuelas estaban compuestas por población masculina la intención de integrar a las mujeres a esta práctica quedó explícita en los primeros manuales que comenzaron a circular sobre el tema y en los reglamentos escolares derivados de reuniones pedagógicas nacionales.

Junto con la conformación de un sistema educativo moderno, la gimnasia se fue incorporando en las escuelas mexicanas. Para su enseñanza en las escuelas esta práctica se racionalizó y empleó una variedad de métodos apropiándose de técnicas extranjeras – principalmente suecas y alemanas- adaptadas a la realidad de las escuelas mexicanas. Los autores de los primeros manuales mexicanos sobre gimnasia escolar, Alberto D. Landa y Manuel Velázquez Andrade, fueron enviados a las instituciones extranjeras pioneras en esta disciplina. Con la intención de difundir y uniformar su enseñanza se crearon las primeras academias encargadas de formar a profesores especialistas. En una cantidad casi equilibrada con respecto a los varones aparecen las primeras mujeres especializándose en esa materia.

En los primeros años del XX la gimnasia se convirtió en una especialización emergente que permitió la incorporación de un sector importante de mujeres y hombres al campo de la docencia, reforzando así su consolidación como parte de la política educativa del Estado mexicano.

Capítulo 3

La racionalidad del cuerpo y el género: representaciones en torno a las mujeres desde la gimnasia higiénica

En este capítulo se analizará la relación que la gimnasia mantuvo con la higiene escolar a finales del XIX y principios del XX. Promovido por hombres de ciencia que deseaban construir un Estado moderno, el discurso higienista se apropió de esta práctica y le dio un sentido científico, racional, individual y organizado por sexos. La gimnasia escolar se extendió hacia las mujeres y se sentaron las bases científicas para su práctica sin excluir las diferencias y desigualdades de género.

La introducción de la educación física fue parte de un proceso que de alguna manera transformó las concepciones sobre el cuerpo y el género en México, en este sentido, me interesa rastrear las diferentes representaciones construidas en los manuales, los reglamentos escolares y las reuniones pedagógicas sobre el cuerpo femenino y el papel social de las mujeres mexicanas de la época. Gracias a las imágenes sobre el cuerpo femenino presentes en estas fuentes se puede vislumbrar una política que prescribía que tanto hombres como mujeres experimentaran mayor libertad en sus movimientos y nuevas sensaciones físicas en sus cuerpos pero a la vez se pretendió normar las técnicas corporales con argumentos científicos que poco cambiaron los estereotipos femeninos ligados a la maternidad y al ámbito doméstico.

3.1. El cuerpo como tema central de la higiene escolar y la pedagogía moderna

Si bien ya existía en México un interés por los ejercicios físicos entre algunos grupos sociales vinculados a los inversionistas extranjeros, fue gracias al movimiento higienista y a la corriente pedagógica moderna que se introdujeron y adquirieron importancia en los espacios escolares, precisamente como una estrategia para inculcar entre la población nuevos hábitos corporales relacionados con la salud y la limpieza.

Los avances en materia de salud, higiene y atención médica a finales del siglo XIX en México fueron una prueba del interés en la modernidad y progreso por parte del sector médico, educativo y político del Porfiriato: la construcción de grandes obras sanitarias en algunas ciudades -como las de desagüe y sistemas de drenaje-, la preocupación por la salud pública ante los descubrimientos bacteriológicos realizados en Europa, el control de las enfermedades epidémicas, así como el ordenamiento y embellecimiento de las ciudades en crecimiento, fueron tan solo algunas de las acciones llevadas a cabo en este sentido.¹ El aumento a finales del siglo XIX de enfermedades como el tifo, la fiebre amarilla, la sífilis y el cólera, provocaría un número importante de reuniones académicas y científicas para normar las prácticas de higiene entre la población. Parte de la literatura científica, las revistas médicas

¹ Claudia Agostoni, "Discurso médico, cultura higiénica y la mujer en la ciudad de México al cambio de siglo (XIX-XX), en *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, Berkeley, University of California Press, vol. No. 18 (1), invierno de 2002, p. 7.

especializadas, los periódicos y los textos escolares fueron algunos de los canales por los cuales se extendieron las modernas ideas higienistas entre la población mexicana mediante consejos prácticos o la recomendación de lecturas útiles sobre este tema.

La enfermedad y la suciedad fueron vistas por los sectores “progresistas” como sinónimos de atraso social, razón por la cual plantearon como urgente la formación de individuos fuertes, sanos y trabajadores, impulsores de mejoras materiales, es decir, de ciudadanos modernos preocupados por el progreso económico de la nación y de mujeres encargadas de mantener y fomentar la higiene en el espacio doméstico. El Primer Código Sanitario de los Estados Unidos Mexicanos realizado en 1891 representó precisamente la síntesis de todas estas ideas propias del pensamiento moderno.²

Para transformar las costumbres cotidianas de la población mexicana se divulgaron medidas de higiene doméstica a través de manuales, novelas, revistas y la prensa. Fue ahí donde la mujer desempeñó un papel importante como mediadora de las políticas estatales, convirtiéndose en receptora cautiva de la literatura sobre este tema.³ La población femenina fue un sector en el que se puso mayor énfasis por considerar que a su naturaleza materna correspondía el

² Claudia Agóstoni, “Salud pública y control social en la ciudad de México a fines del siglo diecinueve”, en *Historia y Grafta*, México, Universidad Iberoamericana, número 17, 2001, pp. 73-88.

³ Oresta López, “Prescripciones y técnicas de higiene doméstica a través de las lecturas para mujeres mexicanas”, ponencia presentada en *XXII International Congress of Latin American Studies Association*, Miami, Florida, 16-18 de marzo, 2000.

atender la salud física y espiritual del resto de la sociedad. Las nuevas prescripciones de higiene para las mujeres eran consejos útiles para economizar y administrar las labores de limpieza individual y en el hogar, tales como el uso de agua caliente, la frecuencia de los baños, el tipo de alimentación saludable para la familia, la distribución del espacio doméstico, advertencias sobre enfermedades contagiosas, tipos de ejercicios corporales, etc.

Casi una década antes que el Código Sanitario, el Consejo Superior de Salubridad convocó en la ciudad de México al primer Congreso Higiénico Pedagógico en 1882. Presidido por el doctor Ildefonso Velasco, el congreso reunió a casi media centena de maestros, médicos y profesionistas en comisiones para establecer una uniformidad y obligatoriedad de criterios en torno a la limpieza y salud tanto del mobiliario escolar, el método de enseñanza y el aspecto físico de los educandos. Los asistentes estaban convencidos de que las enseñanzas escolares eran el medio más idóneo para transformar los hábitos y costumbres de la población mexicana.

Este congreso dio inicio a una nueva etapa en la historia de la educación en México, ya que en él se resumió la pedagogía moderna como nueva tendencia en la cual la higiene escolar⁴ y la enseñanza

⁴ El concepto de higiene escolar se refería al mantenimiento de la salud y limpieza en los procedimientos de enseñanza y la organización de las escuelas, siendo el estado corporal de los escolares y la estructura material de los edificios-escuelas dos de las cuestiones más tratadas por esta rama de conocimientos. En lo que concierne a la enseñanza, la higiene escolar se ocupó del número de alumnos en clase, la

objetiva⁵ constituyeron las piedras angulares. Para ambas la ejercitación corporal fue un asunto fundamental, de ahí que una de las preguntas centrales del congreso girase en torno a la importancia de introducir las técnicas gimnásticas adecuadas para transformar el aspecto físico de los niños y niñas que asistían a la escuela. En el discurso pronunciado por Velasco en la inauguración del congreso, señaló lo siguiente

[...] La educación exclusivamente intelectual, sin atender al mejor desarrollo corporal por medio de la higiene, forma hombres instruidos, es verdad, pero debilitados, achacosos, enfermos [...] Necesario es pues saber, cómo se han de alternar los trabajos intelectuales con los corporales o con intermedios de descanso, procurando que en ningún caso el trabajo llegue a producir la fatiga del cuerpo o del espíritu. [...] Los ejercicios gimnásticos que tanto influyen en el desarrollo corporal, deben fijar igualmente la atención del higienista, pues que importa saber cuales son los que

distribución de las horas, la enseñanza de la lectura y escritura, la realización del trabajo manual, los ejercicios corporales, los trabajos domésticos y exámenes, los castigos escolares, las vacaciones, así como los estados de debilidad y enfermedades de los estudiantes. En lo correspondiente a la organización de los edificios escolares trató la construcción y distribución de los locales, la iluminación y ventilación de los departamentos, la conservación del inmueble, entre otros.

⁵ La enseñanza objetiva tuvo en el francés Pestalozzi y el alemán Fröbel, a dos de sus fundadores. Se caracterizó por ser un método de enseñanza que apelaba a la marcha natural de la evolución física y psíquica del hombre. Buscaba despertar en los niños percepciones claras de las cosas, para lo cual se presentan los objetos mismos o las imágenes de ellos; primero las cosas y después los nombres de las cosas. Consiste en "unir el objeto de la enseñanza al sujeto de la misma". Abraham Castellanos comenta que los procedimientos de la enseñanza objetiva son: "de exposición, de aplicación y de corrección". Los intelectuales mexicanos vinculados a esta pedagogía y que dieron forma a las políticas educativas de finales del XIX fueron Joaquín Baranda, Ignacio Ramírez, Manuel Flores, Enrique Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Justo Sierra, entre otros. *Diccionario de historia de la educación en México* (versión electrónica), México, CIESAS, CONACYT, 2002.

necesita cada edad y cuáles deben proscribirse de la pedagogía por ser peligrosos [...]»⁶

Los puntos tratados en este Congreso reflejan el inicio de una nueva etapa educativa en México: la llamada escuela moderna. Los defensores de esta pedagogía hacían fuertes críticas al intelectualismo y al sedentarismo que caracterizaba la enseñanza religiosa y lancasteriana de la época. En cambio, consideraban que era un deber del Estado formar en las escuelas nuevos individuos modernos considerando tres aspectos en su educación: el moral, el intelectual y el físico.

Precisamente era la “enseñanza objetiva” la metodología apropiada para conseguir el aprendizaje a través de la experiencia sensorial. Los conocimientos debían partir de lo simple a lo complejo y estarían siempre relacionados con aspectos cotidianos de la vida de los escolares. El cuerpo, al representar lo sensitivo, fue visto como un instrumento por medio del cual se podían adquirir conocimientos y actitudes necesarias para la vida moderna.⁷ En esta tendencia en México –al igual que en Europa– se inventó toda una tecnología materializada en una

⁶ *Memorias del Primer Congreso Higiénico Pedagógico reunido en la ciudad de México el año de 1882*, México, Imprenta del Gobierno, 1883, pp. 10-13.

⁷ El debate sobre la educación física entre los pedagogos europeos representantes de la escuela moderna véase con más detalle en Claudia Ximena Herrera y Berta Nelly Buitrago, “Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia”, en *VI Congreso Iberoamericano... Op. Cit.*

serie de aparatos y maquinas para el aprendizaje en las escuelas a través de la observación, el tacto y la experimentación directa.⁸

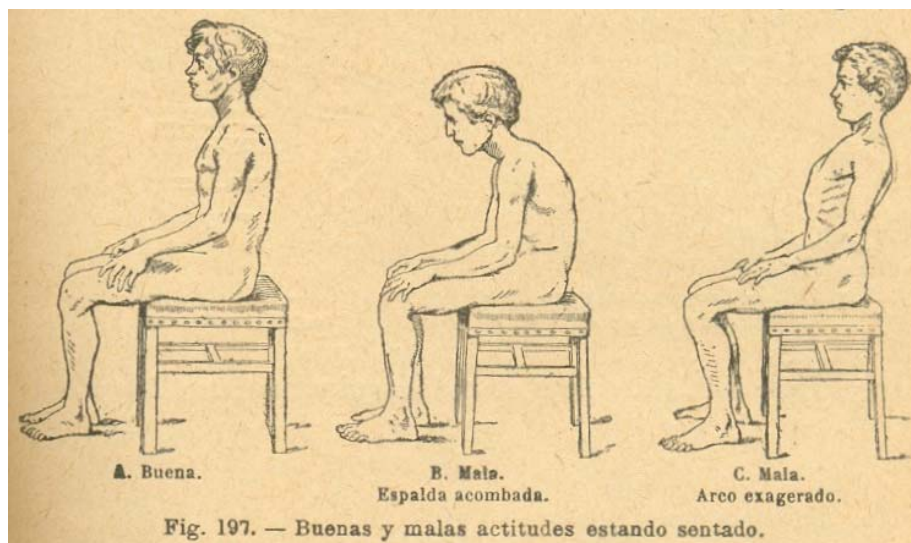


Imagen 8

La higiene en las escuelas procuraba ante todo transformar los hábitos corporales de los y las alumnas para lograr la perfección de las razas. E. Caustier, *Historia natural aplicada*, versión del francés por el doctor Jesús Díaz de León, México, Vda. Ch. Bouret, 1927.

3.2. La definición de nuevas técnicas corporales: la gimnasia higiénica escolar

En los reglamentos y manuales escolares la gimnasia se entendió desde un punto de vista muy general como cualquier movimiento muscular ejecutado de manera voluntaria, metódica y regular por el cuerpo humano, de ahí que en el tránsito del XIX al XX se englobaran como ejercicios gimnásticos las tablas calisténicas, carreras, marchas, saltos,

⁸ Josefina Granja Castro, *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX. Imaginarios y saberes populares*, Barcelona-México, Ediciones Pomares, UNAM, CESU, 2004, pp. 108 y ss.

la natación, equitación, esgrima, los paseos campestres y hasta el coro (mejor conocida como gimnasia respiratoria).

Desde el punto de vista higiénico la gimnasia adquirió nuevas acepciones.⁹ En primer lugar se diferenciaba de las tendencias militares y acrobáticas ya que debía haber una elección racional de los movimientos corporales en función de los beneficios corporales que se perseguían y del grupo social al que se dirigían. Esto implicó hablar de una individualización de los ejercicios físicos, es decir, de una aplicación tomando en cuenta el sexo, la edad, el temperamento y la condición social. Por ejemplo, los pedagogos higienistas como Luis E. Ruiz, recomendaban para los/as niños/as la gimnasia basada en juegos libres para incitarlos a la espontaneidad y diversión. Para las mujeres debía evitarse el uso de cualquier tipo de aparatos gimnásticos –como las barras, argollas o la barra fija- y de preferencia ejecutarían movimientos de coordinación llamados calisténicos. Para los jóvenes varones los

⁹ Hubo una gran cantidad de obras escritas que en tránsito del XIX al XX aparecía la gimnasia cobijada por una fuerte tendencia higienista. Algunas de estas obras fueron: José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México*, México, Porrúa, 2000, edición facsimilar de la editada en 1875; Eugenio Paz, *Pequeño curso de gimnasia de salón sin aparatos*, traducido por el Dr. Manuel Peredo, México, Librería de la Enseñanza, 1880; Alberto D. Landa, *Tratado elemental de gimnástica higiénica y pedagógica*, México, Gallegos Hermanos, Libreros Editores, 1894; Máximo Silva, *Sencillos preceptos de higiene al alcance de todos*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1897; Manuel Velázquez Andrade, *Educación Física. Segundo año*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1910 y José de Jesús González, *Higiene escolar*, 2ª edición, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1918.

juegos en equipo y de fuerza o resistencia fueron los más recomendados por los higienistas.¹⁰

Para cumplir con las medidas higiénicas, los reglamentos escolares como el derivado de la reunión de 1882 y los manuales sobre el tema de Alberto D. Landa (1894) y Manuel Velázquez Andrade (1910) enfatizaban en el acondicionamiento de espacios al aire libre para practicar los ejercicios físicos. La iluminación y ventilación de edificios escolares y particularmente de los patios para la gimnasia y el recreo era algo fundamental para evitar entre los alumnos la propagación de enfermedades contagiosas y la suciedad a través del polvo.

Esta exigencia fue una de las más difíciles de llevar a la práctica, no hay que olvidar que por lo general las escuelas urbanas mexicanas obtenían sus fondos de los municipios que en la mayoría de los casos les habilitaban casas reducidas en vecindades que no cumplían los preceptos higiénicos que deseaban las autoridades federales.¹¹ Tanto en el informe escolar de Covarrubias en 1875 como en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 se señaló como uno de los problemas fundamentales de las escuelas para la implementación adecuada de la gimnasia fue la falta de edificios escolares que contaran con un patio lo

¹⁰ Una muestra muy clara de los ejercicios que se recomendaban a cada individuo según el sexo y la edad se encuentra en el “Dictamen de la comisión encargada de estudiar las bases que deben normar la educación física en las escuelas”, en José de Jesús González, *Higiene escolar, Op. Cit.*, pp. 140 y 141.

¹¹ María Eugenia Chaoul Pereyra, “Una mirada al interior de las escuelas municipales en la ciudad de México, 1867-1896”, en *IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Formas de vida y práctica escolar* (disco compacto), Colima, Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía, 2004.

suficientemente extenso para que los niños se ejercitaran.¹² Sin embargo también es importante mencionar que posiblemente esta no haya sido una causa definitiva para que en el tránsito del XIX al XX no se practicara la gimnasia en las escuelas, ya que en México se difundió una técnica adaptada a los espacios reducidos: la gimnasia de salón.¹³

3.3. El deseo de normar los cuerpos femeninos desde la ciencia: los órganos reproductivos como símbolo de la feminidad

A finales del siglo XIX y principios del XX fue importante el papel que los médicos asumieron como promotores de la modernidad mediante la propagación de medidas de higiene entre la población mexicana. Especialmente durante el porfiriato, la inclusión de la ciencia en la política fue más notoria ya que formó parte del proceso de secularización llevado a cabo por el proyecto liberal. La ciencia médica en México, con la legitimación de una supuesta neutralidad, se introdujo en la vida pública y privada para dictar reglas de comportamiento consideradas como “naturales”; sin embargo, muchas

¹² Todavía para 1931 cuando la Secretaría de Educación Pública llevó a cabo un registro de las escuelas públicas en el Distrito Federal donde se practicaba la educación física, más de un 10% no lo hacía debido a que no contaba con un espacio adecuado.

¹³ El primer texto de gimnasia que se difundió en el país para su uso en las escuelas fue el de Eugenio Paz, Pequeño curso de gimnasia de salón sin aparatos. Carlos A. Carrillo publicó un artículo en la prensa que se reprodujo en varios diarios locales como *El Contemporáneo* de San Luis Potosí en el que hablaba de las ventajas de este manual para su aplicación en las escuelas mexicanas. Carlos A. Carrillo, “Gimnasia escolar. Enumeración de sus ventajas principales”, *Reforma de la Escuela Elemental*, México, 19 de octubre de 1887; véase también en *El Contemporáneo. Diario independiente*, tomo II, núm. 361, San Luis Potosí, octubre 14 de 1897.

de ellas representaron la continuidad de un discurso religioso que predominó en las prácticas y prescripciones médicas.¹⁴

Por el tipo de lenguaje empleado en los manuales, los congresos pedagógicos y los reglamentos escolares en torno a la gimnasia escolar se percibe más claramente la relación entre la ciencia médica, los principios de la escuela moderna y la manera cómo articularon un discurso sobre el género a principios del siglo XX en México. El conocimiento profundo de la anatomía y la fisiología humana fue un aspecto básico para los higienistas que promovían la gimnasia. Los manuales especializados en el tema se centraban en dar abundantes explicaciones sobre la utilidad de cada ejercicio para el buen funcionamiento del cuerpo.¹⁵ No obstante, en cada uno de ellos se advertía que la educación física debía acomodarse a las exigencias del

¹⁴ Oliva López Sánchez, *Enfermas, mentirosas y temperamentales. La concepción médica del cuerpo femenino durante la segunda mitad del siglo XIX en México*, México, CEAPAC, Plaza y Valdés, 1998. En el siglo XIX fueron predominantes las ideas que circularon en torno a la conexión entre los genitales femeninos y el sistema nervioso central y la influencia que factores externos o cotidianos tenían en la afección de cualquiera de los dos. María José Ruiz, “La legitimación de la ideología a través de la ciencia: la salud y la enfermedad de la mujer en el siglo médico”, en Cintia Canterla (coord.), *VII Encuentro de la Ilustración al Romanticismo. Cádiz, América y Europa ante la Modernidad. La mujer en los siglos XVIII y XIX*, España, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1993, pp. 103-115.

¹⁵ La primer obra que circuló en México sobre esta práctica, *Pequeño curso de gimnasia de salón sin aparatos* de Eugenio Paz, publicada en 1880, estaba compuesta por 15 capítulos de los cuales 11 trataban sobre los componentes, las funciones, los padecimientos del cuerpo humano y los beneficios que se obtienen con la gimnasia en la sangre, la respiración, los huesos, las articulaciones, la columna vertebral, los miembros, los músculos y los nervios. Eugenio Paz, *Pequeño curso de gimnasia ... Op. Cit.* Otros de los textos que circularon en México y que son un ejemplo de la importancia del conocimiento anatómico y fisiológico del cuerpo humano fueron: J.C. Dalton, *Physiologie et hygiène des écoles, des collèges & des familles*, Paris, Librairie J. B. Bailliére el Fils, 1870, Gabriel Compayré, *Psicología teórica y práctica aplicada a la educación*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1898.

organismo “respetando las leyes del desenvolvimiento y crecimiento fisiológico y psíquico”. Fue precisamente en este punto donde descansaron las diferencias y jerarquizaciones en cuanto a la ejercitación femenina.

Una de las justificaciones de la práctica de la gimnasia fue por la necesidad de mantener saludable los órganos del cuerpo al propiciar su crecimiento y aumentar su capacidad funcional; no obstante, en el caso de las mujeres se consideraban precauciones especiales para evitar el daño en la musculatura del abdomen y los órganos reproductivos, especialmente si se encontraba en los días de su periodo menstrual, periodo en el que el cuerpo de la mujer era considerado más vulnerable y debilitado. La preocupación que científicos y autoridades escolares tenían por el ciclo reproductivo se debe a que simbólicamente representaba lo que se consideraba la virtud más importante de una mujer: el ser madre. El manual de gimnasia de Eugenio Paz, afirmaba lo siguiente

[...] La mujer sufre funciones fisiológicas que son incompatibles con el trabajo de fuerza. La gestación, la menstruación, y la lactancia son condiciones que equivalen sin duda a un gasto de fuerza orgánica, o que por lo menos son causas de agotamiento rápido cuando vienen a unirse a las fatigas musculares. En estos estados deben suprimirse los ejercicios gimnásticos y sólo efectuar los que la prescripción médica aconseje. La gimnasia en aparatos

debe excluirse en las mujeres; sus ejercicios son inútiles; se adaptan mal a su estructura y aptitudes físicas, producen en ella deformaciones, alterando la belleza y elegancia de sus formas [...] La anatomía y la estética designan como ideal de la forma femenina una pelvis amplia y ancha. Una mujer bien formada debe tener el perímetro de la pelvis más grande que el de las espaldas [...] la mujer no ha sido creada para la lucha sino para ser madre [...] ¹⁶

Es importante mencionar que en esos momentos los conocimientos en torno al funcionamiento reproductivo de la mujer eran incipientes.¹⁷ Desde finales del siglo XVIII la imagen de la mujer como el sexo misterioso plasmada en poemas, pinturas, prensa, entre otros, muestran hasta qué punto había un desconocimiento del cuerpo femenino.¹⁸ Además de que el respaldo de lo que se conocía como “ciencia”, es decir, como conocimiento objetivo y neutral, provenía de una visión del mundo androcéntrica. Las diferencias anatómicas y

¹⁶ *Ibid*, p. 48.

¹⁷ Joan Jacobs menciona que en 1870 el Dr. Albert F. King, un profesor de medicina en la Universidad de Columbia en Washington afirmó que la sangre menstrual era algo nuevo. En 1873 el Dr. Edward Clarke, profesor de la Escuela de Medicina de Harvard publicó una obra en la que ya mencionaba una “periodicidad” en los ciclos menstruales, y consideró que el cuerpo femenino tenía que estar libre de trabajo intelectual para poder desarrollarse adecuadamente. Todavía en 1904 el psicólogo G. Stanley Hall en la Universidad de Clark afirmó que la menstruación no era bien conocido. Joan Jacobs Brumberg, *Body ...Op. Cit.*, pp. 7-11.

