



**MILICIA Y ESCUELA: PROXÉMICA ICÓNICA
DE LOS JUEGOS DE GUERRA.
(APUNTES PROSAICOS PARA UNA GENEALOGÍA
DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ANTIOQUIA)**

William Moreno G.

RESUMEN

ABSTRACT

PALABRAS CLAVE

REVISTA

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

RESUMEN

ABSTRACT

PALABRAS CLAVE

RESUMEN

MILICIA Y ESCUELA: PROXÉMICA ICÓNICA DE LOS JUEGOS DE GUERRA. (APUNTES PROSAICOS PARA UNA GENEALOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ANTIOQUIA)

Un análisis de las superficies de la educación física en Antioquia del siglo XIX, a través de la perspectiva estético-prosaica, intenta identificar el despliegue estratégico del poder —moral-religioso y político-social— para la conformación de un modo de ser corporal a través de la escolarización. Este estudio parte de una definición hipotética de la matriz escolar situada que considera el presupuesto deweyano del cuerpo como producto histórico social. El estudio ubica el espacio-tiempo donde una ruptura militar —no in extremis de mentalidad— con la estructura colonial, paulatinamente, abre espacio a la reconfiguración social y la constitución del sujeto bajo presupuestos modernos. Un juego intermatricial (entre milicia, Iglesia, sociedad y escuela) define las nuevas relaciones entre los dos poderes; allí las condiciones de regulación, con-formación e institucionalización de la experiencia estética del sujeto a través de uno de los dispositivos —subvalorado por los historiadores educativos— consentidos del poder decimonónico para la con-formación del modo de ser corporal masculino: la evolución militar.

RÉSUMÉ

MILICE ET ÉCOLE: PROXÉMIQUE ICÔNIQUE DES JEUX DE GUERRE. (NOTES PROSAÏQUES POUR UNE GÉNÉALOGIE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE DANS LE DÉPARTEMENT D'ANTIOQUIA)

Une analyse des superficies de l'éducation physique dans le département d'Antioquia au XIXe siècle, à travers la perspective esthétique - prosaïque tente d'identifier le déploiement stratégique du pouvoir —morale -religieux et politico-social—, vers la conformation d'une manière d'être corporelle à travers la scolarisation. Cette étude part d'une définition hypothétique de la matrice scolaire située qui tient compte du pré-supposé de Dewey selon lequel le corps est considéré comme produit historique social. L'étude situe l'espace - temps là où une rupture militaire —non in extremis de mentalité— avec la structure coloniale, cede progressivement, la place à la reconfiguration sociale et la constitution du sujet sous des pré-supposés modernes. Un jeu intermatricial dans le quel interviennent milice, Église, société et école définit les nouvelles relations entre les deux pouvoirs . Voici les conditions de régulation, conformation et institutionnalisation de l'expérience esthétique du sujet à travers un des dispositifs —sous estimé par les historiens de l'éducation— consentis du pouvoir du XIXème siècle pour la conformation de la manière de être corporelle masculine : l'évolution militaire.

ABSTRACT

MILITIA AND SCHOOLING: ROLE-PLAY OF WAR GAMES. (BOLD STORIES FOR A GENEALOGY OF PHYSICAL EDUCATION IN ANTIOQUIA)

An analysis of the surfaces of physical education in Antioquia in the XIX century, by means of the aesthetical-prosaic perspective, looks at identifying the strategic unfolding of power —moral-religious, and socio-political— for the conformation of a way of being corporal through schooling. This study parts from a hypothetical definition of the schooling matrix which considers the Deweyan Postulate of the body as a historic and social product. The study locates the time-space where a military break up —not in extremis of mentality— with the colonial structure, gradually, opens up space for social reconfiguration and for the constitution of the subject under modern postulates. A multi-sectors game (between militia, church, society and school) defines the new relations between the two powers. There, the conditions of regulation, confirmation and institutionalizing of the aesthetical experience of the subject through one of the gadgets —undervalued by educational historians— pampered by the nineteenth power for the conformation of the way of being masculine: the military evolution

PALABRAS CLAVE

*Genealogía de la educación física, perspectiva estético-prosaica, intervención pedagógica del cuerpo.
Genealogy of physical education, aesthetic and prosaic perspective, pedagogical intervention of the body.*



MILICIA Y ESCUELA: PROXÉMICA ICÓNICA DE LOS JUEGOS DE GUERRA. (APUNTES PROSAICOS PARA UNA GENEALOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ANTIOQUIA)

William Moreno G.*

"[...] me referiré al cuerpo como un 'cuerpo/sujeto', es decir, como el terreno de la carne en el que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye. De acuerdo con tal idea, el cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o 'encarnada' [...]"

(McLaren, 1994: 87).