¹⁸ Peter Gay en su estudio sobre la sociedad burguesa del siglo XIX en Europa afirma que el incremento de la presencia pública de las mujeres como experiencia social provocó que se construyeran diversas imágenes alrededor de ellas como muestra de las percepciones conscientes y los dilemas inconscientes que la población enfrentó. La mujer misteriosa, el ser lesionado, el sexo fatal fueron tan solo algunas de estas percepciones. Peter Gay, *La experiencia ...Op. Cit.*, pp. 159-211.

fisiológicas del cuerpo femenino fueron definidas como inferiores, débiles, pequeñas, suaves; de ahí que su ejercitación debiera ser moderada para fortalecer en la medida de lo posible sus dificultades físicas. Al respecto, Paz afirmaba lo siguiente

[...] la gimnasia, moderada se entiende, y proporcionada a sus fuerzas y a sus necesidades, es tan necesaria a la mujer, como el pájaro al aire. Su constitución eminentemente nerviosa, reclama con imperio ese régimen. Hasta los diez años, podrá la niña practicar los mismos ejercicios que los varones. Pasada esta época, ya van diferenciándose más los sexos. Con excepción de las caderas y de los senos, las formas de la mujer son más pequeñas, más tiernas, más suaves que las formas masculinas, los huesos son menos gruesos y menos duros y el esqueleto presenta muchas menos rugosidades [...] Bien se puede ser señorita fina sin tener constitución de papel mascado. Bien se puede ser mujer de talento, sin estar endeble ni enfermiza. Bien se puede ser bella, sin la palidez morbosa de una tísica [...]¹⁹

Las transformaciones corporales que hacían evidentes las funciones sexuales de las mujeres fueron vistas por pedagogos y médicos como un peligro para la moral. En el Dictamen para normar la educación física de 1909 a los escolares de primaria básica se les recomendaba la ejecución del mismo tipo de gimnasia combinada con juegos que alimentaran la

¹⁹Eugenio Paz, *Pequeño curso... Op. Cit.*, pp. 76 y 77.

parte recreativa de los ejercicios; sin embargo, al momento de entrar a la pubertad y vida adulta (14 a 20 años) y experimentar una completa “metamorfosis” corporal debido a una maduración fisiológica, los ejercicios eran diferenciados para no perjudicar las funciones reproductivas de las mujeres. Para la ciencia médica los cuerpos femeninos presentaban mayor “precocidad” en su desarrollo físico – obviamente tomando como punto de referencia los tiempos biológicos de los varones-, por lo que su condición biológica establecía de manera “natural” las diferencias y desigualdades en la práctica gimnástica. Por otro lado “su estado de menor resistencia y debilidad orgánicas” provocaba que los ejercicios fueran limitados en duración, fuerza e intensidad. (véase anexo 3) Los integrantes del dictamen afirmaron lo siguiente

[...] La pubertad es para la mujer el período de una actividad fisiológica intensiva y de una actividad funcional delicadísima; es el periodo crítico de su existencia, en el cual, cualquier modificación fisiológica o anatómica, repercutirá al través de su vida. Su acelerado crecimiento, su debilidad orgánica, la verificación fisiológica de las funciones propias de su sexo, su inferioridad desde el punto de vista de la fuerza y resistencia física, comparada con la del hombre, en una palabra, su condición física muy inferior por cierto, en nuestro país, en parangón con la de la mujer de otras nacionalidades, originada entre otras causas

por la influencia de la educación monástica que han recibido nuestras jóvenes de tiempo atrás, nos obliga a marcar ciertas limitaciones en su educación gimnástica, sin pretender establecer, por esto, una radical diferencia en cuanto a medios pedagógicos. No queremos tampoco dejar pasar inadvertido el hecho de que las funciones sociales a que está llamada la mujer en la vida, hacen que en su educación física deba aspirar a otros ideales plásticos, muy diferentes de los que se buscan por la educación física del hombre [...]²⁰

La metáfora del cuerpo como una máquina humana que sin el movimiento constante y adecuado de cada uno de sus órganos termina por atrofiarse estuvo inmersa en las representaciones sobre el cuerpo desde la ciencia médica; no obstante, para el caso de las mujeres los médicos y pedagogos hicieron explícito su temor a que el exceso de ejercicio propiciara un desarrollo físico prematuro o formara mujeres hercúleas y deformadas. La gimnasia en el caso de la población femenina mexicana debía transformar el aspecto externo de sus cuerpos y darles mayor energía para cumplir con sus papeles de madres y esposas, pero a la vez debía conservar las gracias especiales de su sexo. Para ello se prescribieron movimientos suaves, que dieran elasticidad a sus miembros desarrollándoles el pecho y fortaleciéndoles la cintura.

²⁰ “Dictamen de la Comisión encargada de estudiar las bases que deben normar la educación física en las escuelas”, en José de Jesús González, *Higiene... Op. Cit.*, pp. 143-144.

Por los cuidados especiales a los que debía someterse, la gimnasia de aparatos se suprimiría por completo en las mujeres por el peligro de una desgarradura, hemorragia, relajación y desviación de sus órganos internos. Para el caso de las mujeres casadas, las precauciones eran aún mayores por la posibilidad permanente de que una mujer integrada a la institución del matrimonio pudiera garantizar embarazos continuos y alumbramientos exitosos a lo largo de su periodo de fertilidad.

El manual de gimnasia escolar de Alberto D. Landa (1894) recomendó varios ejercicios para las mujeres, como la esgrima, por ser moderada y fortalecer los músculos como los de la región lumbar, abdominales y las piernas. Además, adecuados para ellas estaban los ejercicios de orden, de coordinación como la calistenia, la gimnástica con bastones, clavos y “el ejercicio que indudablemente para las mujeres fue creado: la danza” que cumplía con todas las condiciones higiénicas y además desarrollaba su gracia y belleza evitando deformaciones corporales.²¹

3.4. El cuerpo femenino como instrumento de regeneración racial

Uno de los principales objetivos de la gimnasia higiénica fue la formación de cuerpos saludables, resistentes a las enfermedades y fuertes para el trabajo que el mundo capitalista exigía, como el de las

²¹ Alberto D. Landa, *Tratado elemental... Op. Cit.*

fábricas. El cuerpo, tanto femenino como masculino, tenía que evidenciar los avances científicos y médicos para constituirse en datos de la modernidad anhelada por los grupos políticos y científicos de la época. En este mismo sentido, la regeneración racial y la armonía del cuerpo también fueron partes esenciales del discurso higiénico. Con el movimiento de ciertas partes del cuerpo se pretendía corregir las “posturas defectuosas” logrando con ello la perfección estética y el “mejoramiento de las razas”.²²

En 1875, el ministro de instrucción, José Díaz Covarrubias, afirmaba que el fin último de la gimnasia higiénica era cumplir con la ley del mejoramiento de las razas y para ejemplificarlo tomó el caso de Suiza y Estados Unidos, países donde el ejercicio físico era sumamente practicado y donde la composición racial era superior con respecto al resto de los países occidentales.

[...]La educación del cuerpo, quizá más que la del espíritu tiene una época propicia que si no se aprovecha es casi irreparable. La niñez y la juventud son la época del cultivo de la raza humana

²² Los discursos eugenésicos fueron claves en la introducción de la educación física en otros países como España, Brasil y Argentina. Véase José Luis Pastor Pradillo, “Aproximación histórica a la evolución de la educación física en España (1883-1990), en *Historia de la Educación... Op. Cit.*; Silvana Vilodre, “Corpos inomináveis: estatua viva de Antinoüs e colete de Sandwine”, en *VI Congreso Iberoamericano ... Op. Cit.*; Ángela Aisenstein, “El discurso pedagógico en educación física. La tensión ciencia vs. Espíritu en la conformación de una disciplina escolar”, en *VI Congreso Iberoamericano ... Op. Cit.*; y Pablo Scharagrodsky, Laura Manolakis y Eduardo Gosende, “La educación física en los manuales y textos escolares (1880-1930). Análisis de las categorías de género, espacio-tiempo y nacionalidad”, en *VI Congreso Iberoamericano... Op. Cit.*

que, como todas las especies de animales y aun puede decirse, como todos los seres vivientes, es susceptible de mejoramiento por medio de la higiene y de la conveniente observancia de todas las leyes de la organización [...]²³

Para los pedagogos e higienistas mexicanos –como Carlos A. Carrillo, Alberto D. Landa y Luis E. Ruiz- el mejoramiento racial era un elemento fundamental para que la población tuviera un mayor rendimiento en el trabajo diario. Los manuales pedagógicos, especialmente los dedicados a la higiene escolar insistían en que los movimientos metódicos y dirigidos del cuerpo desarrollarían la disciplina y la habilidad física necesaria para las “exigencias de la vida moderna”.

Para estos científicos, los cuerpos débiles que se agotaban fácilmente con el mínimo esfuerzo representaban enfermedad, ociosidad, desnutrición, pobreza, lo que simbólicamente traducían como elementos de falta de desarrollo económico y social para el país. El higienista mexicano Alberto D. Landa se lamentaba en 1894 de que en México se heredara la anemia y el raquitismo de “nuestra raza degenerada”, lo cual podía combatirse mediante el ejercicio, principalmente de las mujeres quienes eran las responsables de la reproducción humana.

Corregir cuerpos femeninos paridores de cuerpos masculinos necesarios para el trabajo y la defensa de la patria fue uno de los objetivos de la gimnasia escolar. Sin excepción, los autores de los

²³ *Idem*, p. XXXII.

manuales higiénicos incorporaron en sus textos un apartado especial sobre la gimnasia para las mujeres ya que consideraron urgente su práctica entre este sector de la población porque su destino natural le confería la misión de reproducir y regenerar la especie humana. El ejercicio físico contribuiría a esta labor al terminar con su condición enfermiza, endeble y sus “torcidas formas corporales”.

Desde la prensa decimonónica se evidenciaban las discusiones en torno al papel de la mujer en el mantenimiento de la salud pública en México. Prescripciones sobre la alimentación, el uso de medicamentos, la limpieza del hogar, entre otros, fueron importantes en los artículos y en la propaganda comercial impresos en los periódicos que circulaban entre las mujeres ciudadinas. En gran parte de ellos quedó explícito el interés por dirigirse a las madres ya que ellas eran las causantes de heredar a sus hijos no sólo la estatura, el rostro y el color de piel, sino la predisposición a ciertas enfermedades y hasta las enfermedades mismas, como la sífilis, la escrófula, la tuberculosos, el raquitismo, la epilepsia, el alcoholismo, etc.²⁴

Así, el cuerpo de la mujer fue visto como un instrumento fundamental de regeneración racial de México; sin embargo, se partía de que éstos eran imperfectos, por ello había que incorporar nuevas técnicas de cuidado y movimientos regulados. En manuales de gimnasia

²⁴ Sergio López, *Prensa, cuerpo y salud en el siglo XIX mexicano*, México, Editorial Plaza y Valdés, 2004, pp. 128 y ss.

como el de Eugenio Paz (1880) se mostraban constantes ejemplos sobre los vicios y defectos que la gimnasia debía atacar, siendo la figura femenina la protagonista de sus referencias. Sus características anatómicas las determinaban como seres frágiles mayormente expuestos a deformidades y a la debilidad física; y si además se agregan las inadecuadas formas de vida, el resultado era una constitución corporal imperfecta.

Eugenio Paz criticaba las “manías de las mujeres hermosas” cuando éstas se empeñaban en tener un color sombrío y una piel sin brillo y frescura, y además se encadenaban a las “leyes de la necesidad” que las hacían pasar gran parte de sus vidas sin mover otra cosa que no sea la aguja, la pluma o los dedos para tocar un instrumento. Afirmaba que estas mujeres despreciaban el trabajo físico porque creían que las deshonoraba, prefiriendo los paseos, los bailes y el teatro que no beneficiaban en nada su salud. Como consecuencia, padecían una serie de síntomas morbosos como la debilidad, la alteración de los músculos, la sobreescitación (sic) de la vida sensitiva, el color lívido o plomizo, las jaquecas, los ataques espasmódicos, los desmayos, entre otros.

Para contrarrestar estos vicios femeninos que las han conducido a elevar los índices de mortandad con respecto a los hombres, Paz –acorde con las prescripciones modernas- sugirió el ejercicio razonado, la eliminación del corsé como prenda de vestir y los paseos al aire libre, ya

que los espectáculos de la naturaleza les ayudarían a calmar sus nervios y a no irritarse al menor esfuerzo.

Todos estos elementos antes señalados estuvieron estrechamente relacionados con ciertos ideales estéticos que buscaban mantener el equilibrio, la armonía y el desarrollo natural en el cuerpo de hombres y mujeres. Para lograr la salud y la belleza de ambos era fundamental que todas las partes del esqueleto y músculos estuvieran desarrolladas de manera igual, cuidando de no ejercitar excesivamente ninguna de ellas.²⁵ Los cuerpos de las mujeres ya no tenía que estar sujeto a las restricciones en los movimientos y sensaciones que simplemente el tipo de vestimenta imponía.

En 1888 el texto de economía doméstica de Appleton²⁶, el cual circuló en algunas escuelas mexicanas para señoritas, mostraba los efectos negativos del uso de corsé en las mujeres, argumentando la importancia del crecimiento y desarrollo corporal según sus necesidades “naturales”. Esta prenda al ser un instrumento que moldeaba el cuerpo fue rechazada por la ciencia médica. En cambio, el movimiento regulado de la gimnasia contribuiría a la formación plástica del cuerpo con ejercicios específicos para aumentar las proporciones o corregir los defectos físicos; de ahí que se considerara tan esencial practicarla en la

²⁵ Oliva López Sánchez, *Op. Cit.*

²⁶ *Economía e Higiene doméstica de Appleton. Arreglada para uso de la familia en general y para texto en las escuelas y colegios de señoritas*, sexta edición, Nueva York, Appleton y compañía, 1915.

edad escolar, por ser una etapa en la que el crecimiento del cuerpo permitía que fuera moldeable de una mejor manera.

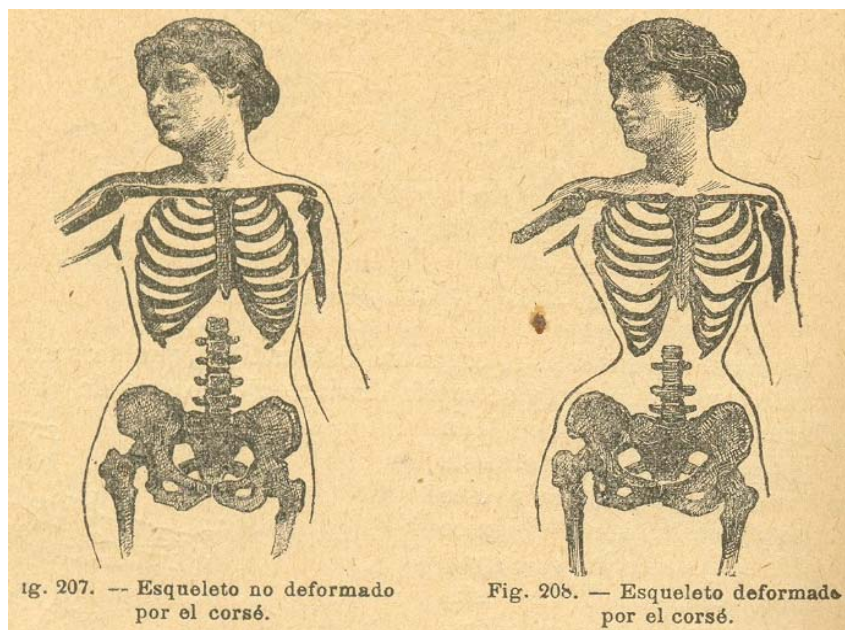


Imagen 9

En el tránsito del XIX al XX la ciencia médica atribuyó ciertas enfermedades nerviosas comunes en las mujeres, como la neurastenia, a las deformaciones y a la compresión de órganos, huesos y músculos originados por el uso de los corsés. E. Causter, *Historia natural aplicada*, versión del francés por el doctor Jesús Díaz de León, México, Vda. Ch. Bouret, 1927.

El rechazo de pedagogos por que las mujeres practicaran la práctica de la gimnasia con aparatos –como el trapecio, argollas, barra fija o paralelas- se debía al temor de provocar deformaciones en el cuerpo, especialmente el desarrollo exagerado de brazos y troncos; así como por la delicadeza y debilidad que daban a las piernas.²⁷ Para las señoritas en cambio la gimnasia estética o rítmica fue la más

²⁷ José de Jesús González, Op. Cit., p. 129.

recomendable porque desarrollaba la suavidad de los movimientos corporales considerada como símbolo de la feminidad.

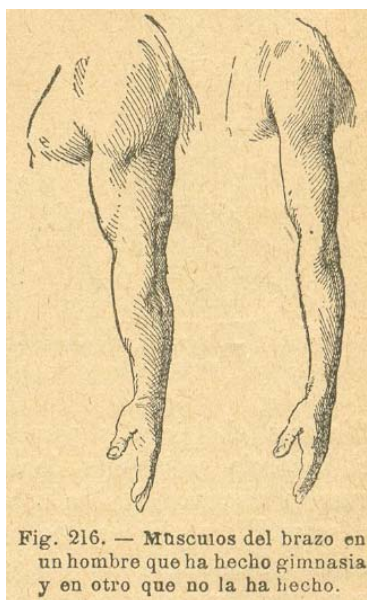


Imagen 10



Imagen 11

Para el caso de los hombres el aumento de las proporciones corporales fue un requisito de la belleza según los estereotipos de género de la modernidad; en cambio para las mujeres la gimnasia debía tener cuidado en mantener las formas finas y pequeñas de sus cuerpos. E. Caustier, *Historia natural aplicada*, versión del francés por el doctor Jesús Díaz de León, México, Vda. Ch. Bouret, 1927.

Conclusiones

Con fundamentos de la pedagogía moderna y de la higiene escolar, esta práctica física se incorporó a las escuelas con un marcado discurso de género. Los promotores de la gimnasia, en su intento por legitimarla como disciplina científica, se apropiaron del discurso médico que definió como naturales ciertas atribuciones sociales sobre el cuerpo, las cuales

fueron creadas desde una postura androcéntrica del orden social. El cuerpo femenino fue visto como más pequeño, débil, delicado, en una palabra, como inferior en comparación con el de los varones.

La intención política de los ejercicios escolares fue formar ciudadanos modernos, no obstante el deber que hombres y mujeres tenían con la patria fueron diferenciados según los estereotipos de género de la época. Con la ejercitación de sus cuerpos las mujeres contribuirían a la regeneración racial de los mexicanos, resaltando así la condición materna y doméstica como el eje central de la educación femenina durante el Porfiriato. De esta manera, el Estado mexicano, a través de las voces de sus científicos y pedagogos estableció una serie de representaciones para construir los cuerpos de hombres y mujeres.

Capítulo 4

Construyendo la nación y el género desde el cuerpo: la educación física en el México posrevolucionario

Uno de los periodos de la historia mexicana más discutidos ha sido el de la revolución mexicana y la posrevolución. En el discurso historiográfico han existido considerables diferencias en torno a los alcances reales y regionales de transformación social, cultural, política y económica derivados de este movimiento.¹

Para analizar la manera en que una materia curricular se promovió a través de las escuelas para transformar las representaciones en torno al cuerpo y las relaciones de género, parto de considerar este periodo de la historia mexicana ante todo como una revolución cultural. Esto quiere decir que el movimiento armado de 1910 fue punto de partida de un proceso histórico complejo dentro del cual surgieron nuevos imperativos políticos que pretendieron moldear las formas de identidad entre la población del momento. Estos imperativos se materializaron en el periodo de la reconstrucción del Estado mexicano (conocido como posrevolución) en espacios como las instituciones educativas; en este sentido me interesa analizar las subjetividades de género que se fomentaron desde las políticas educativas, específicamente con la educación física.

¹ Alan Knight, "Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano", en Gilbert Joseph y Daniel Nugent (comp.), *Aspectos cotidianos ... Op. Cit.*, pp. 53-100.

En este capítulo ubicaré otro periodo de la historia educativa en México para demostrar cómo la educación física fue considerada un asunto central por el estado posrevolucionario y la manera en que se integró a su política nacionalista. Enfatizaré en la institucionalización de esta práctica con la creación de un Departamento de Educación Física (1923) y de la Escuela Elemental de Educación Física (1923), que posibilitaron la expansión de esta disciplina en las escuelas urbanas y rurales del país. A través del funcionamiento de estas instituciones señalaré las continuidades con el Porfiriato en torno a las representaciones del cuerpo femenino y su ejercitación, así como los nuevos elementos que se integraron con el concepto de cultura física.

En la segunda y tercera parte del capítulo me centraré en los sujetos femeninos involucrados en esta tendencia política a favor de la educación física. Analizaré los imaginarios formulados sobre el género y al cuerpo en los primeros años de la SEP y su interés en crear una “nueva mujer mexicana” retomando modelos de comportamiento femenino extranjeros. Una parte fundamental de este capítulo es el estudio de las primeras maestras de educación física contratadas por la SEP. En su caso trataré la construcción de los estereotipos de género a través de la diferenciación existente en el currículum de la Escuela Elemental de Educación Física. Analizaré la regulación moral de los cuerpos femeninos con la implementación de un uniforme deportivo que definía en términos estéticos la femineidad. Exploraré las condiciones

laborales de algunas de estas primeras maestras para acercarnos de manera general a las experiencias que vivieron por ser mujeres.

Por último abordaré las exhibiciones gimnásticas femeninas y los encuentros deportivos como rituales de poder y de género que contribuyeron a la formación cotidiana del Estado mexicano de la posrevolución y que pretendieron formar nuevas identidades de género mediante lecciones públicas de cuerpos disciplinados.

Para mostrar la expansión de la educación física en el medio urbano durante la posrevolución he tomado el caso de la Ciudad de México por ser el lugar donde se materializaron de forma más concreta e inmediata las políticas educativas de la SEP, ya que hay que tener presente que la federalización y centralización educativa iniciada en 1921 fue un proceso lento por las dificultades políticas y económicas que la SEP enfrentó en la creación de nuevas escuelas y en la absorción de las estatales o municipales.² En este contexto, la región centro del país, específicamente la capital, se ha constituido históricamente como un espacio privilegiado en la aplicación de las políticas educativas, lo cual también muestra las diferencias y desigualdades regionales en este sentido.

² Por ejemplo, en 1925 las escuelas primarias federales en todo el país eran 543 mientras que las sostenidas por los gobiernos locales o municipales eran 4,543 y las sostenidas por particulares eran 1,566. Véase Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas ... Op. Cit.*, pp. 511-513.

4.1. La institucionalización, redefinición y expansión de la educación física a través de la SEP

Es indudable que las crisis políticas y económicas iniciadas con la revolución de 1910 afectaron al sistema escolar mexicano. Las escuelas durante este periodo han sido poco exploradas por la historiografía debido a que gran parte de las fuentes para su estudio fueron destruidas durante el mismo conflicto. Lo que conocemos de ellas es gracias a las estadísticas oficiales que muestran que dentro de la agenda política de los primeros gobiernos revolucionarios la educación siguió siendo un tema importante. Los primeros gobiernos de Madero y Huerta aumentaron el presupuesto destinado a la educación de un 7.2% a un 9.86%.³ El segundo, realizó reformas importantes como la promulgación de la Ley de Enseñanza Rudimentaria, con la cual dio inicio la educación rural mexicana.

Conforme el movimiento armado avanzaba y la crisis económica se agudizaba en algunas regiones del país, la política educativa fue perdiendo presupuesto: del 9.86% en 1913 a 0.09% en 1919.⁴ La revolución causó deserción, ausentismo, cierre y abandono de escuelas por la inestabilidad política, la falta de seguridad y las precarias condiciones económicas y de salud que prevalecían en el país. Hubo maestros y maestras que se sumaron a la lucha difundiendo su

³ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999, pp. 57-105

⁴ *Idem.*

ideología agraria, otros mediante las armas, también funcionando como enfermeros/as, mensajeros/as, contrabandistas de armas o redactores/as de proclamas.

Sin embargo, en este periodo de crisis no dejaron de tener relevancia los debates, las reformas y leyes educativas que se centraron en los mismos principios liberales: la modernización, uniformidad, laicismo, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza pública en el país. Con las reformas al artículo tercero, la Constitución de 1917 refrendó estos principios que ante todo pretendían aumentar y consolidar la hegemonía del Estado en la sociedad a través de las escuelas. En esta misma reforma el grupo político carrancista suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y dio un giro importante al municipalizar la enseñanza para que las autoridades locales asumieran el control de las escuelas y los gastos que de ello se desprendían.

Bajo este panorama, la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 significó un paso decisivo en el cumplimiento del sistema de educación federal planteado con anterioridad.⁵ Muchas de las propuestas educativas planteadas por lo menos desde el Porfiriato se

⁵ Sobre el tema de la federalización educativa con la fundación de la SEP, Arnaut afirma que “La SEP comenzó por reabsorber las escuelas municipales del Distrito Federal y después emprendió la ocupación educativa de los Estados: primero por sus respectivas periferias, estableciendo escuelas donde no había llegado la educación sostenida por los gobiernos estatales y los municipales y, después, desde el campo, la presencia educativa federal se expandió hacia los centros urbanos y las capitales de los Estados. De ese modo se difundió la educación federal a todas las regiones del país y terminó formándose un vasto sistema educativo nacional con una estructura fuertemente centralizada”. Véase Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México, 1889-1994*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, 1998, pp. 20 y 21.

institucionalizaron y lograron concretarse después de fundar esta institución centralizada. Una de ellas fue la relacionada con la enseñanza de la educación física en las escuelas del país.

La Secretaría inició sus labores creando una Dirección de Educación Física dentro del Departamento de Bellas Artes para que se hiciera cargo de esta disciplina en las ciudades del país.⁶ Esta Dirección estuvo coordinada por hombres aficionados al ejercicio físico y que a lo largo de la década destacaron en los torneos deportivos: José F. Peralta, José Martínez Cevallos, Roberto Lara y López, José U. Escobar, Franklin O. Westrup y Miguel Ramírez.⁷ 1923 fue el año en que esta disciplina contó con un fuerte apoyo del secretario de educación, José Vasconcelos, y del presidente de la república, Álvaro Obregón.

José F. Peralta, quien era el director de educación física en ese entonces realizó labores diversas y de largo alcance para demostrar la utilidad de esta práctica para la reconstrucción nacional. Fundó de manera experimental la Escuela Elemental de Educación Física que contó en su primer año con más de cuatrocientos alumnos. Gracias a sus gestiones previas logró la construcción del primer Estadio Nacional

⁶ La SEP en 1921 contaba únicamente con tres departamentos: el Escolar, el de Bibliotecas y el de Bellas Artes, los cuales a su vez estuvieron integradas por varias secciones. El Departamento de Bellas Artes se dividió en dos secciones: la primera compuesta por el Museo Nacional de Historia, la Escuela Nacional de Música y la Academia de Bellas Artes; mientras que la otra sección la componían las Direcciones de Cultura Estética, de Dibujos y Trabajos Manuales y por último la de Educación Física.

⁷ El orden en que son citados fue el que ocuparon como directores de la Sección de Educación Física, sin embargo, por las fechas en que expedían documentos firmados podemos inferir que ocupaban este cargo por periodos muy cortos y de manera intercalada entre ellos mismos.

en donde se llevaron a cabo encuentros deportivos interescolares, nacionales y exhibiciones gimnásticas para el presidente del país y representantes diplomáticos de algunos países del extranjero como Alemania.

En ese mismo año se formó la Alianza Nacional de Profesores de Educación Física para proteger laboralmente a los profesores de esta materia. Además, se publicó la revista *Educación Física* con noticias y fotografías sobre las actividades realizadas por la dirección, como las competencias deportivas nacionales e internacionales, notas informativas sobre nuevos deportes, artículos sobre la importancia de la educación física escritos por los especialistas en el país y el extranjero, y con un espacio en sus páginas para la literatura y las artes gráficas del grupo de intelectuales ligado a la labor cultural posrevolucionaria: Gabriela Mistral, Antonio Caso, el Dr. Atl, por mencionar algunos.

A través de todos estos mecanismos, los funcionarios de la SEP dieron continuidad en su discurso educativo a ideas porfiristas al considerar a la educación física como uno de los principales medios para reconstruir a la población mexicana: debía regenerar biológica y estéticamente a la raza mexicana, civilizar las costumbres a través de la higiene corporal, inyectar mayor vitalidad y energía al cuerpo para aumentar el rendimiento laboral y transmitir ciertos valores morales

como la competitividad, solidaridad, disciplina, el refuerzo de la voluntad, entre otros.⁸

El concepto de cultura física fue el que se empleó para referirse – entre otras cosas- a los ejercicios físicos. Bajo este concepto, los pedagogos de la SEP llevaron a cabo prácticas de vigilancia y control corporal para niños/as planteadas con anterioridad: difundieron un programa integral de educación física que incluía la gimnasia, los juegos y los deportes; reglamentaron como obligatorio la realización de medidas higiénicas como el baño después de la ejercitación; organizaron clubes deportivos (de básquet, béisbol, voleibol) y campeonatos interescolares, regionales, y nacionales; realizaron regularmente excursiones con apoyo de las “Tribus de Exploradores Mexicanos”; y aplicaron mediciones antropométricas para dar seguimiento a los cambios físicos de los escolares y determinar los tipos de ejercicios apropiados según su tamaño, peso y sexo.

En 1923 la Dirección General de Educación Física reportó que de 286 escuelas que debía atender en el Distrito Federal, cubrió 96 con 103 profesores/as. En 1925 el número ya había incrementado a 146 escuelas, y el número de profesores había aumentado a 175. Para ese momento ya se había fundado la Escuela Elemental de Educación Física

⁸ J. M. Puig Casauranc, *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*, México, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, tomo 1, p. 264.

y aunque todavía no salía ninguna generación, los alumnos/as más destacados/as ya comenzaban a dar clases como profesores ayudantes de educación física en las primarias del Distrito. Para abrir espacios a los maestros especializados en formación, la dirección se hizo cargo de depurar a su personal docente aplicándoles un examen teórico-práctico para avalar la suficiencia de sus conocimientos.⁹

Para cubrir un número más amplio de la población mexicana la Dirección dividió su campo de acción en tres direcciones: los estudiantes (universitarios y de enseñanza elemental), los obreros y la llamada por ellos población desvalida. Para los primeros se construyeron baños de estanque, regaderas o gimnasios en algunas instituciones como la Escuela Nacional Preparatoria, la de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, la Corregidora de Querétaro, entre otros. Cuando las escuelas no resolvían el problema del espacio, sus alumnos/as se trasladaban a alguno de los gimnasios antes mencionados o bien se apropiaban de jardines o plazas centrales, como ocurrió en la Alameda o Coyoacán. Para los obreros se acondicionaron plazas deportivas para separarlos de las tabernas y casas de juegos, y para los últimos se construyeron plazas de juegos.¹⁰ Es interesante resaltar que por primera vez la educación física se propone como una acción para “regenerar” a la

⁹ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo I, núm. 3, 1922, p. 379.

¹⁰ *Idem.*, pp. 376-377.

población que no asiste a las escuelas y que cuenta con menos recursos económicos.

La población escolar femenina también fue incluida en esta expansión de la educación física. En las primarias para niñas y en las recién creadas escuelas de oficios para mujeres las clases de educación física fueron integradas.¹¹ En estas clases continuaba un predominio de la gimnasia rítmica aunque también ya se incluyeron deportes como el volibol, básquetbol y playground. Por lo general en las escuelas para mujeres la SEP contrató maestras “acompañantes de piano” quienes ejecutaban piezas musicales para aumentar el interés de las alumnas.¹²

Finalmente, otro aspecto que guió la política corporal a favor de la ejercitación fue la antropometría. Cuando Puig Casauranc llegó a la Secretaría de Educación al inicio del gobierno callista en 1924, le dio un fuerte impulso a las inspecciones médicas dentro de las escuelas. Creó el Departamento de Psicopedagogía e Higiene a cargo de Rafael Santamarina y se aplicaron sistemáticamente las mediciones antropométricas a los alumnos ya inscritos y a los de nuevo ingreso de las primarias del Distrito Federal.¹³ El medir ciertas partes del cuerpo

¹¹ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo III, núm. 10, marzo de 1925, pp. 79-81.

¹² En escuelas para mujeres, como la “Gabriela Mistral”, la Dirección reportó que la ausencia de piano disminuyó considerablemente el interés de las alumnas por las clases de gimnasia. Los expedientes de algunas de estas maestras contratadas por la Dirección de Educación Física se encuentran en AHSEP, Bellas Artes, Personal.

¹³ Los exámenes se practicaban dentro del espacio escolar con la ayuda de los profesores. El médico escolar llenaba una cédula de identidad por cada niño/a con datos sobre la talla, peso, medidas de cabeza, boca, oídos, columna vertebral, etc. Para

(brazos, piernas, tronco) con la intención de clasificar a la población era parte de un movimiento internacional de posguerra en el que los Estados deseaban controlar el aspecto físico de sus ciudadanos con fines eugenésicos y nacionalistas. En México, la Secretaría de Educación llevó a cabo esta tarea: construyó una estadística nacional para conocer el “tipo normal de mexicano” así como para descubrir y después atacar las principales “enfermedades, anomalías, desviaciones y anormalidades” de la población del país.¹⁴ En 1928, 4 mil alumnos – hombres y mujeres- ya llenaban estas estadísticas nacionales.

A diferencia de las inspecciones médicas porfirianas se examinaban los cuerpos desnudos en pie, acostados y caminando. Con base a estas mediciones se emitían recomendaciones a la Dirección de Educación Física sobre los aspectos corporales de los escolares que se debían corregir con el ejercicio. Por ejemplo, en 1925 el departamento afirmó que después de la revolución se redujo la talla media de las niñas

esto se llevaba la Libreta Sanitaria Escolar que era llenada por profesores/as pero por las resistencias de éstos para aplicarlas se contó con ayuda de enfermeras escolares. En 1925, 48 528 niños y niñas contaban con esta libreta. J. M. Puig Casauranc, *El esfuerzo educativo ... Op. Cit.*, tomo II, anexos 4 al 37, pp. 26-59.

¹⁴ Desde 1896 se crearon las primeras inspecciones médicas en las escuelas las cuales del Distrito Federal a cargo de la Secretaría de Instrucción Pública. En 1906 se creó la sección Higiene y Antropometría Escolares dentro de la Dirección General de Instrucción Pública. En 1908-1909 se extendieron las inspecciones médicas escolares en el Distrito Federal con la aplicación de 17 534 exámenes. Véase Ana María Carrillo, “Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La inspección médica escolar (1896-1913), en Laura Cházaro y Rosalina Estrada (editoras), *En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia*, Zamora, El Colegio de Michoacán, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2005, pp. 171-207; Alberto del Castillo Troncoso, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México, 1880-1920*, México, El Colegio de México, Instituto Mora, 2006, pp. 110 y ss.

y el peso de los niños que asistían a las escuelas y que el segmento antropométrico de las mujeres después de los 11 años superaba en mucho al de los varones por la existencia de grasa inútil y excesiva, lo cual indicaba la urgente necesidad de sujetar a las alumnas a trabajos físicos más intensos.¹⁵ No hay que olvidar que estas afirmaciones se enmarcaban dentro de una concepción higienista que consideró al cuerpo infantil como el portador de las degeneraciones raciales y el de las mujeres como el transmisor de ellas, visiones con las cuales se reforzaba la visión androcéntrica basada en la superioridad del cuerpo adulto y masculino.

Es importante mencionar que el parámetro que la SEP tomó para definir la “normalidad” de los cuerpos fue el de 100 niñas y 100 niños de 4 a 18 años, mestizos, de clase media, nacidos en la ciudad de México e hijos de padres mexicanos.¹⁶ El tomar a esta población como un tomo de partida tiene que ver con el ideal de ciudadano moderno que se pretendía construir mediante la educación. Si bien la figura del hombre y mujer campesina tomaron un protagonismo dentro del discurso educativo de la SEP –como se verá más adelante–, lo cierto es que las autoridades educativas no abandonaron la imagen negativa de estos grupos de la sociedad mexicana.

¹⁵ *Noticia estadística sobre la educación pública en México. Correspondiente al año de 1925.* Citado en Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios ... Op. Cit.*, pp. 498.

¹⁶ J. M. Puig Casauranc, *El esfuerzo educativo ... Op. Cit.*, tomo II, anexos 4 al 37, pp. 26-59.

4.2. Entre la redención de las campesinas y la formación de nuevas musas mexicanas: imaginarios en torno al cuerpo femenino a través de la educación física

La revolución de 1910 trajo consigo nuevas formas de organización social y política que redefinieron las relaciones de género a través de las estructuras de poder, como las escuelas. Los estereotipos sobre la feminidad y la masculinidad se transformaron en gran medida por las condiciones económicas derivadas del conflicto armado. En algunas ciudades del país, la ley aceptó que las mujeres se integraran a labores productivas siempre y cuando no antagonizaran con el ideal de mujer-madre-esposa, no se inclinaran hacia el intelectualismo y no las involucrara en la participación política.¹⁷ Los políticos del momento afirmaban que la revolución había liberado a las mujeres del rosario y la aguja y las había sacado de sus casas para recibir nociones básicas mediante la instrucción elemental y la enseñanza de pequeñas industrias y oficios (artesanías, cocina, costura, etc.), enseñanzas que también le servirían para el hogar.¹⁸

¹⁷ Al respecto Ana Lau y Carmen Ramos analizan cómo a pesar de la participación de algunas mujeres de clase media en el movimiento armado de 1910, la rebeldía política fue visto como un serio problema para el país. Ana Lau y Carmen Ramos, *Mujeres y revolución, 1900-1917*, México, INEHRM, 1993.

¹⁸ Ana Lau y Carmen Ramos, *Mujeres ... Op. Cit.* En la década de los veinte se abrieron en el Distrito Federal varias escuelas técnicas para mujeres que tuvieron la intención de profesionalizar sus labores como amas de casa y convertirlas en garantes de la economía doméstica: Escuela de Enseñanza Doméstica. Escuela de Arte Industrial Corregidora de Querétaro, Escuela de Artes y Oficios para Señoritas, Escuela Hogar Gabriela Mistral y Escuela Hogar Sor Juana Inés de la Cruz. Véase Patience Schell, "Educating women as mothers and workers in 1920's Mexico City", ponencia presentada en Reunión de la Latina American Studies Association, Guadalajara Jalisco, 17-19 de abril de 1997.

En el caso de las mujeres del campo, las revueltas agrarias involucraron a un número importante a experiencias de vida diferentes. Sobre ellas sólo tenemos registros a través de construcciones simbólicas surgidas de la propia revolución, como las “soldaderas”, mujeres que abandonaron sus casas para seguir a los soldados de las diferentes facciones armadas. Para la historiografía de género estas mujeres iniciaron una subversión de los estereotipos al llevar la domesticidad a cuestras y además participar en el conflicto político con las armas, actividad comúnmente relacionada con los varones revolucionarios.¹⁹

Durante los primeros años que la SEP impulsó la educación física persistió un juego de imágenes y representaciones en torno a la identidad de la mujer mexicana que se enmarcan en una nueva concepción del orden social y por lo tanto de las relaciones de género.

Por un lado en el discurso educativo hubo una centralización de la mujer campesina vista como una víctima de la opresión histórica y a la vez como una heroína en tanto que era un sujeto primordial para lograr el mestizaje cultural y racial en el país. Y por el otro lado, los fines que se perseguían con la ejercitación apuntan hacia una idealización del cuerpo femenino que resaltaba sus capacidades artísticas y que era representada con la figura de las musas griegas y de las modernas mujeres estadounidenses.

¹⁹ Ana Lau y Carmen Ramos, *Mujeres ... Op. Cit.*

De alguna manera esta superposición imaginaria de cuerpos femeninos estaba estrechamente relacionada con la definición de una identidad nacionalista basada en la redención de la población campesina para integrarla a la dinámica del “progreso” occidental que deseaba la clase política obregonista. Con José Vasconcelos a cargo de la SEP comenzó la “cruzada contra la ignorancia”, como se le conoció a su política masiva contra el analfabetismo. La selección de los contenidos y los principios pedagógicos pretendieron aumentar la capacidad productora e intervenir en las formas de vida campesinas con fines moralizantes y civilizatorios. Para ello Vasconcelos encabezó una política para llevar la “alta cultura” y difundir el arte y el pensamiento humanista occidental entre los campesinos e indígenas del país.²⁰

En este contexto, la publicación de la revista *Educación Física* en 1923 muestra las representaciones corporales de hombres y mujeres, indígenas y mestizos, del campo y la ciudad, enmarcados en esta política a favor del ejercicio corporal. A diferencia del uso de las fotografías para retratar al resto de los cuerpos, las imágenes que muestran a los grupos campesinos, específicamente a las mujeres, son exhibidas a través de litografías que lo que demuestran son cuerpos imaginarios que sintetizan los anhelos redencionistas de la clase política

²⁰ La política educativa vasconceliana ha sido resumida por su impulso a tres tipos de misioneros: el maestro, el artista y el libro. Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, Universidad Iberoamericana, 1986, pp. 310-359.

del momento. Con fondos que ambientan el campo mexicano (el maíz, las calabazas, los perros, las canastas tejidas, los jarros de barro y los arados de madera), los campesinos son dibujados con cuerpos fuertes de pie que miran con esperanza hacia el futuro o con alegría hacia su familia. Los cuerpos de las mujeres aparecen sin excepción ligados a dos elementos que resaltan su función maternal: los hijos y los alimentos.

Mujeres de rodillas y con cabeza agachada frente a la figura masculina que provee el sustento, con brazos enormes que sostienen a sus hijos y pechos descubiertos que los amamantan, con faldas largas y mandiles cargando la cosecha, muestran una imagen estereotipada de sus cuerpos como instrumentos de trabajo, alimentación y cuidados maternos.



Imagen 22. *Educación Física*, no. 1, México, 1923, p.27.

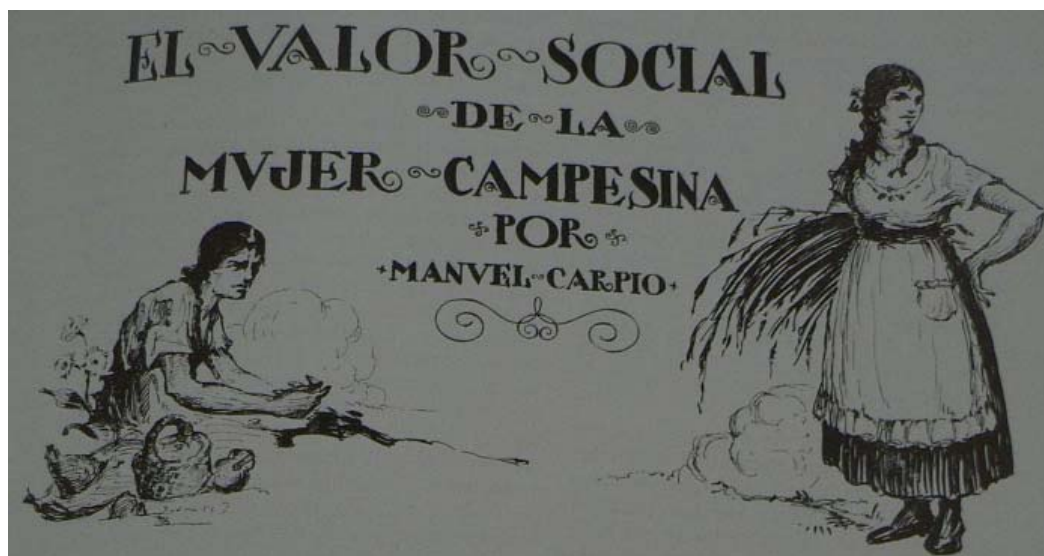


Imagen 23. *Educación Física*, no. 3, México, 1923, p.41.

En uno de los artículos de la revista, el escritor mexicano Manuel Carpio afirma que las mujeres campesinas son las heroínas de la patria porque realizan grandes sacrificios corporales debido a sus rudas y agobiantes labores para producir el alimento de sus hijos, su hombre y de la población mexicana en general

[...] Ella sólo sabe de trabajo, de fatiga, de obligación que nunca termina, de todas las cosas que hacen estrecho el entendimiento y limitada la capacidad para el goce [...] El valor social de la mujer campesina se mide por su responsabilidad para nutrir a la nación; y la responsabilidad del nutrido se mide por su alteza moral para corresponder con trabajos honestos y trascendentes el sacrificio de los que cultivan la tierra [...] ²¹

²¹ Manuel Carpio, “El valor social de la mujer campesina”, en *Educación Física*, núm. 3, México, abril de 1923, p. 42.

Con la educación física lo que se pretendía era crear una nueva mujer y un super hombre mexicanos, como diría José U. Escobar, director de la Escuela Elemental de Educación Física (1923). En esta tarea los encargados de dirigirla construyeron un discurso histórico sobre el desarrollo de esta disciplina y tomaron como modelo las prácticas gimnásticas del pueblo griego, lo cual no se puede desligar de la tendencia intelectual que caracterizó a muchos dirigentes educativos como una generación de principios del siglo XX.²²

El culto al cuerpo que los griegos desarrollaron con fines bélicos y artísticos fue retomado por los funcionarios al frente de la SEP al momento de justificar la importancia de la gimnasia y los deportes. La guerra y las artes sirvieron también para dibujar los estereotipos de género con base al tratamiento corporal. Con el deporte, los mexicanos varones emularían a los griegos, quienes eran representados como hombres superiores. Con las prácticas gimnásticas las nuevas mujeres mexicanas desarrollarían su feminidad a través de la gracia y la delicadeza. Con las fotografías sobre el ejercicio físico se exhibían la

²² Existen un número importante de estudios que identifican a varios de los intelectuales que definieron las políticas culturales del Estado posrevolucionario como aquellos que se formaron en los últimos años del porfiriato alrededor de un proyecto humanista que retomó en gran medida el pensamiento de los filósofos clásicos. Muchos de ellos integraron el Ateneo de la Juventud en 1909. Véase Álvaro Matute, *El Ateneo de la Juventud*, México, FCE, 1994; Fernando Curiel, *La revuelta: interpretación del Ateneo de la Juventud, 1906-1929*, UNAM, 1998; Alfonso García Morales, *El Ateneo de México, 1909-1914: orígenes de la cultura mexicana contemporánea*, España, CSIC, 1992.

fuerza y el control corporal de los hombres frente a la fragilidad de la mujer²³ (véanse imágenes 24-29).



Imagen 24



Imagen 25

Mujeres en gimnasia rítmica con senos descubiertos que incitan al deseo y el cuerpo de una nadadora que simula el vuelo de un ave, son representaciones que vincularon a la mujer con la naturaleza y el erotismo. Por el contrario, cuerpos masculinos extremadamente musculosos mostraban sus fuerzas físicas con actitudes de lucha. *Educación Física*, no. 4, no. 5, no. 1, no. 6, México, 1923, Portadas.

²³ Esta comparación de la educación física con las prácticas deportivas y gimnásticas de la Antigüedad griega y el afán por imitar sus expresiones corporales con el ejercicio escolar fue un fenómeno que también ocurrió en Brasil durante la misma época. Silvana Vilodre, “Corpos inomináveis: estatua viva de Antinoüs e colete de Sandwine”, en *VI Congreso Iberoamericano ... Op. Cit.*



Imagen 26



Imagen 27

Esta especie de musas griegas mexicanas –a diferencia de las campesinas- aparecen practicando diferentes tipos de ejercicio rodeadas por elementos como listones, flores, agua, árboles, los cuales las vinculan con la naturaleza y les otorgaban un toque de pureza. Sin embargo, la sensualidad y la coquetería –litografías con senos semidescubiertos, fotografías en trajes de baño modernos que dejaban a la vista gran parte del cuerpo-, también fueron características procuradas en la ejercitación de los cuerpos femeninos, según la perspectiva androcéntrica que dominaba la selección de los movimientos corporales. Los brazos y las piernas jugaron un papel central en la expresión de estas atribuciones: con movimientos curvos, manos con dedos ligeramente separados, piernas en puntillas para estilizar sus formas.

En la misma revista, un articulista pintaba al nuevo ciudadano mexicano como aquel que no se dejaba seducir por las mujeres, no realizaba lecturas eróticas y no se lanzaba a los placeres carnales.²⁴ Los cuerpos de las mujeres en relación a la sexualidad continuaban dentro de una visión que no se alejaba mucho del discurso católico al considerarlos como incitadores de inmoralidad.²⁵ Casi una década después, en 1932, el secretario de educación, Narciso Bassols pretendió introducir la educación sexual como materia curricular en las escuelas primarias, ante lo cual la Asociación Nacional de Padres de Familia, la Iglesia, médicos, periodistas y maestros de la SEP se opusieron fuertemente mediante protestas en las calles de madres de familia, la toma de algunas escuelas del Distrito Federal, y con la renuncia del mismo Bassols a la SEP.²⁶

²⁴ Emilio Bobadilla, “La vejez de un joven”, en *Educación Física*, no. 4, México, 1923, p. 10.

²⁵ Sobre los diferentes discursos en torno a la sexualidad y el género en la época, véase Ela Muñiz, *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*, México, UAM-Azcapotzalco, Miguel Ángel Porrúa, 2002, pp. 203 y ss.

²⁶ Véase Ernesto Meneses Morales, *Tendencias ... Op. Cit.*, pp. 629 y ss.; Belinda Arteaga, *A gritos y sombrero. Historia de los debates sobre educación sexual en México, 1906-1946*, México, UPN, Miguel Ángel Porrúa, 2001, pp. 89-119.

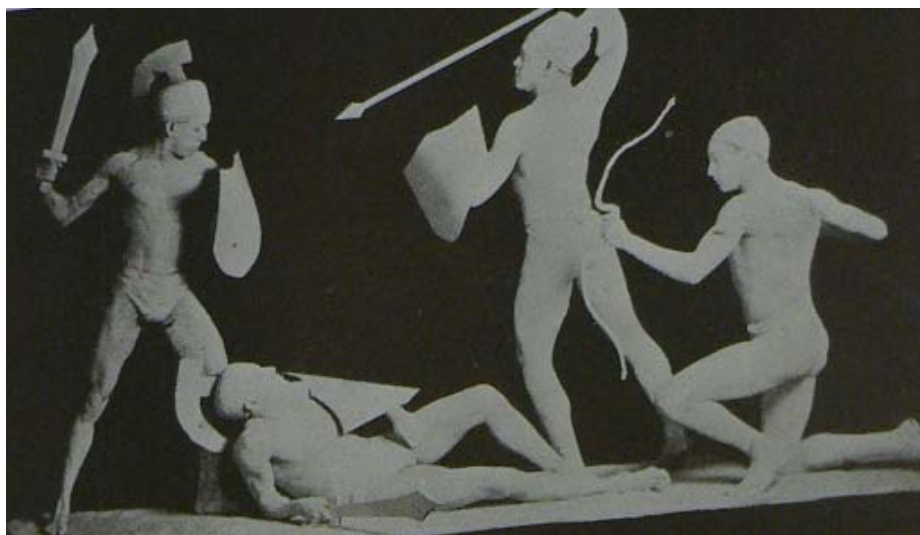


Imagen 28

La bailarina y el guerrero son representaciones de los cuerpos que definen los papeles asignados a hombres y mujeres en las primeras décadas del XX, como se observa en estas estatuas vivientes realizadas por los alumnos de la Escuela Elemental de Educación Física y este número de gimnasia rítmica de las alumnas de la misma escuela. *Educación Física*, no. 6, México, 1923, p. 14 y no. 1, 1923, p. 38.



Imagen 29

Otro de los modelos corporales adoptado por las autoridades educativas fue el de las mujeres norteamericanas de clase media, las cuales comenzaban a ser símbolo de la modernidad. Durante la

posguerra Estados Unidos competía por un liderazgo mundial no sólo en el plano político y económico, sino a través de la expansión de su tecnología, sus productos comerciales y medios visuales, es decir, todo aquello que se conoció como el *American way of life*. Este estilo de vida norteamericano implicaba nuevas actitudes sociales que sin duda implicaban ciertos cambios en las relaciones de género.²⁷ Estas mujeres norteamericanas de la posguerra manifestaban una creciente preocupación por su imagen externa. Reafirmaban su feminidad con cuestiones que rompían esquemas decimonónicos: se cortaban el pelo, usaban maquillaje, faldas más cortas y procuraban mantener una figura esbelta. En la década de los veinte en ese país comenzó con gran fuerza la industria de la belleza femenina que se extendió por América y parte de Europa a través del cine, las revistas, las tiendas de ropa y de cosméticos. Fue la época también del “boom deportivo” entre este género por su interés en delinear los contornos de algunas partes de sus

²⁷ Las transformaciones sociales de los estadounidenses se debieron en gran medida por el despunte de la economía industrial urbana a gran escala, la percepción individual del salario y el inicio de la sociedad de consumo. Estas transformaciones estructurales afectaron los estilos de vida de las mujeres urbanas de clase media de este país, especialmente en los espacios domésticos y laborales: por el uso de “criados domésticos” (plancha, lavadora, estufa, aspiradores) que reducían las horas de trabajo en el hogar; y el ingreso masivo de mujeres a los trabajos de oficina, de fábricas y en menor medida, profesionistas. Nancy F. Cot, “Mujer moderna, estilo norteamericano: los años veinte”, en Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres en Occidente. El siglo XX. Guerras, entreguerras y posguerras*, España, Taurus, 1993, tomo 9, pp. 91-107. Véase también Sheila Rowbotham, *A century of woman. The history of women in Britain and the United States in the twentieth century*, USA, Penguin Books, 1997. Especialmente los capítulos 2 y 3.

cuerpos para que las telas de sus vestimentas cayeran naturalmente sobre ellas.²⁸ (Véanse imágenes 30-33)



Imagen 30



Imagen 31

“Harriet Hammond. La belleza obtenida por la Educación Física” (derecha) y “Miss Dorothy Knapp quien ha obtenido el primer premio de Belleza en una reciente exhibición de cultoras de educación física en Nueva York” (izquierda), *Educación Física*, no. 1, México, 1923, p. 39.

²⁸ Joan Jacobs Brumberg, *The Body project. An intimate history of American girls*, Nueva York, Vintage Books, 1997.

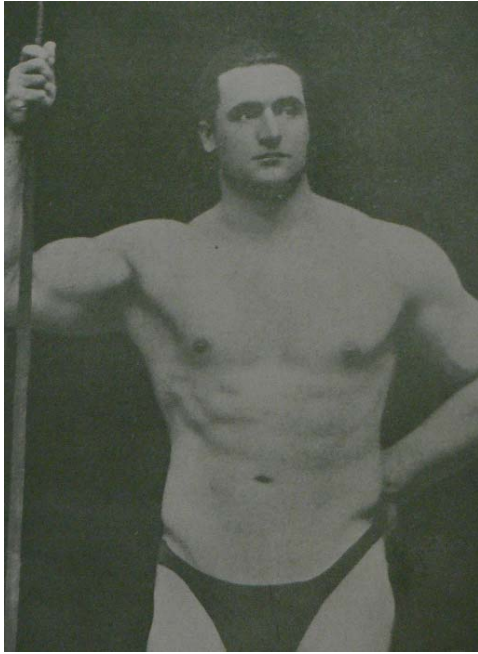


Imagen 32



Imagen 33

Un culto al cuerpo masculino y a su marcada musculatura se deja ver en estas fotos de hombres semidesnudos. Estos son los “hombres perfectos”, ganadores del primer y tercer lugar en un concurso efectuado en Nueva York, *Educación Física*, no. 2, México, 1923, p. 36 y no. 5, p. 37.

4.3. Las primeras maestras de educación física: cuerpos disciplinados y transgresores

Al fundarse la SEP el presupuesto destinado a la educación se duplicó, lo cual permitió un crecimiento de escuelas urbanas y rurales (primarias, secundarias, centros culturales, escuelas nocturnas, normales rurales) y una mayor contratación de profesores/as. Entre 1920 y 1924 se fundaron más de seis mil escuelas de enseñanza básica

-el doble de las existentes- y se crearon once mil plazas para maestros, es decir, que la población docente aumentó un 30%.²⁹

Así, la formación de maestros por parte de la SEP corrió a la par de la expansión acelerada del sistema federal educativo. Además de las normales rurales inauguradas de 1922 a 1925, se abrió una escuela especializada en una disciplina escolar, la de Educación Física. Al inicio la intención era echarla a andar unos años para después convertirla en una dependencia universitaria, como ocurrió en 1927. Según el discurso inaugural, esta escuela significaba una “piedra angular del edificio moral de la república” porque de ella saldrían los futuros constructores de la nueva ciudadanía mexicana mediante el fomento de la ejercitación corporal en el ámbito rural y urbano. Contribuir a la profesionalización de esta disciplina y legitimar su validez al difundir sus principios científicos fueron el principal objetivo de esta institución.

No existe un consenso sobre la población estudiantil que se inscribió en el primer año de labores ni tenemos datos de la composición por géneros. El primer número de la revista *Educación Física* -dirigida por el que también era el director de esta escuela- afirmó que eran 400 alumnos y un mes después contaba a 1,400 alumnos más otros 1,500 que habían solicitado su ingreso y se les había negado por falta de

²⁹ En este último punto a finales del 1923 el Departamento de Bibliotecas ya había establecido 1,911 nuevas bibliotecas y distribuido 179,909 volúmenes en el país con obras de autores clásicos, latinoamericanos, españoles, filosofía alemana y francesa, entre otros. Engracia Loyo, *Gobiernos ... Op. Cit.*, pp. 120 y ss.

espacio.³⁰ El personal docente de la dirección de educación física, deportistas por afición, también estaba obligado a asistir. Como ocurrió a principios del siglo XX con las primeras academias porfirianas, en estos momentos y aún en mayor medida, la educación física se convirtió en una disciplina emergente que permitió el ingreso de un número importante de hombres y algunas mujeres al campo de la docencia.

Al solicitar su ingreso, los/as alumnos/as eran sometidos a una revisión médica para mostrar sus aptitudes físicas. Un número reducido de los varones eran estudiantes de otras carreras –medicina, normalistas, derecho, etc.- aficionados al deporte.³¹ Algunos de ellos representaron a México que por primera vez participó en los Juegos Olímpicos de París en 1924. Los alumnos/as más destacados/as se integraban al cuerpo docente de las escuelas públicas de la capital y solo unos cuantos fueron contratados como maestros de la propia escuela.

En los primeros años de la escuela, las clases teóricas y prácticas se realizaban en la Escuela Nacional de Maestros, la cual ya contaba con un gimnasio lo suficientemente equipado para esta enseñanza. El plan de estudios indicaba un interés por dar a conocer entre los/as

³⁰ *Revista Educación Física*, México, núm. 1, 1923, p. 30 y núm. 2, p. 47. En 1925, el Boletín de la SEP afirmaba que eran 425 alumnos y 75 de nuevo ingreso. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo III, núm. 10, marzo de 1925, pp. 79-81.

³¹ 21 estudiantes de la Escuela Nacional de Maestros, 18 de Medicina, 7 de odontología, 6 de derecho, 6 de Ingeniería, 4 de la Escuela de Comercio, 1 de Ciencias Químicas. Carta dirigida a Narciso Bassols, secretario de Educación pública de la Alianza Nacional Mexicana de Profesores de Educación Física, AHSEP, Subsecretaría, Consejo Técnico de Educación Física, 1932-1933, caja 4, exp. 3, foja 1 y ss.

maestros/as de educación física los conocimientos científicos en cuanto al funcionamiento del cuerpo. También se integraron materias relacionadas con la responsabilidad social de la educación física: ética, problemas sociales y psicología. La gimnasia –ya fuera calisténica o en aparatos- continuaba teniendo un fuerte peso en los ejercicios, sólo que a diferencia de las primeras academias porfirianas, ya se integraron los deportes³² y la natación.

Tabla 3. Plan de Estudios de la Escuela Elemental de Educación Física, 1923-1927³³

| Primer año | Segundo año | Tercer año |
|------------------------------------|--|---|
| Gimnasia calisténica y en aparatos | Gimnasia calisténica y en aparatos | Gimnasia calisténica, rítmica y en aparatos |
| Deportes | Deportes | Deportes |
| Natación | Natación | Natación |
| Ciencia de la Educación Física | Gimnasia rítmica | Ciencia de la Educación |
| Anatomía | Baile estético | Baile estético |
| Fisiología | Kinesiología | Patios de juego |
| Higiene | Primeros auxilios aplicados al Jiu-jitsu | Masoterapia y kinesioterapia |
| | | Problemas sociales |
| | | Ética |
| | | Psicología |

Fuente: Boletín de la SEP, tomo III, núm. 10, marzo de 1925, pp. 79-81.

³² Los deportes comprendían: atletismo, básquetbol, béisbol, box y lucha, fútbol, frontón, playground, tenis, voleibol, principalmente. Aunque también se incluyeron prácticas como jiu-jitsu (deporte de defensa oriental), y juegos recreativos, como el pushbol (pelota gigante), entre otros.

³³ La Alianza Nacional Mexicana de Profesores de Educación Física en 1932 se refiere al programa de la Escuela con algunas modificaciones que no son sustanciales. Otro trabajo que reproduce este último programa es el de Abraham Ferreiro Toledano, *La educación física y deportiva ... Op. Cit.*, p. 99.

Dentro de este plan curricular había unas materias exclusivas para cada género. La gimnasia rítmica y la danza eran practicadas por mujeres, mientras que la gimnasia en aparatos, el béisbol, box, fútbol, frontón y lucha eran para los alumnos varones.³⁴ En este punto tomaré el caso de la gimnasia rítmica y el box para argumentar de qué manera la selección curricular provenía de una serie de estereotipos en torno al deber ser de las mujeres y de los hombres que contribuyó a reforzar los roles de género desde una visión androcéntrica en las escuelas.

En los reportes anuales de la SEP y en la revista de educación física, hay referencias que muestran el interés de los funcionarios educativos por que los mexicanos practicaran el box, “el más viril de los deportes”. Era considerado un deporte propio de los tiempos modernos porque reemplazaba los de combate con espadas como la esgrima y lo anunciaban como democrático, porque todos los hombres de cualquier nivel social o económico lo podían practicar ya que no requería de grandes accesorios. Además, después de las experiencias bélicas internacionales y nacionales, los pedagogos lo veían como una garantía de paz porque contribuía a controlar la fuerza desbordada de los varones. Ante la resistencia de algunos padres de familia para que sus hijos se acercaran a este deporte, los maestros de educación física

³⁴ En el plan curricular de 1927 se incluye una nota de materias exclusivas, para mujeres: rítmica y danza; para hombres: aparatos, béisbol, box, fútbol, frontón y lucha. Citado en Abraham Ferreiro Toledano, *La educación física... Op. Cit*, pp. 117 y ss.

argumentaban que el carácter de los mexicanos los hacía ser imprudentes y agresivos, lo cual podía modificarse mediante el conocimiento del “arte de la defensa personal”, principalmente si se realizaba con fines educativos, es decir, metódica y racionalmente.³⁵ El deporte de los puños representaba las atribuciones deseadas para los varones modernos: al deportista se le exigía fuerza y reflexión, cálculo, sobriedad y sangre fría para responder al enemigo sin sentir lástima.³⁶

Por estas características las alumnas eran excluidas de este deporte y en su lugar se constituyó una “práctica femenina” con la gimnasia rítmica. Gracias a la tesis de la alumna Emma Ruiz podemos acercarnos a la forma de enseñanza de esta disciplina y al modelo del austriaco Jacques Dalcroze que se implementó en la Escuela Elemental de Educación Física. Según el sistema dalcrosiano³⁷, la gimnasia rítmica era el arte de saber ejecutar un movimiento siguiendo el compás de la música y el ritmo. Emma Ruiz escribe que su profesor en la materia,

³⁵ J. M. Puig Casauranc, *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*, México, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, tomo 1, p. 400.

³⁶ E. Gómez Carrillo, “El culto de la fuerza”, en *Revista Educación Física*, México, núm. 3, abril de 1923, p. 7.

³⁷ Emile Jacques Dalcroze (Austria 1865-Suiza 1950) creó el método de la rítmica, que fue una innovación en el desarrollo de la danza comercial en Occidente. Su objetivo era “adquirir el sentido musical por medio del ritmo corporal”, es decir, buscaba la compenetración de la música y la danza. Para él el cuerpo por si solo no dice nada, sino el sentimiento que se le imprime. En 1920 escribió *El ritmo, la música y la educación*, seguramente la obra que los pedagogos mexicanos emplearon para enseñarla en las escuelas de la época. Su técnica fue trascendental para el desarrollo de la danza en el país. Véase Margarita Tortajada Quiroz, *Frutos de mujer. Las mujeres en la danza escénica*, México, INBA, CONACULTA, 2001, p. 151.

Enrique J. Zapata, les enseñaba a las futuras profesoras de gimnasia que

[...] la gimnasia rítmica persigue finalidades semejantes a la gimnasia calisténica, pero se distingue porque trae como consecuencia un perfecto sentido del ritmo, pues educa de manera especial el oído y el equilibrio para guiar debidamente al movimientos por medio de la música, es decir, gimnasia rítmica es una serie de ejercicios correctivos y recreativos interpretados con ritmo, *que permiten a la mujer conservar su feminidad, beneficiándola [...]*³⁸

Lo que se perseguía con la enseñanza de esta técnica era que las maestras de educación física transformaran sus cuerpos ampliando su capacidad torácica, dieran flexibilidad a la columna vertebral, aumentaran la fuerza y resistencia de los músculos y órganos de la pelvis, y además otorgaran gracia, soltura y elegancia en el porte. Con la gimnasia rítmica se incitaba a que las maestras y alumnas experimentaran mayor libertad en sus movimientos corporales en tanto que se pretendió convertir al cuerpo en expresión de sentimientos. El temperamento de las mujeres debía distinguirse por lo emocional, mientras que en el caso de los varones, los golpes de entrenamiento en el box los convertían en seres más racionales que sensibles.

³⁸ Emma Ruiz, *Gimnasia rítmica*, tesis de la Escuela Elemental de Educación Física, s/a, p.3. Las cursivas son mías.

Si consideramos que tanto el box como la gimnasia rítmica consisten en prácticas corporales conscientemente seleccionadas, es importante señalar que ambos provienen de una mirada masculina en torno al funcionamiento de la sociedad. Por un lado, se formaban cuerpos vigorosos, resistentes con posturas rectas y firmes en los varones, frente a cuerpos con movimientos delicados, frágiles, suaves, con posturas inclinadas, encorvadas y a la vez estilizadas de las mujeres. Desde la planeación curricular en las escuelas se atribuyó una tendencia natural de las mujeres hacia lo sensitivo - débil y de los hombres hacia lo racional - fuerza, concepciones que formaban parte de un discurso androcéntrico de género que naturalizaba las atribuciones culturales desde una escala valorativa que colocaba a las mujeres en desventaja y desigualdad.

A principios del XX en México estas “características femeninas” eran valoradas socialmente como inferiores a las masculinas y formaban parte de las representaciones de género que les asignaba como propias las actividades vinculadas a sus funciones maternas y domésticas mientras las excluía de ciertos espacios públicos como la participación política mediante el no reconocimiento a sus derechos ciudadanos, entre otros.³⁹

³⁹ Gabriela Cano analiza los movimientos feministas de la revolución que luchaban por el reconocimiento de la igualdad en la educación, la legislación civil y de los derechos ciudadanos. El argumento central en contra del sufragio femenino afirmaba una supuesta incapacidad y falta de educación para ser electoras y representantes populares. Además se vinculaba a las mujeres con el pensamiento conservador por la

4.3.1. La experiencia laboral de las maestras de educación física a partir de sus condiciones de género.

En los expedientes laborales de la SEP entre 1924 y 1928 existen datos que nos hablan del ingreso y trayectoria de las primeras maestras especializadas en educación física contratadas por esta institución en el Distrito Federal. La gran mayoría de las mujeres que entraron al campo docente lo hicieron para cubrir las vacantes de profesores varones que ascendían como inspectores en la material. Todas ellas eran mujeres de clase media y urbana, entre 16 y 19 años de edad –sólo una entró a los 24- y estudiantes de la Escuela Elemental de Educación Física.

Estas maestras registradas⁴⁰ tienen en común la dificultad para mantener sus puestos, de las 12 localizadas, el 50% renunciaron o fueron destituidas por diversas causas, durando no más de cinco años en ellos. También existía una gran movilidad en cuanto a sus espacios de trabajo, constantemente cambiaban de escuela al año por la falta de personal especializado en educación física. Además de sus horas diarias, tenían que cumplir con comisiones especiales: la preparación de números de gimnasia rítmica o bailables para exhibiciones públicas en

influencia que la religión ejercía sobre sus conciencias. Gabriela Cano, “Revolución, feminismo y ciudadanía en México”, en Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres en Occidente. El siglo XX. La nueva mujer*, España, Taurus, 1993, tomo 10, pp. 301-311.

⁴⁰ Las maestras localizadas en el AHSEP fueron Rosario Ochoa de Palacios, Esperanza Rodríguez, Magdalena Martínez Mejía, María C. viuda de Cervantes, Dolores Jasso, Blanca Moya, Francisca Legorreta, Rosa Ramón y Vidal, Enriqueta García, Judith Cabrera, Adela Torres y Mercedes González Ordoñez. AHSEP, Departamento de Bellas Artes, Personal, s/c, s/e.

algún evento escolar o en desfiles nacionales y sólo una de ellas fue enviada 40 días a Monterrey para preparar un festival gimnástico por la inauguración de dos escuelas técnicas para varones.

Al ingresar iban ascendiendo de nivel profesional, lo cual les aseguraba la percepción de un sueldo mayor. Las categorías para hombres y para mujeres eran las siguientes: Profesor Meritorio (sin sueldo), Alumno Ayudante con \$1.50 diarios, Profesor Ayudante con \$2.50, Profesor de Educación Física con \$3 diarios, que era el sueldo máximo que por lo regular percibía una maestra en esta materia. Adela Torres es la única maestra registrada que después de cuatro años de trabajo, obtuvo dos plazas que le hicieron percibir \$5 diarios, con 2 horas diarias de clases.⁴¹ Para las maestras este es un caso atípico, no así para los profesores varones, quienes con las inspecciones y las plazas dobles o triples que obtenían llegaban a percibir entre \$8 y hasta \$16 diarios.⁴² Aún con estas diferencias por género, el sueldo diario de una maestra de educación física era alto en comparación con el que una maestra rural recibía de \$2 al día.

Sin embargo, no todas las maestras corrían con la fortuna de ser contratadas inmediatamente, por lo que estratégicamente hacían uso de sus conocimientos adicionales. El caso de Enriqueta García es uno de

⁴¹ AHSEP, Departamento de Bellas Artes, Personal, Adela Torres, s/c, s/e.

⁴² Los maestros localizados en el AHSEP fueron: Adolfo Uribe Jasso, Emilio Alcázar Romo, Isidoro Salazar Cárdenas, Manuel Gómez González, Max Lara y López, Leonardo Fonseca, Nicanor Reyes Ruiz, Alberto Muñoz Ledo, Fidel Arellano Torres, Franklin E. Westrup y Jesús F. González. AHSEP, Departamento de Bellas Artes, Personal, s/c, s/e.

ellos, ya que trabajó dos años (1926-1928) como profesora de educación física en escuelas primarias además de participar en comisiones especiales sin recibir remuneración alguna, “ni siquiera para sus trenes”. En 1925 ingresó a la Escuela de Educación Física y sus calificaciones fueron sobresalientes. Para ingresar a la SEP, Enriqueta empleó sus conocimientos musicales y fue empleada también como “profesora acompañante de piano” en las clases de gimnasia, además de dar clases de calistenia, rítmica, bailables, natación y deportes. Finalmente en 1929 recibió nombramiento como profesora ayudante con sueldo diario de \$2.50. Rosa Ramón y Vidal fue otra profesora que ya contratada recibió una comisión especial para traducir las reglas del básquetbol femenino gracias a sus conocimientos en inglés.

Es importante señalar que la Dirección de Educación Física estableció una vigilancia rigurosa ante sus maestros y maestras. Los días de falta injustificada eran inmediatamente reportados por el inspector o el director de la escuela y se descontaban del sueldo. Había restricciones en cuanto al otorgamiento de licencias con o sin goce de sueldo, pero se registra una mayor permisividad en el caso de las profesoras, aunque también el costo laboral fue el cese de sus puestos o la renuncia. Tanto maestras como maestros tenían que enviar un informe a sus inspectores donde especificaran las pruebas finales que presentarían en su escuela y se les enviaba un jurado para calificar su

labor.⁴³ No les estaba permitido impartir clases sin el uniforme fijado por la Dirección de Educación Física. Una vez al mes asistían a juntas convocadas por los inspectores para tratar lo relacionado al programa oficial de educación física.⁴⁴

Además de estos puntos, las maestras debían informar a la Secretaría sobre sus cambios de domicilio y también de estado civil. Mercedes González, María Antonieta Aguilar, Adela Torres y Rosa Ramón y Vidal fueron maestras que informaron sus nuevos nombres con apellido del cónyuge incluido.⁴⁵ En el caso de ellas es significativo el hecho de que estar casadas afectaba directamente sus condiciones laborales, como lo hacían notar los inspectores. Las licencias con y sin goce de sueldo aumentaban considerablemente por “causas de enfermedad” o “arreglo de asuntos personales”, hasta que la Dirección de Educación Física ordenaba su cese o bien ellas mismas presentaban su renuncia.

La temporalidad de los permisos solicitados (60, 90 y 120 días con prórrogas) me hace intuir que posiblemente estas mujeres pasaban por un periodo de embarazo que les impedía continuar con su trabajo como profesoras de educación física, a pesar de que la docencia era una de los

⁴³ En 1925 la Dirección de Educación Física acordó que los exámenes finales se realizaran con exhibiciones en cada escuela. Las ejecuciones serían: un número de gimnasia calisténica, marchas de mando, ejercicios en serie y otro a elección del profesor. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo IV, núm. 8, noviembre de 1925, pp. 48-50.

⁴⁴ AHSEP, Departamento de Bellas Artes, Personal, Nicanor Reyes Ruiz, s/c, s/e.

⁴⁵ AHSEP, Departamento de Bellas Artes, Personal, Mercedes González Ordoñez, s/c, s/e.

espacios laborales socialmente reconocido para las mujeres porque representaba una extensión de sus labores maternas. Este comportamiento de las maestras se puede entender si consideramos que el sistema educativo posrevolucionario estableció ciertas restricciones implícitas y explícitas sobre los cuerpos de sus docentes, los cuales debían servir de instrumentos pedagógicos y morales. Esto las limitaba en cuanto a sus actitudes sexuales, lo cual en el caso de las maestras implicaba un conflicto permanente con las autoridades educativas al experimentar la maternidad y en ocasiones el matrimonio.⁴⁶ Por otro lado, el embarazo y ejercicios eran dos estados corporales incompatibles, como lo señalaban los manuales de educación física antes señalados.

Mercedes González fue cesada a los pocos meses de casada porque a los ojos del inspector, sus trabajos “además de ser irregulares eran deficientes”. Para ella no existían argumentos suficientes para su despido, el cual había sido solicitado en varias ocasiones por el director de educación física, Miguel Ramírez Jr., al departamento de Bellas Artes. A pesar de que ella envió al Departamento de Bellas Artes una carta argumentando la injusticia en su contra y anexó las recomendaciones de los directores de las escuelas donde impartió clases de educación física, no le fue devuelto su empleo y la respuesta que

⁴⁶ Fue hasta 1933 que la SEP comenzó a legislar sobre las “maestras en cinta” y sus derechos laborales. Oresta López, *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, CIESAS, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo, 2000, pp. 185-216.

obtuvo fue que se tomaría en cuenta su caso para darle empleo no a ella, sino a otro familiar.

Otra estrategia que las maestras ya casadas emplearon para no perder el ingreso económico del magisterio fue transferir su plaza a algún pariente, como lo hizo María Antonieta Aguilar al dejársela a su esposo, Alberto Muñoz Ledo. En 1928 María Antonieta comenzó a trabajar en diferentes escuelas primarias del Distrito Federal como profesora ayudante con sueldo diario de \$3. Después de dos años solicitó su primera licencia con goce de sueldo, a la que le siguieron otras tres más hasta que finalmente solicitó su renuncia por “no encontrarse reestablecida de su enfermedad”. Sus interinatos los cubrió su esposo Alberto Muñoz Ledo – ya era profesor de educación física desde 1925- quien se quedó con el nombramiento de su esposa y además recibió el de Profesor de adiestramiento con un ingreso de \$6.50 por día.⁴⁷

4.3.2. Definiendo una nueva identidad deportiva y de género con el uniforme escolar

Uno de los símbolos de regulación corporal que llegó a la escuela pública a principios del XX en México fue el uniforme. La Escuela de

⁴⁷ AHSEP, Departamento de Bellas Artes, Personal, María Antonieta Aguilar de Muñoz Ledo, s/c, s/e, y Alberto Muñoz Ledo s/c, s/e. Alberto tuvo varios nombramientos desde su ingreso a la Dirección de Educación Física en 1925, con diferentes sueldos diarios: \$8, \$8.50, \$6, \$10.50.

Educación Física fue una de las instituciones pioneras con la implantación de una indumentaria propia para la labor física de sus maestros, y posteriormente de sus alumnos.

A diferencia de otras prendas de vestir, los uniformes son consciente y deliberadamente simbólicos, ya que en ellos hay una selección razonable en su diseño que se inserta dentro de las representaciones sobre el deber ser de hombres y mujeres. Los uniformes son un símbolo de la regulación que se ejerce sobre los cuerpos para inscribir actitudes y comportamientos estandarizados y considerados normales. Para los portadores representa dar una señal de pertenecer a un grupo social y situarse dentro de una jerarquía.⁴⁸ En este sentido, los uniformes de educación física de principios del XX en México adoptaron los modelos europeos y norteamericanos que iban acorde a las transformaciones de la moda urbana de los años veinte y de las concepciones en torno a los cuerpos femeninos.

A finales del siglo XIX las prendas de las mujeres limitaban sus movimientos corporales, ahora en cambio el acortamiento y la

⁴⁸ Para problematizar el tema de los uniformes escolares tomo la definición de Inés Dussel, al considerarlos como un "...conjunto de prendas de vestir en la economía moral de las escuelas, que manifiestan una clase de subjetividades valoradas por las instituciones educativas. Los uniformes son señales y prácticas significantes que llevan consigo significados sobre identidad y diferencia y que representan la disciplinación del cuerpo por parte de un poder que somete y subjetiviza, o sea, produce subjetividades. No son pantallas externas sobre las que se reflejan significados, sino que forman parte de las tecnologías del poder que gobiernan y regulan la disposición tanto externa como interna del alumno...", Inés Dussel, "Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos", en Thomas S. Popkewitz, *Historia cultural... Op. Cit.*, p. 208.

simplificación de la vestimenta femenina (se dejó de usar el corsé, las crinolinas, los encajes, y las mangas abultadas), permitían una mayor libertad, pero inscribían otras formas de regulación moral: permanecían cubiertas ciertas partes del cuerpo y agregaban detalles estéticos que las vinculaban con valores como la belleza o la inocencia. La feminidad en este contexto se definió con detalles como los moños, las flores, los sombreros con plumas, los cuellos amplios, los aretes, collares, etc. (véase imágenes 34 y 35).



Imagen 34

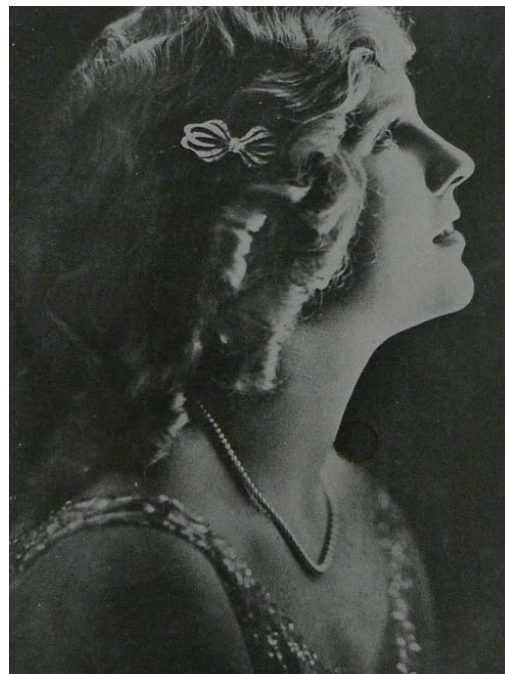


Imagen 35

El pelo corto, maquillaje, aretes, collares comenzaron a formar parte de los accesorios corporales que reflejan el ingreso de estas mujeres mexicanas a la industria de la belleza. Srita. Concepción Gómez Meza y srita. Mary Miles Winter, *Educación Física*, no. 6, México, 1923, p. 13 y no. 4, p. 28.

Las maestras de educación física se sumaron a este proceso de redefinición genérica con el uso del nuevo uniforme deportivo establecido por la SEP. En las fotografías estas maestras aparecen retratadas con pelo corto, maquilladas y vistiendo sus cuerpos con cuellos amplios, moños llamativos, medias blancas, mangas cortas y pantalones a la rodilla. Además de las que ya aparecen con los modernos trajes de baño. (véanse imágenes 36-38)

Alura Flores, una profesora de educación física del Distrito Federal, recuerda como el presentarse públicamente en traje de baño llegaba a ser un escándalo al considerarse un acto inmoral. Menciona la resistencia de algunas familias de las profesoras para que usaran el uniforme deportivo, ya que permitía ver el contorno de las piernas y dejaba descubiertos los brazos y cuellos. Sin embargo, Alura recuerda que para ellas los bloomers limitaban sus movimientos, por lo que llegaron a solicitar a la SEP el uso de shorts como los varones.⁴⁹ (véanse imágenes 39 y 40)

⁴⁹ Entrevista realizada por Gabriela Cano y Verena Radkau a Alura Flores, estudiante de la Escuela Elemental de Educación Física y posteriormente maestra de esta disciplina en el Distrito Federal en la década de los veinte. Véase Gabriela Cano y Verena Radkau, "Lo privado y lo público o la mutación de los espacios (Historia de mujeres, 1920-1940), en Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, *Textos y pretextos. Once estudios sobre la mujer*, México, El Colegio de México, 1991, pp. 417-462.



Imagen 36

“Señoritas cultoras de la Educación Física”, *Educación Física*, no. 1, México, 1923, p. 36.



Imagen 37



Imagen 38

Elsa Maillard, Ester y Rosa Serradle, vencedoras del campeonato nacional de Natación, 1923. *Educación Física*, no. 6, México, 1923, p. 17.

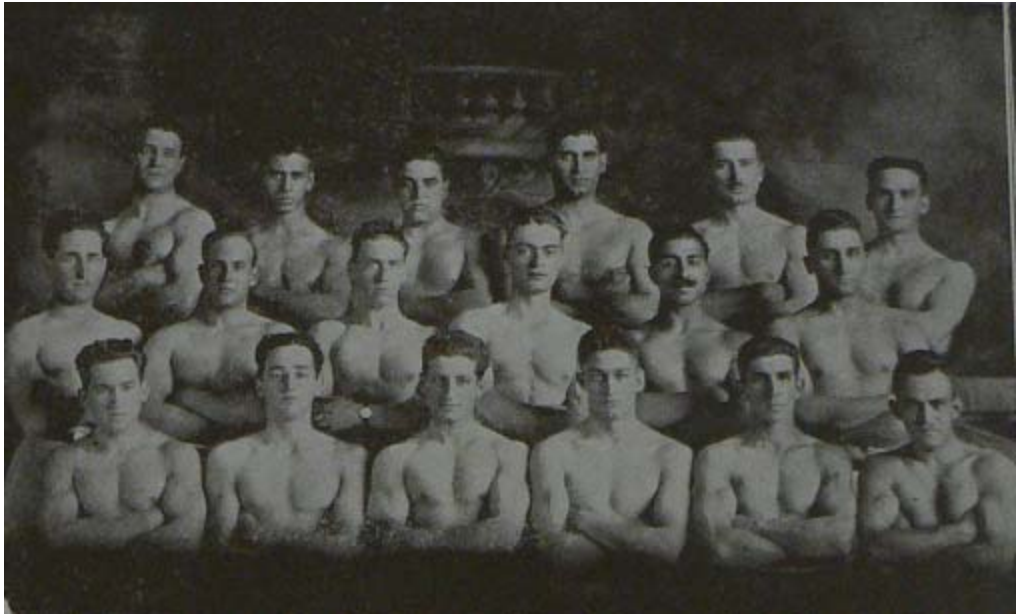


Imagen 39

Los maestros de Educación Física exhiben sus torsos y brazos desnudos como símbolo de su fuerza corporal. La camisa deportiva sin mangas y entallada al cuerpo permite apreciar la musculatura gruesa y marcada representante de la masculinidad. *Educación Física*, no. 1, México, 1923, p. 35. (ambas)



Imagen 40

4.4. Rituales de poder y de género: las tablas gimnásticas de mujeres en las festividades patrióticas y las competencias deportivas

En este apartado me interesa comprender los desfiles gimnásticos y competencias deportivas como parte de los rituales que constituyen una dimensión crucial del poder cotidiano del Estado. Los desfiles y competencias deportivas en el contexto estudiado pueden entenderse como mensajes visuales que contribuyeron a construir la hegemonía del Estado y a transmitir los valores morales que lo legitimaban, uno de ellos son los estereotipos de género.

Al concluir la revolución mexicana en 1921 comenzó una etapa de reconstrucción nacional que retomó y reinterpretó varios imperativos culturales iniciados a finales del XIX, especialmente lo relacionado a la intervención del Estado en las relaciones familiares, en la economía doméstica y en el aspecto corporal de sus ciudadanos. El nuevo ciudadano estaba representado por la figura del atleta, del jugador, del gimnasta: era aquel entusiasta, solidario, responsable, leal, bondadoso, que poseía dominio sobre sí mismo y era patriótico.⁵⁰

Esta vinculación del ejercicio físico con los proyectos nacionalistas fue parte de un proceso político y cultural más amplio que involucró a algunos países de Europa Occidental. Después de la Primera Guerra Mundial, la experiencia deportiva fue un elemento importante dentro de

⁵⁰ Actividades de las Tribus Indígenas Mexicanas, *Educación Física*, México, 1923, p. 45.

política de pacificación y unificación internacional. Fue en 1924 cuando México, junto con otros países del mundo, participó por primera vez en los VIII Juegos Olímpicos con una delegación de 18 deportistas varones, la gran mayoría de ellos profesores de la Escuela Elemental de Educación Física. Por otra parte, el impulso que países como Italia, Alemania, Estados Unidos, Francia, entre otros, dieron a la gimnasia y al deporte en general se debió al afán de reconstrucción social propio del ambiente de entreguerras. Exhibir los cuerpos en desfiles públicos fue sinónimo de bienestar social y supremacía nacional. Al igual que México, estos rituales políticos iban acompañados de ideas de regeneración racial y disciplina moral.

Con la SEP recién fundada las prácticas deportivas se sacaron del aula y se convirtieron en espectáculos públicos que de alguna manera continuaban con las ceremonias cívicas de los Estados liberales del XIX. Su efectividad desde el punto de vista de las élites políticas era que fusionaba emociones individuales con la ideología nacionalista. A través de estos espectáculos el Estado mexicano pretendía regular moralmente a los ciudadanos mediante nuevas identidades de género, en el sentido que ya se señaló anteriormente: por un lado pretendía formar una “nueva mujer mexicana” pero se continuaba considerando que su principal obligación social con la nación era cumplir con sus funciones maternas.

Por el tipo de espectáculos deportivos puedo identificar dos tipos de rituales políticos y de género. Unos son los encuentros atléticos y deportivos en los que lo primordial era la competencia en equipo, como el volibol, el básquet y el playground, principalmente. En ellos participaban las primarias, las recién fundadas secundarias y las escuelas técnicas, con una participación minoritaria de mujeres. Antes de que se construyera el Estadio Nacional (1924) por lo regular se realizaban en el Estadio Corregidora de Querétaro.⁵¹

A unos meses de su inauguración, la Escuela Elemental de Educación Física organizó una exhibición pública con sus alumnos y alumnas en los terrenos del Real Club España. Asistieron al evento como invitados de honor el presidente de la República, Álvaro Obregón, el secretario de educación, José Vasconcelos y el jefe de la Dirección

⁵¹ Con la creación de la Dirección de Educación Física aumentaron considerablemente los encuentros deportivos por lo menos en el Distrito Federal, aunque algunos de ellos tenían carácter nacional. Los que he registrado hasta este momento en el periodo de estudio son: 1927, VII Encuentro Atlético Nacional (julio); 1928, Encuentro Atlético Intersecundario (mayo, Estadio Nacional), Encuentro Atlético Regional (mayo, Estadio Nacional), Encuentro Estudiantil de Natación (julio, Colegio Alemán), Festival de Verano (12 de julio, a cargo de profesora Amalia C. de Segarra); 1929, Encuentro Atlético entre las escuelas de Xochimilco y Coyoacán (junio), Encuentro Atlético Juvenil de la 4ª zona (27-30 agosto, Estadio Corregidora de Querétaro), Encuentro Interescolar de las Delegaciones Sur del Distrito Federal (octubre), Liga de Voleibol Femenil de Escuelas Primarias (6-21 noviembre, Estadio Corregidora de Querétaro); 1930, Gran Competencia Nacional de Atletismo y Deportes (12 enero), Liga Intersecundaria Femenil (28 y 29 de junio, Estadio Corregidora de Querétaro), Juegos Interescolares de Playground (6 y 7 de septiembre), Primeros Juegos de la Revolución (23 de noviembre, Estadio Corregidora de Querétaro); 1931, Encuentro de Voleibol de las Escuelas Primarias y Secundarias (abril, Jardín Primavera de Tacubaya), Encuentro Atlético de las Escuelas Primarias para Varones (junio), Festival Deportivo en escuela Gertrudis (30 de agosto); 1932, X Olimpiada de Atletas, Festival Deportivo para maestros jubilados, Encuentro de Volibol de Escuelas Primarias (abril), Encuentro Interzona de Playground y Béisbol (junio), Encuentro Atlético de las Escuelas Primarias (julio), Encuentro Intersecundario Atlético (12 y 13 de agosto), Encuentro Atlético entre las Escuelas Particulares Incorporadas (23 de septiembre).

General de Educación Física, José F. Peralta; además de algunos diplomáticos, como el embajador alemán. El programa se centró en números de gimnasia: calisténica, rítmica y en aparatos. La prensa capitalina reseñó al día siguiente el evento y destacó los “gráciles cuerpos femeninos” de las alumnas ejecutando de manera poco común un número de danza húngara con vestidos rojos y una danza de la primavera con pies descalzos. Los alumnos participaron con ejecuciones calisténicas y pirámides humanas. (véanse imágenes 43 y 44)



Imagen 41

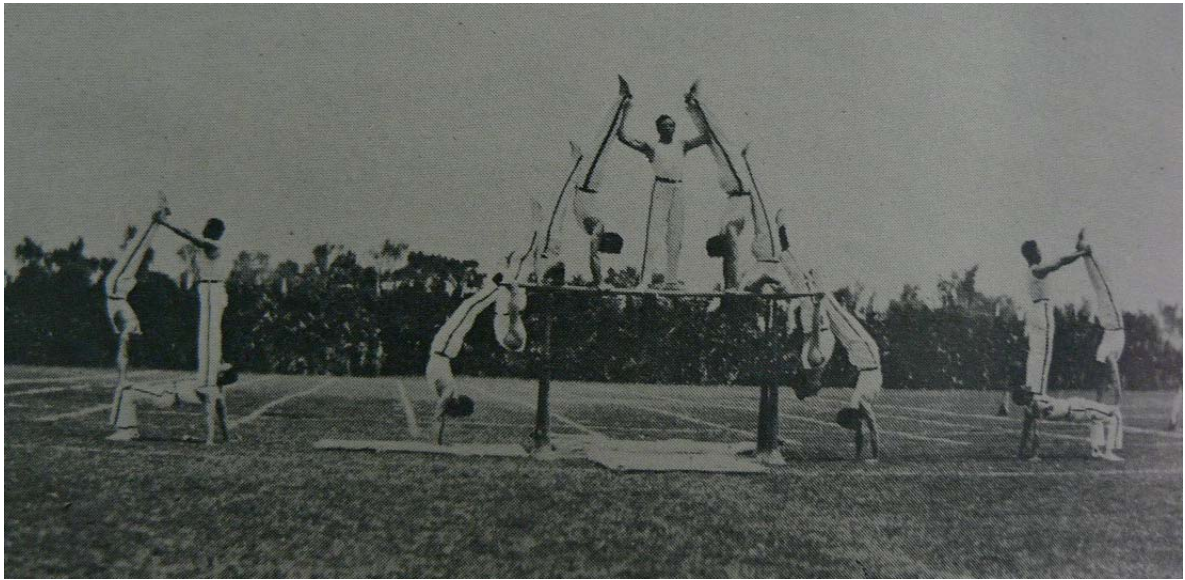


Imagen 42

Exhibiciones de los y las alumnas de la Escuela Elemental de Educación Física. *Educación Física*, México, núm. 6, 1923, pp. 14, 16 y 17. (ambas)

Otro tipo de rituales fueron las conmemoraciones patrióticas en las que se comenzaron a incluir desfiles o exhibiciones gimnásticas. En 1925 fue cuando la SEP creó una comisión especial para participar en varias festividades. La primera fue el 5 de mayo, celebrada en el Estadio Nacional, después vino la del 15 de septiembre y para festejar la “fiesta de la raza”, el 11 y 12 de octubre los profesores de educación física organizaron en Mixcoac un encuentro deportivo con exhibiciones de gimnasia rítmica y calisténica.⁵²

Además se crearon muestras gimnásticas especiales para comunidades extranjeras. En 1925 la Dirección de Educación Física efectuó en el parque Lira de Tacubaya un festival con cuadros

⁵² Boletín de la *Secretaría de Educación Pública*, tomo Iv, núm. 8, noviembre de 1925, pp. 48-50.

gimnásticos en honor a los excursionistas alemanes, los cuales según la SEP fueron elogiados sorprendentemente por ellos.⁵³ Ese año, las escuelas técnicas para señoritas realizaron a petición de la SEP un número de gimnasia rítmica y plástica para la Misión Parlamentaria Brasileña.⁵⁴ Así, la educación física también se constituyó como un lenguaje común para expresar el ferviente nacionalismo posrevolucionario frente a otras sociedades.

Con la formación del Partido Nacional Revolucionario, la dinámica de los rituales políticos adquirió un sentido político un tanto diferente. La participación de la Dirección de Educación Física fue fundamental para construir una imagen mitificada de la revolución mexicana por parte del Estado. En 1930, el presidente de la república solicitó a este departamento la preparación de un gran desfile deportivo para conmemorar por primera vez el XX Aniversario de la Revolución Mexicana. Al año siguiente se creó el Comité Deportivo del PNR⁵⁵ que reunió a destacados profesores de educación física como Manuel Velázquez Andrade y Francisco Maldonado Aspe para que se hicieran cargo de la organización de los desfiles deportivos y los juegos relacionados con la nueva conmemoración patriótica recién instaurada. En ese momento, también se creó la Federación Atlética Nacional con

⁵³ Boletín de la *Secretaría de Educación Pública*, tomo IV, núm. 6, septiembre de 1925, pp. 80-91.

⁵⁴ Boletín de la *Secretaría de Educación Pública*, tomo IV, núm. 8, noviembre de 1925, pp. 48-50.

⁵⁵ Manuel Velásquez Chávez, *La acción ... Op. Cit.*, documento 15.

representantes de cuatro organismos: la Secretaría de Educación, la Secretaría de Guerra y Marina, el Departamento Central del Distrito Federal y el Partido Nacional Revolucionario, cuyo objetivo fue definir un reglamento deportivo a nivel nacional y vigilar su cumplimiento.⁵⁶

Conclusiones

Al concluir el movimiento armado en 1921 inició otro momento de la política mexicana marcado por el deseo de reconstrucción del Estado mexicano. Muestra de ello fue la centralización y federalización de la educación para propagar los valores nacionalistas que homogenizaran culturalmente al país. Específicamente, la política corporal de la SEP se caracterizó por concretizar muchos de los lineamientos modernizantes planteados con anterioridad en el porfiriato, uno de ellos fue el impulso a la educación física con fines higiénicos y eugenésicos.

En los primeros años de la posrevolución la política educativa a cargo de José Vasconcelos se caracterizó por un fuerte impulso a la educación física y a la artística en su intención de provocar un renacimiento cultural entre los/as mexicanos/as. Fue en esos momentos que por parte de la SEP se creó el Departamento de Educación Física, la Escuela Elemental de Educación Física y se

⁵⁶ AHSEP, Secretaría Particular, Programa de Educación Física, 1932, Caja 21, exp. 4, foja 31.

construyeron espacios amplios para la práctica de deportes, torneos y exhibiciones. Además la SEP integró a intelectuales alrededor de su política educativa corporal con la publicación de una revista informativa y de difusión deportiva combinada con artículos de corte literario, filosófico y plástico que exaltaban el culto al cuerpo y al nacionalismo mexicano.

En estos momentos, la incorporación de las mujeres a las prácticas físicas en las escuelas no era un aspecto cuestionable. Sin embargo, en los objetivos que se perseguían con la educación física hubo una superposición de imágenes sobre la mujer mexicana: por un lado la campesina cuyo cuerpo era su instrumento para procrear y alimentar a sus hijos; y por el otro las mujeres vinculadas a expresiones artísticas y a la industria de la belleza de la época. En este sentido, las maestras de educación física fueron un ejemplo de cómo se vincularon estas representaciones sobre la maternidad y la belleza artística a través de mecanismos como la práctica de ejercicios exclusivos para su género y el uso de un uniforme deportivo que resaltaba las atribuciones estéticas de sus cuerpos.

La política corporal del Estado posrevolucionario fincada en bases redencionistas y nacionalistas se sacó de las aulas y se integró a los rituales de poder que pretendían legitimar su autoridad mediante la regulación moral de sus ciudadanos. Es por ello, que se incluyeron por primera vez en las conmemoraciones patrióticas exhibiciones de los

escolares ejecutando tablas gimnásticas seleccionadas en función de sus diferencias de género. Así, los habitantes de las ciudades observaban un espectáculo político con varones realizando pirámides humanas y con mujeres elaborando algún número de gimnasia plástica o calisténica.

Reflexiones finales

La intención general de esta tesis fue problematizar el trasfondo sociocultural del currículum escolar centrándome en el discurso de género que se construyó alrededor de éste. A partir de la introducción a finales del XIX de una práctica escolar -que a nuestros ojos puede carecer de gran importancia porque no transmite conocimientos académicos- como lo fue la educación física, los políticos, pedagogos y médicos mexicanos de la época resignificaron y transmitieron estereotipos de género a partir de discursos que interpretaron culturalmente la diferencia sexual entre hombres y mujeres.

El interés por las representaciones y la perspectiva general me permitió definir continuidades y cambios de sentidos en torno a la educación corporal femenina. Tanto la modernidad porfiriana como el nacionalismo posrevolucionario de los primeros años contribuyeron a reforzar el papel doméstico y maternal de las mujeres mexicanas. En los discursos educativos de estos momentos hubo representaciones sobre el cuerpo femenino que tomaron más fuerza que otras, se integraron nuevos elementos y se excluyeron otros, pero de manera general permaneció el reconocimiento y la difusión de una imagen de la mujer citadina de clase media como madre, esposa y ama de casa.

Estos estereotipos consideraron al cuerpo como la primera evidencia para nombrar la diferencia y desigualdad entre hombres y mujeres. En

ambos periodos de la historia las autoridades educativas apoyadas en un discurso cientificista interpretaron al cuerpo femenino en relación al masculino. Estos discursos reforzaron las representaciones socioculturales de los cuerpos de hombres y mujeres basadas en distinciones anatómicas y fisiológicas observables. Principalmente, la diferencia sexual fue el eje sobre el que se marcaron límites sociales definidos como naturales y esenciales. Desde la mirada androcéntrica de la ciencia médica, las diferencias corporales femeninas fueron jerarquizadas como inferiores: más pequeñas, débiles, pasivas e inestables. En la política educativa mexicana esto se evidenció con la elección de ejercicios moderados –como la calistenia- y de la gimnasia rítmica como el tipo de ejercicio que más se adaptaba a las formas gráciles del cuerpo femenino.

La introducción de la ejercitación física para mujeres en las escuelas fue un proceso que tuvo también singularidades propias. A principios del porfiriato las mujeres ciudadinas permanecieron excluidas en su gran mayoría de las prácticas deportivas y gimnásticas que en ese momento comenzaron a practicarse fuera del ámbito escolar y con fines de esparcimiento. Las llamadas normas de urbanidad representaban todo un universo normativo que incitaba a las mujeres a mantener un lenguaje corporal vinculado con el pudor, la decencia y el recato. Las pocas escuelas para las mujeres ciudadinas que existían se identificaban por su fuerte contenido religioso y doméstico lo cual definía la dinámica escolar como sedentaria y con intensos trabajos manuales.

En esos momentos, los cuerpos masculinos comenzaban a ser disciplinados con técnicas de la gimnasia militar que se introdujeron en las escuelas exclusivas para varones. Estos controles corporales de hombres y mujeres en las escuelas estaban asociados a los imaginarios de ciudadanía de los políticos de la época: por un lado hombres que defenderían a la patria y por el otro, mujeres encargadas de educar moralmente y atender las necesidades domésticas de la sociedad mexicana.

En las dos últimas décadas del porfiriato el cuerpo femenino fue objeto de diversos discursos –médico higienista, de la pedagogía moderna y del patriótico- que deseaban moldear su comportamiento según los principios de modernidad occidentales que poco transformaban su papel doméstico y maternal. Junto con el desarrollo de la gimnasia como disciplina escolar –observable con la publicación de los primeros manuales, su incorporación a planes de estudio, la creación de las primeras academias, la definición de metodologías racionales- las mujeres ciudadinas se incorporaron a esta práctica física. La gimnasia para mujeres apareció vinculada a la economía doméstica y a la higiene fuera y dentro del ámbito escolar. Las políticas educativas integraron a la mujer ciudadina con la finalidad de que ella aprendiera los conocimientos útiles para transformar las costumbres de los miembros de su familia y por lo tanto de la sociedad. Como lo han mostrado las académicas que han estudiado a las mujeres en el sistema educativo mexicano de esta época, como Oresta

López y Anne Staples, lo que los políticos deseaban era instruir las para elevar el nivel cultural de sus hijos –vistos como los futuros ciudadanos- y dignificar el ámbito doméstico.

En este sentido, las mujeres mexicanas de las ciudades y sus cuerpos fueron vistos por el Estado como un instrumento de mejoramiento racial y moral, de ahí que hubiera un creciente interés por ejercitarlo en las escuelas. Los pedagogos mexicanos se apropiaron técnicas de ejercitación extranjeras para que estas mujeres tuvieran mayor control y libertad en sus movimientos corporales, pero también marcaron límites en función de su capacidad reproductiva y de esencias atribuidas a su corporeidad, como la debilidad y la delicadeza.

Después de concluir la revolución mexicana en 1921 la política educativa tuvo importantes transformaciones que involucraron el desarrollo de esta disciplina escolar y de los estereotipos de género presentes en ella. Fue el momento de la centralización, federalización y masificación educativa lo cual dio pie a una política encaminada a institucionalizar y difundir a gran escala la educación física. La tendencia redencionista y nacionalista del Estado mexicano de esos momentos se materializó en los cuerpos de sus ciudadanos.

Un elemento importante del nacionalismo posrevolucionario fue la vigilancia y el control de los cuerpos mediante la implementación de las mediciones antropométricas en las escuelas para conocer el “tipo de mexicano” y tomar medidas para mejorar su aspecto corporal. Las mujeres

se integraron también a estas estadísticas nacionales y en función de estas mediciones se recomendaron cierto tipo de ejercicios físicos en las escuelas.

Con la educación física, los pedagogos y políticos obregonistas pretendieron que los cuerpos de hombres y mujeres representaran la reconstrucción política y cultural nacionalista. Las autoridades educativas de los primeros años de la SEP, encabezadas por José Vasconcelos, no hicieron de lado los principios científicistas para definir su política corporal sino sumaron su propuesta de renacimiento cultural basada en una propuesta filosófica humanista y artística. En este sentido, la educación física posrevolucionaria se impulsó con el interés de crear mujeres imaginarias que representaran la estrecha relación entre belleza y feminidad.

Por primera vez, las mujeres campesinas se hacen evidentes en el discurso a favor del ejercicio físico. El cuerpo imaginario de estas mujeres aparece como el procreador de la nueva raza mexicana y el proveedor de los alimentos necesarios para su desarrollo. Esta representación se entrecruza con otras imágenes de mujeres con cuerpos que simulan las expresiones artísticas de las musas griegas y el culto a la belleza de las mujeres modernas estadounidenses. Éstas últimas están rodeadas de elementos de la naturaleza que les otorga un toque de inocencia y al mismo tiempo de coquetería a sus cuerpos.

Especialmente las maestras de educación física simbolizaron los estereotipos en cuanto al género y el cuerpo de la época. Estas maestras estaban dentro de una profesión socialmente aceptada para las mujeres porque significaba una extensión de sus labores maternas, sin embargo, también se les educaba para que fueran un ejemplo de virtudes femeninas. Sus técnicas corporales lo evidenciaban: eran cuerpos disciplinados para mantener atribuciones “propias de su sexo” como la gracia y la sensualidad, eran cuerpos en conflicto al no poder combinar sus trabajo profesional con las expresiones de su sexualidad como la maternidad, eran cuerpos transgresores que usaban vestimenta deportiva según la moda europea y estadounidense que imprimía mayor libertad al cuerpo con la simplificación y acortamiento de la indumentaria.

Para demostrar estas afirmaciones, tomo como ejemplo el currículum de la Escuela Elemental de Educación Física el cual continuó con una selección de ejercicios en función de las construcciones socioculturales en torno al ser hombres y mujeres. Para el caso de los maestros de educación física se les preparaba corporalmente para evidenciar fuerza, sobriedad, reflexión, cálculo e insensibilidad. En cambio a las maestras se les enseñaban ejercicios correctivos y recreativos que les permitiera expresar emociones y mantener así su feminidad, como la gimnasia rítmica.

El cuerpo, tanto femenino como masculino, también evidencio la política nacionalista de esos momentos mediante su ritualización en las

festividades patrióticas. El Estado posrevolucionario pretendió afirmar su autoridad no de manera coercitiva, sino a través de la regulación moral de sus ciudadanos mediante varios mecanismos. Los rituales visuales fueron una manera efectiva de articular su discurso redencionista y nacionalista. En este sentido la incorporación de encuentros deportivos y tablas gimnásticas para conmemorar las festividades patrióticas fue parte de los rituales políticos que otorgaron lecciones sobre el género y la nación alrededor del cuerpo. En ellos se exhibían la fuerza y control corporal de los hombres frente a la fragilidad y gracia de las mujeres.

Para terminar considero que el principal aporte de esta tesis fue demostrar cómo a través de una práctica educativa se pueden apreciar los cambios culturales en torno al cuerpo y el género de una época. Me interesó abordar desde un enfoque histórico la introducción de la educación física en las escuelas urbanas mexicanas destacando las implicaciones políticas, pedagógicas, científicas, en torno al género y al cuerpo que estuvieron como telón de fondo de este proceso. Este tipo de estudios contribuyen a mirar a la escuela no sólo como una institución transmisora de conocimientos, sino como un espacio social formador de conciencias y lenguajes corporales que parten de las representaciones sobre el deber ser de hombres y mujeres. En este sentido muestro cómo la introducción del ejercicio corporal en las escuela urbanas en el tránsito del XIX al XX fue resultado de los cambios culturales pero también propiciador de los mismos al transmitir valores considerados como

superiores por los políticos y pedagogos del momento. En este sentido, este trabajo de investigación pretende sumarse a los esfuerzos académicos que apuntan nuevas preguntas sobre los sentidos socioculturales de las disciplinas escolares y sobre las maneras en que se incide en el cuerpo y el género desde las escuelas.

ANEXOS

Anexo I
“Informe presentado por Alberto D. Landa al Secretario de Instrucción Pública sobre la Academia Gratuita de Gimnasia Sueca”¹

El que suscribe tiene la honra de informar a Ud. respecto a los trabajos realizados, y asimismo de los resultados obtenidos efectivamente en el mejoramiento y progreso de la instrucción pública, por medio de la “ACADEMIA GRATUITA DE GIMNASIA SUECA” que con autorización de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública he tenido la honra de dirigir.

El curso se inauguró el 18 de junio de 1902, continuó durante todo el año de 1903 y terminó en el mes de febrero de 1904. Sin embargo, debo manifestar a Ud. Que, hasta la presente fecha he continuado ampliando dicha enseñanza; mas sin el compromiso manifiesto que existió hasta febrero de 1904, pues éste me tenia obligado a una labor asidua y constante que, a pesar de mi inmenso interés por la educación nacional, y mi amor al estudio y progreso de la educación física en mi país, he tenido que abandonar por mi parte, por no estar en condiciones de poder sacrificar los medios de subsistencia que necesito para mi hogar.

El curso ha sido teórico-práctico, comprendiendo la enseñanza de toda la “Gimnástica Racional” para los niños y los jóvenes, así como la demostración de los ejercicios equivalentes de otros sistemas, para comprobar y llevar la convicción al espíritu de los profesores de gimnasia, sobre la superioridad de los primeros. A este proceder, debemos la aceptación y propaganda, que con tanta fe y entusiasmo hacen del nuevo sistema los profesores a quienes he instruido. Las lecciones fueron de dos horas diariamente y en ellas se procuró lo más posible hacer con el estudio práctico, la comprobación de la exposición teórica.

La enseñanza práctica comprendió:

- 1.- Serie de lecciones modelos, sin aparatos.
- 2.- Serie de lecciones modelos usando bancas como máquinas de gimnasia.
- 3.- Serie de lecciones modelos usando pupitres, como aparatos.
- 4.- Serie de lecciones modelos en un gimnasio, efectuadas bajo el solo mando del profesor.
- 5.- Serie de lecciones modelos en un gimnasio, efectuadas bajo el mando del profesor, pero siendo éste secundado por jefes de alumnos.
- 6.- Serie de lecciones modelos, bajo el exclusivo mando del profesor y destinadas a poner de relieve el ideal de la individualización de los distintos grupos.
- 7.- Nomenclatura de los movimientos (original del que suscribe).

¹ AHSEP, Antiguo Magisterio, Personal, Landa Alberto D., 1867-1925, caja 91, exp. 1, fojas 80-87.

8.- Práctica del mando, organización de lecciones y manejo de clases.
9.- Práctica de series graduadas de los movimientos que componen la siguiente clase o familias de ejercicios:

Ejercicios de las piernas.

Ejercicios de curvas rígidas.

Ejercicios de suspensión

Ejercicios de equilibrio.

Ejercicios para las espaldas.

Ejercicios de las abdominales.

Ejercicios de los flancos o cambios laterales.

Ejercicios de saltos y volteos.

Ejercicios de respiración

10.- Práctica de juegos. A esta parte no se le dio toda la extensión deseada, por falta de material y local propio.

11.- Ejercicios de marcha y carrera.

12.- Actitudes correctas en las diversas estaciones normales del hombre.

La enseñanza teórica comprendió:

BASES CIENTÍFICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: Papel social de la educación física. Prejuicios vulgares sobre la educación física. Materia de la educación física. Factores de la educación física.

EFFECTOS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LAS FUNCIONES DE LA VIDA.

INFLUENCIA DEL EJERCICIO SOBRE LAS PRINCIPALES FUNCIONES.

FUNCIONES DE NUTRICIÓN. CONDICIONES HIGIÉNICAS DEL EJERCICIO:

Educación del aparato digestivo

Educación de la función circulatoria

Educación de la función respiratoria

Papel pasivo del pulmón. Solidaridad e influencia recíproca entre la respiración y la circulación. Educación de las funciones respiratoria y circulatoria.

EDUCACIÓN DE LAS FUNCIONES DE DESASIMILACIÓN: Fatiga y entrainement

CONDICIONES ESTÉTICAS DEL EJERCICIO: Influencia de los movimientos sobre la forma del cuerpo. Modificaciones del esqueleto. Armonía del esqueleto. Desviaciones en las actitudes asimétricas. Modificaciones del sistema muscular. Fijación de las espaldas. Ampliación torácica. Solidez de las paredes abdominales.

CONDICIONES ECONÓMICAS DEL EJERCICIO.

PERFECCIONAMIENTO DE LA VIDA DE RELACIÓN: Educación de los centros nerviosos. Coordinación de los movimientos. Educación de los sentidos. Utilidad del trabajo manual.

EFFECTOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE EL CARÁCTER Y LA VIRILIDAD: Influencia moral de ejercicio. Influencia recíproca de lo físico y lo moral del hombre.

MEDIOS PARA COMPROBAR CIENTÍFICAMENTE LOS RESULTADOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

JUEGOS: Fisiología y psicología del juego. Conclusiones higiénicas y pedagógicas.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS MÉTODOS DE GIMNASIA:

Método francés (o Gimnástica Amorosiana). Método inglés (o juegos). Método psico-dinámico (o francés del Dr. Tissié). Método sueco (o sistema Ling). Conclusiones: EL método sueco ha hecho una selección tanto deliberada como accidental de los elementos superiores de los demás sistemas. Es el método más racional y práctico para el hombre que hace una vida civilizada.

BASES FUNDAMENTALES DE LA GIMNASIA RACIONAL.

BASES FUNDAMENTALES DE LA GIMNASIA SUECA.

TEORÍA GENERAL DE LA GIMNÁSTICA EDUCATIVA: Ejercicios del cuerpo. Ejercicio en general. Ejercicio metodizado o gimnástica propiamente dicha. Gimnasia médica. Masajes y movimientos suecos.

GIMNASIA HIGIÉNICA: Educativa. Militar. Estética. Juegos y bailes. Sport. Atletismo.

ELECCIÓN DE LOS EJERCICIOS: Racionalmente. Prácticamente.

PROGRESIÓN DE LOS EJERCICIOS: Bases de éste. Métodos. Clases. Limitaciones.

APARATOS: Su objeto y cualidades que deben llenar.

MÉTODOS PARA DAR LA LECCIÓN: Imitando. Memorizando. Mandando.

CONTRIBUCIONES HIGIÉNICAS DEL GIMNASIO.

LOCACIÓN DE LOS APARATOS

TRAJE DE GIMNASTA

EJERCICIOS DE LA GIMNÁSTICA SUECA. Definiciones y teorías generales.

CLASIFICACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS:

Estudio especial de los ejercicios de preparación o preliminares

Estudio especial de los ejercicios de las piernas

Estudio especial de los ejercicios de curvas rígidas

Estudio especial de los ejercicios de suspensión

Estudio especial de los ejercicios de fijación de las espaldas

Estudio especial de los ejercicios de marcha y carrera

Estudio especial de los ejercicios de abdominales

Estudio especial de los ejercicios de flancos o partes laterales

Estudio especial de los ejercicios de saltos y volteos

Estudio especial de los ejercicios de respiración

Respecto de cada uno de los anteriores grupos se analizó y definió:

1.- Su objeto

2.- Especies diversas de movimientos contenidos en él

3.- Tipos de ejercicios

4.- Efectos físico, fisiológico y psicológico

5.- Progresión

6.- Limitaciones

7.- Relaciones

REGLAS PARA FORMAR TABLAS Y DIAGRAMAS PARA LECCIONES.
NOMENCLATURA Y ESCRITURA DE LOS MOVIMIENTOS (Original
del Director).

PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE LA GIMÁSTICA MASCULINA Y LA FEMENINA

Han ocurrido a la Academia de Gimnástica cerca de 200 personas,
cuya constancia ha sido muy variable, y en esa relación los
conocimientos y aptitudes adquiridas; pero que de todos modos ha
sido útil para hacerlo conocer y aceptar, destruyendo los prejuicios.

En resumen, puede considerarse que el mejoramiento y progreso
determinado por la ACADEMIA GRATUITA DE GIMNÁSTICA SUECA
en la instrucción pública y privada, ha consistido en:

1.- Haber provisto a las escuelas nacionales, habiendo sido aceptados
previo acto de oposición oficial para cubrir vacantes, las personas
siguientes, que han adquirido en la mencionada Academia, la
educación indispensable para profesores de gimnástica:

Srta. Soledad V. Sánchez (Profesora de E. Primaria Superior)

Srta. Luz Valle David (Profesora de E. Primaria Superior)

Srta. Herminia Serrano (Profesora de E. Primaria Superior)

Srta. Nieves Acevedo (Profesora de E. Primaria Superior)

Srta. Concepción Palencia (Profesora de E. Primaria Superior)

Srta. Elena Carreras (Profesora de E. Primaria Superior)

Srta. Elena Castro (Profesora de E. Primaria Superior)

Srta. Luz García Sánchez (Profesora de E. Primaria Superior)

Srta. Concepción Hurtado (Profesora de E. Primaria Superior)

Srta. Elisa Zetina (Profesora de E. Primaria Superior y la católica de
la calle de Chavarría)

Srta. Guadalupe Díaz (Profesora de E. Primaria Superior y Normal
para Profesores)

Srta. Gabina Escalona (Profesora de E. Primaria Superior)

Sr. Alejandro Escudero (Profesor de E. Primaria Superior, de la
Preparatoria, Colegio Inglés y Mascarones)

Igualmente han recibido su enseñanza las personas siguientes, que
ya desempeñaban el cargo de profesores propietarios o interinatos:

Srta. Adela Morner (Profa. P. Superior y Colegio de la Paz)

Srta. Ma. Corral (Profa. P. Superior)

Sr. Manuel Cervantes Noreña (Prof. P. Superior)

Sr. Enrique Vera (Prof. P. Superior)

Sr. Eligrafio Murillo (Prof. P. Superior)

Sr. Salvador Fernández Guerra (Prof. P. Superior)

Sr. Juan Gorostiza (Prof. P. Superior)

Sr. Enrique Buenrostro (Prof. P. Superior)

Sr. Alberto F. Córdova (Prof. P. Superior y E. N. Preparatoria)

Sr. Leopoldo Cisneros (Prof. P. Superior y Maristas en calle de la
Perpetua)

Sr. Manuel Velázquez (Prof. P. Superior)

Sr. Manuel Urrutia (Prof. P. Superior)

Sr. E. Veraza (Prof. P. Superior) Esta persona concurrió muy rara vez

Srta. Catalina Corral (Profa. P. Superior) Esta persona concurrió muy rara vez

Srta. Remedios Quiroz (Profa. P. Superior) Esta persona concurrió muy rara vez

Srta. Amalia Díaz. Ha concurrido y ampliado los conocimientos que antes le había impartido a la estimable y laboriosa profesora de la E. Normal para Profesoras.

De estas personas manifiesto a Ud. que los Sres. A. Córdova, L. Cisneros. S. Fernández Guerra, M. Velázquez, M. Urrutia, Srta. A. Morner, han obtenido el mayor provecho posible, dada su constancia, buena voluntad y excelente aplicación y juzgo que son aptos para desempeñar el puesto que tienen. Hago la misma estimación de las siguientes personas, que no desempeñan aún puesto de profesores de gimnástica, pero son aptos para ello:

Sr. Jesús Sánchez.- Director de la Escuela P. Superior No. 9

Sr. L. Pardavell.- Director de la Escuela P. Elemental No. 101

Sr. Daniel Mucitu.- Ayudante

Sr. Trinidad González.- Ayudante

Srta. María García Sánchez.- Ayudante

En suma, la ACADEMIA GRATUITA DE GIMNÁSTICA SUECA ha dotado a las Escuelas Nacionales de Instrucción Primaria Superior con 14 profesores aceptados por oposición. Ha ilustrado a 15 que ya disfrutaban su empleo, distinguiéndose de entre ellos 6 como más aptos y 5 disponibles con iguales aptitudes.

Total 34 profesores.

2.- La enseñanza que era empírica, ha entrado en el profesorado bajo el dominio de un criterio científico.

3.- Se ha uniformado la enseñanza en las Escuelas de Instrucción Primaria Superior, y extendiéndose también a las Escuelas Preparatoria, Normal para Profesoras y varias particulares por mis alumnos.

4.- El falso y degenerado concepto que de la gimnástica se tenía juzgándola no solo inútil sino aún nociva, se ha ido desvaneciendo.

5.- Se ha levantado la opinión que se tenía del profesorado, al ascender el maestro de gimnástica, de la simple categoría de hombre fuerte, a la de educador y regenerador de la especie.

6.- Se han hecho conocer y vulgarizado los peligros de una mala educación física, y así se evitarán los perjuicios que ésta envuelve cuando se confía a educadores inexpertos.

7.- Se ha determinado un progreso indestructible en la educación física, pues por insuficiente que se suponga el método enseñado, hace imposible la regresión, ya que actualmente es el reconocido como único racional.

Réstame sólo manifestar a Ud. mi inmensa gratitud por haberme ayudado a ser útil a mi patria y muy especialmente a la causa de la educación nacional; y suplicar a Ud. que si alguna compensación merece la tarea que he realizado, esa consista preferentemente en

facilitarme los medios para ser más útil el progreso floreciente de la Instrucción Pública.

Libertad y Constitución

México, junio 18 de 1904

Alberto D. Landa (rúbrica)

Al Sr. Secretario de Justicia e Instrucción Pública

Lic. Justino Fernández

Presente

Anexo 2

Examen de gimnasia de la srita Bonifacia E. Galindo, 1906²

En la ciudad de México, a las cuatro y treinta minutos de la tarde del día veinticinco de enero de mil novecientos seis, reunidos en el Salón de Actos de la Dirección General de Instrucción Primaria bajo la presidencia del Sr. Ingeniero Miguel F. Martínez, Director General, las sritas. profesoras Amalia Díaz, Luis García Sánchez y Nieves Acevedo y el Sr. Profesor Daniel Delgadillo, Jefe de la Sección Primera de la misma Dirección General, como secretario, se procedió al examen de gimnasia de la srita. Bonifacia E. Galindo.

La srita. Amalia Díaz interrogó a la sustentante acerca del objeto de la gimnasia, sus distintas clases, las condiciones para que sea higiénica y la división pedagógica de los ejercicios, temas sobre los que disertó la srita. Galindo durante treinta minutos.

La srita. Luz García Sánchez interrogó a la sustentante acerca de la manera de organizar una clase de gimnasia y los ejercicios de que debe constar: la importancia y objeto de los ejercicios preliminares; los ejercicios gimnásticos propiamente dicho y enumeración de las familias; ejercicios de efectos locales y generales; descripción de los ejercicios de los miembros inferiores, del dorso y laterales; indicaciones sobre los ejercicios de suspensión y de equilibrio. En seguida, a pregunta especial de la misma srita. García Sánchez, la sustentante disertó sobre las bases de la progresión en un curso de gimnasia y los requisitos que debe tener una lección completa, así como sobre la clasificación de los ejercicios en libres o con aparatos o ayuda manual.

La srita. Nieves Acevedo interrogó a la srita. Galindo acerca de la progresión de los ejercicios en los diversos cursos de la instrucción primaria según la edad, el sexo y el desarrollo físico normal y anormal de los educandos; la importancia de los movimientos que afectan los músculos abdominales y los laterales, así como su influencia en la economía general sin perder de vista el sexo de los alumnos; el valor educativo del salto y la carrera, y por último, los medios de que se vale el maestro para reconocer si efectivamente se ha conseguido el desarrollo del educando.

La srita. Amalia Díaz pidió a la sustentante la explicación y ejecución de los siguientes ejercicios simples y combinados: flancos, pasos al frente y laterales, semiflexión de los miembros inferiores, extensión del tronco, desplantes y marchas.

Enseguida la srita. Galindo procedió a dar una lección práctica de gimnasia a un grupo de 15 niñas, habiendo formado ella misma el esquema respectivo, compuesto de ejercicios de orden, preeliminarios y los propiamente gimnásticos, como sigue: ejercicios de los miembros inferiores, curvas rígidas, suspensión, equilibrio, parte superior del dorso, marchas y carreras, abdominales, saltos y

² AGENL, Sección Educación, Serie Escuelas Profesionales para Señoritas, caja 2, año 1902-1904.

ejercicios de respiración. A petición de la srita. Díaz hizo que ejecutaran las alumnas, además, algunas actitudes estéticas.

Con lo que se dio por terminado el examen a las cinco y cuarenta minutos.

Enseguida las sritas. jurados deliberaron ampliamente acerca del trabajo de la sustentante y habiendo sido reconocido éste bastante satisfactoria por la precisión y seguridad de la exposición, las variadas y oportunas citas de autoridades de la materia, la corrección y dominio completo en la ejecución de los ejercicios y la aptitud pedagógica mostrada en la clase práctica, acordaron dar a la referida srita. Bonifacia E. Galindo un voto de aprobación por unanimidad, concediéndole la primera calificación.

Y para constancia levantamos y firmamos la presente. Miguel F. Martínez (rúbrica), Amalia Díaz (rúbrica), Luz García Sánchez (rúbrica), Nieves Acevedo (rúbrica).

Anexo 3
Consejo Superior de Educación. Dictamen de la comisión
encargada de estudiar las bases que deben normar la educación
física en las escuelas³

Los suscriptos, designados por el respetable Consejo de Educación Pública para estudiar las bases generales que deben normar la educación física de los niños, adolescentes y adultos de uno y otro sexo en las escuelas, tienen la honra de someter a la deliberación de este alto cuerpo el siguiente dictamen, resultado de la común labor de sus miembros.

Para estudiar con método asunto tan importante, le dividiremos en los siguientes puntos:

- I. Concepto de la educación física. Sus elementos.
- II. Determinación, valor e importancia de estos últimos.
- III. Necesidades y tendencias del desarrollo psíquico y fisiológico:
 - 1.- En la segunda infancia
 - 2.- En la tercera infancia
 - 3.- En la adolescencia
 - 4.- En la edad adulta
- IV. Conclusiones

Consideramos a la educación física como la base de la salud y el vigor corporal, en consecuencia, de una necesidad e importancia tan imperiosas para el desarrollo armónico del ser humano, como la intelectual y la moral.

Múltiples, complejas y variadas como son las necesidades de la vida, la educación física debe acomodarse a todas y cada una de las exigencias del organismo, respetando las leyes del desenvolvimiento y crecimiento fisiológico y psíquico en sus diversos periodos y etapas.

Favorecer el desarrollo armónico en el individuo y mejorar su salud, no deben ser los únicos propósitos que persiga la educación física; es preciso, también, dotar al individuo de aptitudes que le hagan capaz de afrontar con éxito las mil dificultades que ofrece a diario la existencia moderna, y le permita luchar por su conservación y, en caso necesario, por su defensa personal.

El objeto y fin de la educación física no debe ser el producir el mejor corredor, el saltador más hábil, el gimnasta más apto, el atleta más fuerte, el luchador invencible, ni el ideal apolíneo; sino el tipo perfecto y completo del hombre considerado físicamente, y su mira más alta será el desarrollo armónico de todos los órganos y de las grandes funciones vitales que contribuyen al mantenimiento de la salud; por esto se dirige a los débiles, en primer lugar, para fortalecer su salud y armoniza su desarrollo, y a los fuertes, para conservar el equilibrio de sus órganos y funciones y perfeccionar su fuerza. En consecuencia, toda tendencia encaminada a un desarrollo especial, debe descartarse por perjudicial e irracional.

³ José de Jesús González, *Higiene escolar*, 2ª edición, México, Librería de la Viuda de Ch. Bouret, 1918, pp. 136- 150. Las cursivas son del texto original.

Los ideales más altos de la educación física pueden concretarse en tres:

1° Fomentar y procurar el desarrollo físico de nuestra raza, como base de su educación intelectual y moral.

2° Formar individuos sanos, fuertes y vigorosos, como un medio eficaz de defensa nacional.

3° cultivar ideales estéticos verdaderos acerca de la belleza y proporción de la forma humana, respecto a la necesidad del desarrollo armónico de los músculos y de los órganos de la vida vegetativa.

Para alcanzar los resultados antes señalados y realizar dichos ideales, la educación física deberá recurrir:

1° Al ejercicio físico o educación gimnástica;

2° A la higiene personal y al trabajo, y

3° Al examen médico individual.

Estos elementos son indispensables lo mismo en la educación física del niño que en el adolescente y en la del adulto de uno y otro sexo.

La educación física esta integrada por el conjunto de principios fisiológicos, higiénicos y psicológicos que tienden a producir el perfeccionamiento físico y la supervivencia del individuo.

La educación gimnástica es el arte que se ocupa de los ejercicios corporales en general y, como tal, es una parte del perfeccionamiento físico.

La educación gimnástica tiene por objeto:

1° Procurar el desarrollo armónico del cuerpo.

2° Desarrollar la actividad espontánea y el esfuerzo individual,

y

3° Dar al individuo una educación neuro-muscular y sensorial que lo haga dueño de su cuerpo, para que este en aptitud de rendir la mayor cantidad de trabajo con el menor gasto posible de energías.

Esta educación se realiza por medio de:

a. La gimnasia de desarrollo, constituida por ejercicios metodizados.

b. Juegos libres y gimnásticos (vigilados y organizados por el profesor)

c. Juegos deportivos

d. Juegos atléticos

e. Gimnasia de aplicación, y

f. Gimnasia atlética.

En la lección de un sistema de ejercicios gimnásticos no deben tenerse en cuenta lo que el individuo es capaz de hacer o resistir, sino cual es el sistema que mayores ventajas ofrece para el crecimiento y funcionamiento del organismo.

El principal mérito de todo sistema de ejercicios gimnásticos consiste en su lugar de adaptación a las necesidades del individuo y del medio físico.

El principio didáctico de una verdadera educación gimnástica, con relación a la elección y aceptación de un sistema de ejercicios físicos, debe ser el *eclecticismo*. El exclusivismo de un sistema esta en oposición con las leyes y necesidades y tendencias de la vida misma.

Existen sistemas de movimientos gimnásticos denominados americano, francés, sueco, alemán, japonés, etc. En el terreno científico y pedagógico, el educador encuentra principios, necesidades orgánicas y leyes biológicas, que son las mismas para todos los seres civilizados que pueblan los diversos países en que han originado estos sistemas. El americano como el francés, el sueco como el mexicano, tienen biológicamente considerados, una constitución orgánica igual: músculos, huesos, arterias, corazón, pulmones, sistema nervioso, etc.; las mismas funciones fisiológicas: respiración, circulación, nutrición, crecimiento, etc., y necesidades sociales, estéticas, y de conservación y defensa personal semejantes: belleza corpórea, elegancia, facilidad, flexibilidad, ligereza y destreza en los movimientos, necesidad de correr, saltar, luchar, trepar, nadar, etc.; en consecuencia, sólo aceptamos que cada sistema, de los mencionados, los principios que puedan racionalmente aplicarse al perfecto desarrollo orgánico.

En el vigorizamiento físico, inconcusamente el ejercicio muscular es un factor de principal importancia; pero sus buenos efectos serán nulos, y quizás de resultados perjudiciales, si esta actividad muscular no camina mano a mano con la práctica y la enseñanza de la higiene personal y el trabajo. Queremos referirnos a la enseñanza y la práctica de las reglas y preceptos sencillos sobre la alimentación, el sueño, el aseo de la piel, el estudio y el trabajo, todo en el complemento indispensable y obligado de la educación física; pues se comprende, sin mucho esfuerzo, que sin una buena alimentación, por ejemplo, los ejercicios físicos serán más perjudiciales que útiles.

Esta enseñanza consistirá, de preferencia, en la práctica constante de actos que tienden a formar hábitos de higiene (aseo personal, el sueño, la alimentación, la ventilación, etc.) , y no simplemente el aprendizaje de doctrinas. Hacer bañar al individuo, llevarlo a jugar al campo, mantenerlo en salones llenos de luz y bien ventilados, darle a beber agua limpia y pura y proporcionarle, aunque sea una vez por día, una alimentación sana, frugal y nutritiva, puede influenciar más hábitos de higiene del individuo, que todas las reglas doctrinas hechas para aprender de memoria.

Además de la práctica y enseñanza de la higiene personal, es de gran importancia, para la realización del vigorizamiento corpóreo el *examen médico individual*.

Este examen tiene tres fines en lo que a la educación física se refiere:

1º Investigar el estado de salud del individuo y señalar sus deficiencias orgánicas y funcionales.

2° Determinar, en vista de las condiciones físicas, el género, calidad y cantidad de trabajo muscular que debe prescribirse al alumno, a fin de mejorar su salud general y alcanzar un desarrollo normal sin perjuicio del equilibrio orgánico.

3° Establecer el tipo físico mexicano en sus diversos periodos de crecimiento y crear una estadística de antropometría nacional.

Para realizar esta necesidad, el instructor de ejercicios físicos debe estar asesorado por un médico inspector a quien sea conocidos los diversos sistemas de ejercicios gimnásticos y juegos deportivos.

Sabemos que la necesidad del movimiento muscular es un signo de vitalidad y que se señala en el niño desde que nace, por medio de la ejecución de actos instintivos, reflejos y sin utilidad aparente; mas esta necesidad de movimiento se diferencia y aumenta con diversos matices, a medida que aquel crece y se desarrolla hasta llegar a la edad adulta.

En los primeros años del niño esta actividad es enteramente sensorio-motriz, dependiendo casi su existencia de la integridad de los órganos de sus sentidos y de sus músculos; pero a medida que crece, y se desenvuelve más perfectamente su capacidad mental y su estado de conciencia, nuevos estímulos y diferentes factores físicos intervienen en sus movimientos y acciones, hasta llegar a los voluntarios.

De cuatro a siete años, o sea la edad en que los niños generalmente concurren a nuestros "Jardines de niños" y al primer año elemental, la actividad muscular manifestada en forma de juegos espontáneos, tiene una tendencia fisiológica bien marcada: la de la nutrición general del cuerpo. De aquí que su actividad no deba encauzarse en forma especial de movimientos gimnásticos; el fin primordial debe ser buscar el efecto útil del ejercicio sobre el conjunto de sus funciones vitales, porque favoreciendo la nutrición general del organismo, se establecen al mismo tiempo los cimientos de un verdadero desarrollo intelectual.

En esta edad, difícil nos parece establecer una línea de diferenciación clara entre los dos sexos en punto de educación física; por consiguiente, aceptamos la misma para niños y niñas.

En atención a su desarrollo físico y a su capacidad mental, la educación corpórea podrá establecerse de la siguiente forma:

Ejecución de juegos gimnásticos sencillo, variados, imitativos, divertidos, de esfuerzos musculares poco intensos, de corta duración y de emotividad muy limitada; en una palabra, que no sobrepasen en manera alguna la débil resistencia, el desarrollo y las fuerzas del niño. Marchas rítmicas y evoluciones acompañadas de música. Estos ejercicios se ejecutarán, siempre que sea posible, al aire libre o en los campos.

De siete a catorce años que comprende el primer periodo de la adolescencia, llamado también tercera infancia, para entrar a la juventud (de 14 a 20 años), es la etapa del desarrollo mental, del crecimiento de los sistemas óseo y muscular y del desarrollo de los

órganos de los sentidos. La educación sensoria va siendo menos importante para dejar su puesto a una educación neuro-muscular o motriz más seria y sistematizada. Este periodo del adolescente se caracteriza por el rápido crecimiento de la estatura, el aumento del peso, una coordinación más completa de los movimientos, una actividad funcional general más intensa que demanda mayor cantidad de energías vitales; en una palabra, es la época en que el adolescente exige la mayor suma de cuidados en su salud y vigorizamiento corpóreo y en la que siente también la fiebre del ejercicio muscular.

El paso de la tercera infancia a la juventud es quizá uno de los periodos más críticos de la existencia, de tal manera que, cualquier descuido o negligencia en el estado general de la salud, puede resultar de trascendencia para toda la vida. El carácter y tendencia de los ejercicios gimnásticos es de suma importancia, porque tiene una influencia directa en el crecimiento y vigorizamiento del joven.

La precocidad del desarrollo físico de la mujer, comparado con el del hombre antes de los trece años. Establece ya las diferencias de sexo, aunque no de un modo tan marcado que exija una educación gimnástica totalmente diferente de la del joven; sin embargo, su estado de menor resistencia y debilidad orgánicas, hace que los juegos y ejercicios metodizados, usados en este periodo del desarrollo corpóreo, deban ser limitados en *fuerza y duración*.

La educación corpórea, en esta etapa de la adolescencia, podrá establecerse en los siguientes principios:

1° Ejecución de juegos libres variados más complicados de esfuerzos musculares más intensos, que los del periodo anterior

2° Ejercicios gimnásticos metodizados, de efectos correctivos bien definidos, que tiendan al ensanchamiento de la caja torácica (sic), a la rectificación de las curvaturas de la columna vertebral, a la fijación de los omoplatos, al fortalecimiento de las paredes abdominales y al vigorizamiento y desarrollo de las extremidades inferiores, comenzando desde el segundo año de la escuela elemental para los niños de uno y otro sexo.

3° Juegos deportivos al aire libre, tales como carreras, saltos, "base ball", "foot ball", etc., para los niños de escuela primaria superior.

4° Juegos deportivos al aire libre, tales como el "lawn tennis", "basket ball", "croket" y "field-hockey" para niñas de la escuela primaria superior.

De catorce a veinte años abarca el periodo de tiempo en el cual se establece definitivamente la adolescencia para entrar a la vida adulta, siendo en este lapso de la existencia cuando el crecimiento y desenvolvimiento, tanto de las facultades físicas como mentales, sufre una metamorfosis completa.

El desarrollo orgánico normal, con uno o dos años de precocidad de parte de las niñas, ha llegado casi a su maximum; la

estatura experimentará ya muy pocas modificaciones en la edad adulta; las grandes funciones de la economía animal han aumentado en poder y resistencia, y la eficiencia del sistema neuro-muscular señala ya el carácter y tendencias que deben tener los ejercicios físicos: movimientos precisos, rápidos, complejos y de resistencia.

Es esta época en la que los concursos gimnásticos y deportivos tienen su lugar apropiado: el individuo no se satisface con la fuerza y habilidad física bien alcanzadas, sino que tiende a ejercitarlas y comprobarlas en lucha abierta o en noble competencia con otros, obedeciendo a instintos primitivos.

Su sistema muscular y sus centros motores superiores, en atención al alto grado de desarrollo que han alcanzado, se hallan en aptitud de rendir cualquier cantidad de trabajo que se les imponga, sin perjudicar las otras funciones de la vida, y de aquí la facilidad relativa de ejecutar proezas y vencer grandes dificultades, sin menoscabar la integridad de las funciones superiores de la inteligencia.

Es también el periodo escolar en que mayor cantidad de conocimientos se trata de hacer aprender, y por consecuencia, se impone una alteración del trabajo mental con el trabajo físico, como un medio de contrarrestar las nocivas influencia del primero en la salud general.

La pasión y el gusto por los juegos no ha desaparecido; sólo que, modificándose en carácter y tendencias conjuntamente con el desenvolvimiento psíquico ofrece en esta edad diferentes manifestaciones y distintas aspiraciones. Los juegos instintivos, imitativos y sencillos y de reglas fáciles, han cedido su lugar a deportes que requieren fuerza, resistencia, habilidad y un aprendizaje serio, cuidadoso; deportes que impliquen rivalidad de ejecución cooperativa y que exigen al mismo tiempo una subordinación consiente, e incondicional de parte de todos los jugadores.

En los periodos anteriores, el fin primordial de los juegos era ayudar al desarrollo general del organismo, obrando simultáneamente sobre las grandes funciones de la vida vegetativa y sobre el incipiente desenvolvimiento intelectual. En esta etapa del crecimiento, los juegos tienden a preparar las fatigas y las exigencias de la vida como un medio poderoso para influir en la formación del carácter y de la voluntad.

La diferenciación de los sexos queda asimismo definitivamente establecida. La mujer ha alcanzado su completo desarrollo orgánico, en tanto que el joven continúa experimentando ligeras modificaciones en su estatura, peso y fuerza de sus músculos.

La pubertad es para la mujer el periodo de una actividad fisiológica intensiva de una actividad funcional delicadísima; es el periodo crítico de su existencia, en el cual, cualquiera modificación fisiológica o anatómica, repercutirá al través de su vida.

Su acelerado crecimiento, su debilidad orgánica, la verificación fisiológica de las funciones propias de su sexo, su inferioridad desde el punto de vista de la fuerza y de la resistencia física, comparada con la del hombre, en una palabra, su condición física muy inferior por cierto, en nuestro país, e parangón con el de la mujer de otras naciones, originada entre otras causas por la influencia de la educación monástica que han recibido nuestros jóvenes de tiempo atrás, nos obliga a marcar ciertas limitaciones en su educación gimnástica, sin pretender establecer, por esto, una radical diferencia en cuanto a medios pedagógicos. No queremos tampoco dejar pasar inadvertido el hecho que las funciones sociales a que esta llamada la mujer en la vida, hacen que en su educación física deba aspirar a otros ideales plásticos, muy diferentes de los que se buscan por la educación física del hombre.

La educación corpórea de los adolescentes deberá quedar establecida en estas bases:

Ejercicios gimnásticos metodizados de fuerza muscular y efectos fisiológicos intensivos.

Ejercicios de gimnasia de aplicación, tales como marchas, carreras de resistencia, saltos de obstáculos, ascenso de montañas, ejercicios de natación, luchas, pugilato y gimnasia estética de movimientos rítmicos, especialmente para las señoritas, jiu-jitsu.

Juegos atléticos deportivos, tales como carreras de velocidad, saltos de longitud y de altura, lanzamientos de pesos y el disco, "base ball", "basket ball", "lawn tennis", "field hockey", pelota, "foot ball" ejercicios de remos, "cross country", "camping".

Establecimiento de concursos gimnásticos y deportivos, regularizados por disposiciones especiales. Creación de clubs de ejercicios físicos.

Las limitaciones que podrán establecerse, en cuanto a la práctica de los ejercicios gimnásticos y ciertos juegos deportivos propios para señoritas, consistirán en la *duración, fuerza e intensidad*.

De los veinte años en adelante, es la época en que el adolescente se hace hombre y llega al pleno goce de las cualidades características del sexo y de un desarrollo normal y bien equilibrado, cuando éste ha sido metódico y sistemático desde un principio. Los beneficios que se buscan entonces en el ejercicio físico; son, sobre todo, higiénicos, más que correctivos, es decir, encaminados a mantener y conservar el organismo en buen estado de funcionamiento, que se traducirá por el goce de una salud perfecta.

En el segundo período de la niñez hemos visto que el niño juega por instinto, obedeciendo a la natural e imperiosa necesidad de su desarrollo orgánico y mental; en el primer período de la adolescencia persiste el gusto por los mismos juegos; pero al mismo tiempo se ha dejado sentir ya la influencia de la educación gimnástica que ha tendido a normalizar y a ayudar el desarrollo

armónico del cuerpo, respetando, sin embargo, las leyes y tendencias del desenvolvimiento intelectual. En el último periodo de la adolescencia, para entrar a la edad adulta, el desarrollo muscular, el alto poder funcional que han alcanzado todos y cada uno de los órganos, incluso el cerebro, en una palabra, habiendo desaparecido nuestros temores por un desarrollo físico precoz, ocasionado por el mucho ejercicio o el retardo por falta de él, siendo la época en que queda establecido el equilibrio que debe existir entre un elevado desarrollo mental y la salud y el vigor físico, no solamente se continuará ejecutando los juegos y los ejercicios metodizados e intensivos, sino que se debe estimularlos más ampliamente en el campo de la competencia, a donde más tarde, en la vida práctica, para triunfar y ganarse la admiración y el respeto de los demás, se debe entrar a la lucha sin retroceder ante las fatigas, el dolor o las debilidades físicas.

A esta altura de la existencia, el desarrollo físico y mental del adulto alcanza a su máximo de eficiencia y es necesario, entonces, intensificar aquellas cualidades que caracterizan al adolescente sano y fuerte: valor, audacia, precisión, resolución, dominio de sí mismo y resistencia.

La posesión de la fuerza y el valor físico en el adolescente, tanto como en el adulto, trae aparejada la necesidad de dar un empleo a estas energías, y cuando no es el trabajo el que las utiliza, busca un escape en el cultivo intenso del ejercicio muscular denominado *atletismo*.

El atletismo es la forma de ejercicio muscular a la cual tiene que arribarse, inevitablemente, cuando de una manera metódica se ha seguido una educación gimnástica racional. A medida que se adquiere la fuerza y se experimenta el placer moral de la dificultad vencida, el individuo pide poner a prueba, más y más, su vigor y resistencia; experimenta una especie de embriaguez muscular y difícil es poner coto a esta aspiración legítima y natural.

El atletismo no es criticable cuando es el coronamiento obligado de una educación física intensiva, prolongada y metódica; antes bien, es digna de estimularse.

El atletismo criticable y digno de condenarse y desterrarse, es el que deforma, disloca y se convierte en un despilfarro de energías sin finalidad ninguna; es la forma de atletismo que linda y se confunde con el acrobatismo que vemos en los circos: los saltos mortales, los molinetes en los trapecios y barras horizontales, las subidas y bajadas en las argollas, afondos y lagartijas en las barras paralelas, etc., etc. El atletismo deportivo, racional y educativo de los ingleses y norteamericanos, ejecutado al aire libre, en competencia honrada, con un espíritu de rivalidad que no excluye la nobleza e hidalguía entre camaradas; el atletismo donde no solo se pone a prueba la actitud y vigor físicos sino también la firmeza de carácter, la fuerza de voluntad, el sentimiento de solidaridad, sin el cual toda victoria es imposible, ese atletismo, decimos, debe subsistir, debe

estimularse entre nuestros jóvenes adultos, debe protegerse; en una palabra debe hacerse obligatorio en nuestras escuelas secundarias.

La educación corpórea del joven adulto deberá quedar establecida en las siguientes bases:

Ejercicios gimnásticos y atléticos. Gimnasia de aplicación, deportes atléticos, luchas, pugilato, ejercicios de remo, establecimiento de clubs, creación de concursos atléticos y deportivos periódicos, juegos olímpicos.

CONCLUSIONES

1. La educación física es la base de la salud y el vigor corporal, en consecuencia, de una necesidad e importancia tan imperiosa en el desarrollo del ser humano, como lo son la educación intelectual y moral.

2. La educación física no debe tender únicamente a fomentar el desarrollo armónico del cuerpo y mejorar la salud del individuo sino a dotarlo también de las aptitudes que lo hagan capaz de afrontar, con éxito, las mil dificultades que ofrece a diario la vida moderna y le permita luchar por su conservación y defensa personal en caso necesario.

3. Los ideales más altos de la educación física son tres:

A. Fomentar y procurar el desarrollo físico de nuestra raza, como base de la educación intelectual y moral.

B. Crear individuos sanos, fuertes y vigorosos, como un medio eficaz de defensa nacional, y

C. Cultivar ideales estéticos verdaderos, acerca de la belleza y proporción de la forma humana, respecto a la necesidad del desarrollo armónico de los músculos y los órganos de la vida vegetativa.

4. Para realizar los ideales antes señalados y obtener resultados educativos, la educación física deberá recurrir:

A. Al ejercicio físico o educación gimnástica.

B. A la higiene personal y del trabajo, y

C. Al examen médico individual.

5. La educación gimnástica tiene por objeto:

A. Procurar el desarrollo armónico del cuerpo y de las grandes funciones orgánicas que contribuyen al mantenimiento de la salud.

B. Desarrollar la actividad espontánea y el esfuerzo individual, y

C. Dar al individuo una educación neuromuscular y sensoria que lo hagan dueño de su cuerpo, para que esté en aptitud de rendir la mayor cantidad de trabajo, con el menor gasto posible de energías.

6. La educación gimnástica se realiza por los siguientes medios:

A. La gimnasia de desarrollo constituida por ejercicios metodizados.

B. Juegos libres y gimnásticos (vigilados y organizados por el profesor).

- C. Juegos deportivos.
- D. Juegos atléticos.
- E. Gimnasia de aplicación, y
- F. Gimnasia atlética

7. El principio didáctico y doctrinario de una verdadera educación gimnástica, con relación a la elección y aceptación de un sistema de ejercicios físicos debe ser el *eclecticismo*. El exclusivismo de un sistema está en oposición con las leyes, necesidades y tendencias de la vida misma.

8. La educación gimnástica en las escuelas primarias y secundarias se impartirá de acuerdo con las exigencias del organismo y respetando las leyes del desenvolvimiento y crecimientos fisiológicos y psíquicos de los alumnos, en sus diversos periodos y etapas, así como teniendo en cuenta las aptitudes de dichos alumnos y su adiestramiento físico anterior.

9. Se procurará que la educación corpórea de los niños, adolescentes y adultos se haga no por años, sino por grupos. Para este efecto se clasificarán los alumnos de acuerdo con su desarrollo, aptitudes y necesidades físicas.

10. La enseñanza de la higiene consistirá de preferencia en la práctica constante de actos que tiendan a formar hábitos de higiene (aseo personal, el sueño, el trabajo, etc.) y no simplemente en el aprendizaje de doctrinas.

11. En lo que a la educación física se refiere, debe consistir en:

A. Investigar el estado de salud del individuo y señalar sus deficiencias orgánicas y funcionales.

B. Determinar, en vista de las condiciones físicas, el género, calidad y cantidad de trabajo muscular que debe prescribirse al alumno, a fin de mejorar su salud general y alcanzar un desarrollo normal, sin prejuicio del desarrollo orgánico.

C. Establecer el tipo físico mexicano en sus diversos periodos de crecimiento y crear una estadística de antropometría nacional.

12. La educación física de la segunda infancia, en atención al desarrollo armónico y capacidad mental de los niños, se establecerá en la siguiente forma:

I. Ejecución de juegos libres y gimnásticos sencillos, variados y divertidos.

II. Marchas rítmicas y evoluciones acompañadas de música.

(Estos ejercicios se ejecutarán, siempre que sea posible, al aire libre o en el campo)

13. En la tercera infancia, la educación física se establecerá conforma a los siguientes principios:

I. Ejecución de juegos libres y gimnásticos variados, más complicados y de esfuerzos musculares más intensos que los del periodo anterior.

II. Para niños y niñas, comenzando desde el segundo año de la escuela elemental, ejercicios gimnásticos metodizados, de efectos correctivos bien definidos, que tiendan al ensanchamiento de la caja

torácica (sic); a la rectificación de las curvaturas de la columna vertebral; a la fijación de los omoplatos, al fortalecimiento de las paredes abdominales y al vigorizamiento y desarrollo de las extremidades inferiores, como son los movimientos de la gimnasia sueca.

III. Para los niños de las escuelas primarias superiores, juegos deportivos al aire libre o en el campo, tales como carreras saltos, “base ball”, “foot ball”.

GIMNASIA DE APLICACIÓN: natación, camping.

Para las niñas de las escuelas primarias superiores: juegos deportivos, tales como “lawn tennis”, “basket ball”, “croket”.

GIMNASIA DE APLICACIÓN: natación, gimnasia estética de movimientos rítmicos, camping.

14. En el periodo de la adolescencia, la educación física se establecerá en las siguientes bases:

I. Ejercicios gimnásticos metodizados de fuerza muscular y efectos fisiológicos intensivos, para los adolescentes de uno y otro sexo.

II. Para los jóvenes, juegos atléticos deportivos tales como carreras de velocidad, saltos de longitud y alturas, lanzamientos de pesos y del disco, “base ball”, “foot ball”, “basket ball”, “lawn tennis”, “field hokey”, frontón, pines, ejercicios de remos, “cross-country”.

GIMNASIA DE APLICACIÓN: marchas, carreras de resistencia, saltos de obstáculos, ascensos a montañas, natación, luchas, pugilatos, jiu-jitsu, camping.

III. Para las jóvenes “basket ball”, “lawn tennis”, “field hokey”, patines, ejercicios de remos.

GIMNASIA DE APLICACIÓN: marchas, carreras de resistencia, saltos de obstáculos, ascensos a montañas, natación, gimnasia de movimientos rítmicos, camping.

IV. Establecimiento de concursos gimnásticos y deportivos, regularizados por disposiciones especiales. Creación de sociedades de educación física.

V. Las limitaciones que establecerán, en cuanto a la práctica ejecución de los ejercicios gimnásticos y los juegos deportivos señalados para la jóvenes, serán en cuanto a la duración, fuerza e intensidad de los mismos.

15. La educación corpórea del adulto quedara establecida en las siguientes bases:

I. Ejercicios gimnásticos y atléticos.

GIMNASIA DE APLICACIÓN: luchas, pugilatos, jiu-jitsu, natación, “cross-country”, camping, y ejercicios de remo.

II. Deportes atléticos.

III. Creación de concursos atléticos y deportivos periódicos, juegos olímpicos.

16. En la educación física del adulto se llegará al atletismo sólo con aquellos individuos que, dado su adiestramiento físico,

metódico previo y sus disposiciones orgánicas, puedan llegar a esta forma de ejercicios musculares.

Para aquellos individuos cuyas disposiciones, aptitudes y falta de adiestramiento no sea a propósito para el atletismo, se continuará cultivando la forma de gimnasia y juegos que mantengan una actitud física y su salud en perfecto estado.

17. Se procurará que la ejecución de los ejercicios gimnásticos y juegos no se limite sólo a las horas que se asignen a las distribuciones de tiempo respectivas, sino que se harán cada vez que haya oportunidad, como un medio de alternar trabajos intelectuales y los físicos. Se procurará que cese inmediatamente toda forma de trabajo físico al aparecer la menor señal de fatiga.

México, julio 5 de 1909.-Miguel F. Martínez, rúbrica.- Juvencio R. Vda. De Chávez, rúbrica.-Fernando López, rúbrica.-Manuel Uribe y Troncoso, rúbrica.-Manuel Velásquez Andrade, rúbrica.

Fuentes de información y bibliografía

Archivos y repositorios documentales

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP)

Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AHUNAM)

Fondo Antiguo, Biblioteca Nacional

Hemerografía

El Contemporáneo, San Luis Potosí, 1897.

El Popular. Diario moderno independiente, México, 1897.

Boletín de la Secretaría de Educación Pública, México, 1922-1927.

Educación Física, México, 1923. Revista mensual

Reforma de la Escuela Elemental, México, 19 de octubre de 1887.

Libros antiguos, manuales y tratados

Alcántara García, Pedro de, *Tratado de higiene escolar. Guía teórico-práctica*, Madrid, Librería de Hernando, 1886.

Burgerstein, Leo, *Higiene escolar*, tercera edición, México, Editora Nacional, 1963.

Cartilla de ejercicios militares formado por orden de la Secretaría de Guerra y Marina para que pueda ser aprovechada en las escuelas de instrucción primaria, México, Ramón de S.N. Editor, 1901.

Colegio Militar de México, *Exámenes de gimnasia militar de alumnos del Colegio militar*, 1850. Estos ejercicios estaban bajo la dirección de Feliciano Echeverría.

Compayré, Gabriel, *Psicología teórica y práctica aplicada a la educación*, traducción de F. Sarmiento, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1898.

Díaz Covarrubias, José, *La Instrucción Pública en México*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2000, edición facsimilar de la publicada en México en 1875.

Economía e Higiene Doméstica de Appleton. Arreglada para uso de la familia en general y para texto en las escuelas y colegios de señoritas, Nueva York, D. Appleton y Compañía, 1888.

González, José de Jesús, *Higiene Escolar*, México, Librería de la Viuda de Ch. Bouret, 1918.

Gutiérrez, María Antonia, *El ama de casa o sea guía de la mujer bien educada en materia de habitación y ocupaciones domésticas, gastos, cocina, moda, costumbres y usos de la sociedad, higiene, tocador, arte de la conversación, distracciones y deberes diversos*, Paris, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1895.

Gutiérrez Nájera, Manuel, *Espectáculos*, selección, introducción y notas de Elvira López Aparicio, México, UNAM, Imprenta Universitaria, 1985, pp. 152-154.

Kumlien, N. y Emile Andre, *Gimnasia Sueca*, editado por primera vez en 1919.

Landa, Alberto D., *Tratado elemental de Gimnástica higiénica y pedagógica*, México, 1ª edición, Gallegos hermanos, librería editores, 1894.

Memorias del Primer Congreso Higiénico Pedagógico reunido en la ciudad de México el año de 1882, México, Imprenta del Gobierno, 1883, pp. 10-13.

Paz, Eugenio, *Pequeño curso de Gimnasia de Salón sin aparatos*, México, Librería de la Enseñanza, 1880.

Pedregal Prida, Francisco, *Gimnástica civil y militar*, Madrid, Tipografía de Manuel Ginés Hernández, 1884.

Puig Casauranc, J. M., *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*, México, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, tomo 1, p. 264.

Ruiz, Emma *Gimnasia rítmica*, tesis de la Escuela Elemental de Educación Física, s/a.

Ruiz, Luis E., *Tratado elemental de pedagogía*, México, UNAM, 1986, pp. 142-146. La primera edición es de 1900.

Silva, Máximo, *Sencillos preceptos de higiene al alcance de todos*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1897.

Velázquez Andrade, Manuel, *Educación Física. Segundo Año, Obra escrita para servir de guía a los maestros de las Escuelas Primarias Elementales y de texto a los alumnos de las Escuelas Normales en su clase de Metodología de los Ejercicios Físicos*, México, Librería de la vda. De Ch. Bouret, 1910.

Bibliografía

Agóstoni, Claudia, “Discurso médico, cultura higiénica y la mujer en la ciudad de México al cambio de siglo (XIX-XX)”, *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, Berkeley, University of California Press, vol. no. 18 (1), winter, 2002, pp. 1-22.

Agóstoni, Claudia, “Salud pública y control social en la ciudad de México a fines del siglo diecinueve”, en *Historia y Grafía*, México, Universidad Iberoamericana, número 17, 2001, pp. 73-88.

Aisenstein, Ángela, “El discurso pedagógico en educación física. La tensión ciencia vs. Espíritu en la conformación de una disciplina escolar”, *VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, CESU-UNAM, SOMEHIDE, 19-23 de mayo de 2003 (memoria electrónica).

Alvarado, Lourdes, “La prensa como alternativa educativa para las mujeres de principios del siglo XIX” en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Familia y Educación en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, 2003, pp. 267-284.

Alvarado, Lourdes, *La educación superior femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, México, UNAM, CESU, Plaza y Valdez, 1994.

Arnaut, Alberto, *La federalización educativa en México, 1889-1994*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, 1998.

Arteaga, Belinda, *A gritos y sombreroazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México, 1906-1946*, México, UPN, Miguel Ángel Porrúa, 2001.

Bazant, Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.

Beezley, William, *Judas at the Jockey Club and other episodes of Porfirian Mexico*, EUA, University of Nebraska Press, 1987.

Berenzon Gorn, Boris, *Historia es inconsciente (La historia cultural: Peter Gay y Robert Darnton)*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, 1999.

Bourdieu, Pierre, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2000.

Brumberg, Joan Jacobs, *The body project. An intimate history of American girls*, New York, Random House, 1997.

Burke, Peter, *Sociología e Historia*, Madrid, Alianza Editorial, 1987.

Cano, Gabriela y Verena Radkau, “Lo privado y lo público o la mutación de los espacios (Historia de mujeres, 1920-1940)”, en Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, *Textos y pretextos. Once estudios sobre la mujer*, México, El Colegio de México, 1991, pp. 417-462.

Cano, Gabriela, “Revolución, feminismo y ciudadanía en México”, en Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres en Occidente. El siglo XX. La nueva mujer*, España, Taurus, 1993, tomo 10, pp. 301-311.

Carrillo, Ana María, “Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La inspección médica escolar (1896-1913)”, en Laura Cházaro y Rosalina Estrada (editoras), *En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia*, Zamora, El Colegio de Michoacán, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérito Universidad Autónoma de Puebla, 2005, pp. 171-207.

Castillo Troncoso, Alberto del, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México, 1880-1920*, México, El Colegio de México, Instituto Mora, 2006.

Chaoul Pereyra, María Eugenia, “Una mirada al interior de las escuelas municipales en la ciudad de México, 1867-1896”, en *IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Formas de vida y práctica escolar* (disco compacto), Colima, Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía, 2004.

Cot, Nancy F., "Mujer moderna, estilo norteamericano: los años veinte", en Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres en Occidente. El siglo XX. Guerras, entreguerras y posguerras*, España, Taurus, 1993, tomo 9, pp. 91-107.

Curiel, Fernando, *La revuelta: interpretación del Ateneo de la Juventud, 1906-1929*, UNAM, 1998.

Diccionario de historia de la educación en México, México, CONACyT, 2003.

Duby, Georges, "La historia cultural", en Jean-Pierre Rioux y Jean Francois Sirinelli (eds.), *Para una historia cultural*, México, Taurus, 1999: 449-455.

Dussel, Inés, "Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos", en Thomas S. Popkewitz, et. al. (coord.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, España, Ediciones Pomares, 2001, pp. 208-268.

Dussel, Inés "introducción", en *Revista de Estudios del Currículum. Historia del currículum*, España, editorial Pomares, volumen 2, número 1, enero de 1999.

Enciclopedia Técnica de la Educación. Educación física, artística y tiempo libre. El material didáctico, Madrid, Santillana, 1975.

Escolano Benito, Agustín "El libro escolar como espacio de memoria", Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001, pp. 35-66.

Evans, Mary, *Introducción al pensamiento feminista contemporáneo*, Madrid, Minerva Ediciones, 1997.

Fernandez Sirvent, Rafael, "Aproximación a la obra educativa de un afrancesado: el coronel Francisco Amorós y Ondeano", *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea. Instituciones y sociedad en el Franquismo*, no. 1, Alicante, Universidad de Alicante, 2002, pp. 3-40.

Ferreiro Toledano, Abraham, *La educación física y deportiva de México en el siglo XX*, Tesis de Doctorado en Educación, México, Universidad La Salle, 2004.

Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*, México, Siglo XXI, 1977.

Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1976.

Franco Jean, *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México*, México, FCE, 1994.

Galván Lafarga, Luz Elena, Susana Quintanilla Osorio y Clara Inés Ramírez González (coord.), *Historiografía de la educación en México, colección La Investigación Educativa en México 1992-2002*, México, COMIE, SEP, CESU-UNAM, 2003.

García Gutiérrez, Carmen, “Influencia de las ideas modernas de la educación del cuerpo infantil en el ámbito escolar de la educación física 1812-1899. El caso de la ciudad de Medellín”, en *VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, CESU-UNAM, SOMEHIDE, 19-23 de mayo de 2003 (memoria electrónica).

García Morales, Alfonso, *El Ateneo de México, 1909-1914: orígenes de la cultura mexicana contemporánea*, España, CSIC, 1992.

Gay, Peter, *La experiencia burguesa de Victoria a Freud I. La educación de los sentidos*, México, FCE, 1992, pp. 305-373.

Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1991.

Goetschel, Ana María, *Mujeres e imaginarios. Quito en los inicios de la modernidad*, Quito, ediciones ABYA-YALA, 1999, 117 pp.

González, Alba, “Mujer, cuerpo y su representación en las artes gráficas”, ponencia presentada en *Seminario Caepci. “Estudios de poder y construcción de identidades*, Campeche, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Campeche, 26 de marzo de 2004.

Granja, Josefina, *Aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX*, Barcelona, Pomares, 1994.

Guerra, Francois Xavier, *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, México, Editorial Mapfre, FCE, 1993.

Herrera, Claudia Ximena y Berta Nelly Buitrago, “Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia”, en *VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, CESU-UNAM, SOMEHIDE, 19-23 de mayo de 2003 (memoria electrónica).

Herrera, Claudia Ximena y Berta Nelly Buitrago, “Manuales escolares de educación física para la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1915”, Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid,. UNED, 2001, pp. 155-177.

Joseph, Gilbert M. y Daniel Nugent (compiladores), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*, México, Era, 2002.

Kamens, David y Yung-Kyung Cha, “La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte de la educación física”, en *Revista de Estudios del Currículum. Historia del currículum*, España, editorial Pomares, volumen 2, número 1, enero de 1999, pp. 62-86.

Kicza, John E., “Familias empresariales y su entorno, 1750-1850”, en Anne Staples (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. Tomo IV: bienes y vivencias. El siglo XIX*. México, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 2005, pp. 147-178.

Knibiehler, Ivonne, “Cuerpos y corazones”, en Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres. El siglo XIX: cuerpo, trabajo y modernidad*, Madrid, Taurus Ediciones, 1993, pp. 15- 61.

La educación en el desarrollo histórico de México I y II. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Física, Secretaría de Educación Pública, Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales, México, 2004.

Lamas, Marta, *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México, Taurus, 2002.

Laqueur, Thomas, *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Madrid, Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer, 1990.

Lau, Ana y Carmen Ramos, *Mujeres y revolución, 1900-1917*, México, INEHRM, 1993.

López Orendain, Ernesto, “La educación física en el periodo de 1900 a 1920”. (artículo inédito)

López Ramos, Sergio, *Prensa, cuerpo y salud en el siglo XIX mexicano (1840-1900)*, México, CEAPAC, Miguel Ángel Porrúa, 2000.

López Sánchez, Oliva, *Enfermas, mentirosas y temperamentales. La concepción médica del cuerpo femenino durante la segunda mitad del siglo XIX en México*, México, CEAPAC, Plaza y Valdés Editores, 1998.

López, Oresta, “La educación de las mujeres en Morelia durante el Porfiriato”, en Adelina Arredondo, *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, México, Porrúa, UPN, 2003, pp. 165-196.

López, Oresta, “Prescripciones y técnicas de higiene doméstica a través de las lecturas para mujeres mexicanas”, ponencia presentada en *XXII International Congress of Latin American Studies Association*, Miami, Florida, 16-18 de marzo, 2000.

López, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, CIESAS, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo, 2000, pp. 185-216.

Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999, pp. 57-105

Martínez Navarro, Anastasio, “Juegos y deportes como innovación curricular en los programas españoles de educación física escolar, anteriores a la LGE”, *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, IX Coloquio de Historia de la Educación, Granada, Ediciones Osuna, 1996, tomo 1, pp. 99-107.

Matute, Álvaro *El Ateneo de la Juventud*, México, FCE, 1994;

Mauss, Marcel, *Sociología y Antropología*, Madrid, Editorial Tecnos, 1971, pp. 337-358.

Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, tomo I, México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1998.

Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, tomo II, México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1998.

Michel, Alfredo, *EUA y los deportes: una historia paralela*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Fideicomiso para la Cultura México/USA, 1994.

Miño Grijalva, Manuel, “¿Existe la historia regional?”, *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México, vol. LI, abril-junio de 2002, pp. 867-897.

Moreno Martínez, Pedro Luis, “La escuela moderna, Pedro de Alcántara y la introducción de la educación física en los programas escolares (1891-1906), en *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, IX Coloquio de Historia de la Educación, Granada, Ediciones Osuna, 1996, tomo 1, pp. 121- 130.

Muñiz, Elsa, *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*, México, UAM-Azcapotzalco, Miguel Ángel Porrúa, 2002.

Ordóñez, Plinio D., *El benemérito educador Ing. D. Miguel F. Martínez. Notas biográficas*, Monterrey N.L, Talleres Linotipográficos del Gobierno del Estado, 1950.

Otero Urtaza, Eugenio, “Virilidad, patriotismo y religión: las virtudes de la milicia en la educación de la infancia”, *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, IX Coloquio de Historia de la Educación, Granada, Ediciones Osuna, 1996, tomo 1, pp. 415-423.

Pastor Pradillo, José Luis, “Aproximación histórica a la evolución de la educación física en España (1883-1990), en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, núm. 21, 2002, pp. 199-214.

Pereyra (compiladores), *Historia Cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2003, pp. 146-184.

Pérez Herrero, Pedro, (comp.), *Región e Historia en México (1700-1850)*, México, Instituto Mora-UAM, 1991.

Pérez Toledo, Sonia, “El trabajo femenino en la ciudad de México a mediados del siglo XIX” en *Signos Históricos*, núm. 10, julio-diciembre de 2003, UAM-Iztapalapa, pp. 81-114.

Popkewitz, Thomas S., “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra (comp.), en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, España, Ediciones Pomares, 2001, pp. 146-179.

Ramos Escandón, Carmen, “Memoria de mujer. Concepción Lombardo de Miramón, testigo de sí misma”, en Ana Rosa Domenella y Nora Pasternac (ed.), *Las voces olvidadas. Antología crítica de narradoras mexicanas nacidas en el siglo XIX*, México, El Colegio de México, 1991, pp. 265-315.

Ramos Escandón, Carmen, et. al., *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1992.

Ramos Escandón, Carmen, *La diferenciación de género en el trabajo textil mexicano*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, 2004.

Rioux, Jean Pierre y Jean Francois Sirinello (coord.), *Para una historia cultural*, México, Taurus, 1999.

Roca I Girona, Jordi, *De la pureza a la maternidad. La construcción del género femenino en la postguerra española*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

Rockwell, Elsie (coord.), *La escuela cotidiana*, México, FCE, 1995.

Rosenberg, C., “El animal hembra: puntos de vista médicos y biológicos sobre la mujer y su función en América del siglo XIX”, en Mary Nash (ed.), *Presencia y protagonismo. Aspectos de la historia de la mujer*. Barcelona, Ediciones del Serbal, 1984, p. 345 y ss.

Rowbotham, Sheila, *A century of women. The history of women in Britain and the United States in the twentieth century*, USA, Penguin Books, 1997.

Ruiz, María José, “La legitimación de la ideología a través de la ciencia: la salud y la enfermedad de la mujer en el siglo médico”, en Cintia Canterla (coord.), *VII Encuentro de la Ilustración al Romanticismo. Cádiz, América y Europa ante la Modernidad. La mujer en los siglos XVIII y XIX*, España, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1993, pp. 103-115.

Scharagrodsky, Pablo, “Fabricando masculinidades y feminidades cristianas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General de Educación Física Argentina (1936-1940)”, en *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Quito, Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, del 13 al 16 de septiembre de 2005, (memoria electrónica).

Scharagrodsky, Pablo, Laura Manolakis y Eduardo Gosende, “La educación física en los manuales y textos escolares (1880-1930). Análisis de las categorías de género, espacio-tiempo y nacionalidad”, en *VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, CESU-UNAM, SOMEHIDE, 19-23 de mayo de 2003 (memoria electrónica).

Schell, Patience, "Educating women as mothers and workers in 1920's Mexico City", ponencia presentada en Reunión de la Latina American Studies Association, Guadalajara Jalisco, 17-19 de abril de 1997.

Scott Joan, "Historia de las mujeres", en Peter Burke, *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Universidad, 1996:59-88.

Scott, Joan, "Gender: A useful category of historical Analysis", en *American Historical Review*, No. 91, 1986, pp. 1053-1075.

Staples, Anne, "Diversiones femeninas", en *Fem*, vol. 3, no. 11, nov-dic 1979, pp. 35-41.

Staples, Anne, "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente", en Josefina Zoraida Vázquez, Dorothy Tank de Estrada, et al, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 19881, pp. 101-144.

Torres Septien, Valentina, "Un ideal femenino: los manuales de urbanidad: 1850-1900", en Gabriela Cano y Georgette José Valenzuela, *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, México, PUEG, Porrúa, 2001, pp. 97-127.

Tortajada Quiroz, Margarita, *Frutos de mujer. Las mujeres en la danza escénica*, México, INBA, CONACULTA, 2001.

Vaughan, Mary Kay, *La política cultural de la Revolución: maestros, campesinos, y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE, 2001.

Velázquez Chávez, Manuel, *La acción vence al destino. Manuel Velásquez Andrade (1877-1952)*, México, Talleres Gráficos de Cultura, 1999.

Vigarello, Georges, *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*, Madrid, Alianza Editorial, 1991, pp. 209-287.

Vilodre, Silvana, "Corpos inomináveis: estatua viva de Antinoüs e colete de Sandwine", en *VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, CESU-UNAM, SOMEHIDE, 19-23 de mayo de 2003 (memoria electrónica).