Este texto, que perfila una preocupación por la génesis de los discursos de la educación física (EF), es uno de los productos del proyecto "Constitución de la experiencia estética de lo cotidiano en los discursos de la educación física del siglo XIX en Medellín".¹ Muestra resultados parciales de un ejercicio investigativo² que asume un doble reto: emprender un estudio prosaico de la matriz corporal en la escuela y, simultáneamente, responder, en esta dirección estética,

a la invitación de Michel Foucault (1996: 140) de atender la forma como se ejerce el poder, en términos del establecimiento posible de una mirada diferencial sobre el objeto de control (los elementos significantes de la conducta o el lenguaje corporal) y la economía (la coacción que se ejerce sobre las fuerzas más que sobre los signos, el ejercicio...). El propósito de este texto es penetrar comprensiva y críticamente aquellos discursos sobre la educación corporal que, vía la EF, se despliegan en Medellín durante el siglo XIX.

* Profesor de educación física, Universidad de Antioquia.
E-mail: wimogo@alumni.uv.es

1 Proyecto adelantado por la Línea de Historia de la educación física del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Sus integrantes son: Carmen Gutiérrez, León J. Urrego, Sandra Pulido, Cristina Londoño, Verónica Cevallos, John Montoya y William Moreno.

2 La base primaria de esta investigación está constituida por un conjunto de discursos, sobre la EF de la época, seleccionados en el primer trabajo investigativo de la Línea; los textos acá utilizados aparecen integrados a las referencias bibliográficas. Véase: García *et al.* (2000).

En su especificidad icónica, la *evolución militar* (EM),³ se convierte en un “pretexto” que permitiría dimensionar la lógica de las pretensiones con-formativas del *ser* y del *modo de ser*⁴ corporal decimonónico. Metodológicamente, este aparte de la investigación se constituye a partir de un cruce entre la categoría *intervención pedagógica de lo corporal* (IPC)⁵ y las categorías retórico-dramáticas para el análisis de los intercambios simbólicos propuestas por la antropóloga K. Mandoki. Este abordaje estético de la IPC no conoce referencias en el área de la EF. El texto consta de dos partes: la primera, con el nombre de “Aproximación estética”, realiza una presentación del marco de análisis; y la segunda, sirviéndose de dos iconos escolares potentes⁶ —*el fusil de palo y la evolución militar*— se introduce en los intercambios sensibles que se provocan en la escuela.

LA APROXIMACIÓN ESTÉTICA (LAS CONDICIONES DE SUJECCIÓN DEL SUJETO)

EL CUERPO COMO CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL

Una de las claves para la aproximación que intentamos al proceso constitutivo de lo corporal es la consideración deweiana del cuerpo como producto histórico social. Esto quiere decir que la sensibilidad es de origen orgánico y cultural (Mandoki, 1994: 65) y su trans-

formación está mediada por las prácticas, los contextos y las instituciones (79). Esto nos permite pensar que la IPC, camino a la subjetivación, debe ser valorada en razón de las coordinadas espacio-temporales que contienen a dicho cuerpo (Antioquia, siglo XIX). Los lenguajes persuasivos, así como las tácticas puestas en práctica, dan cuenta de dicha constitución; por ello, tiene especial valor, en nuestro abordaje, la consideración de aquella comunidad enunciativa-interpretativa (intelectuales, científicos, legisladores...) que, teniendo una forma particular de vivir, desear e interpretar el cuerpo, crean unas condiciones históricas situadas para su constitución. Desde esta perspectiva, la cultura escolar define una especie de “libro abierto” en donde se pueden captar los ejercicios de la institución; hablamos de las sustituciones, las equivalencias, los fraudes, las imposiciones, las continuidades y discontinuidades (lo más evidente), y hasta las resistencias que se le oponen (lo menos evidente). En ese texto, en esas maniobras, es necesario identificar las recontextualizaciones, los reagrupamientos discursivos y disciplinares (léxico proxémicos) que se dan en ese acto productivo y reproductivo de lo corporal.

LA MATRIZ ESCOLAR EN LA COLISIÓN ENTRE EL PODER MORAL Y EL PODER POLÍTICO

Las matrices,⁷ denominadas como instituciones, ámbitos o sectores de *lo social*, enmarcan el contexto desde donde se enuncia e inter-

3 Nombre que se le asigna al conjunto de ejercicios de origen militar practicados en las escuelas del siglo XIX y primera mitad del siglo XX a lo largo de Latinoamérica.

4 Zuluaga (1999b: 27) plantea que en su función de modelo, el poder político prescribe que al ser debe seguir el modo de ser.

5 La IPC denota / denuncia, por el lado del concepto *intervención* (I), la coactividad que la institución escolar hace sobre el sujeto camino a la subjetivación (esfuerzo de orden psicagógico / modelador o pedagógico / capacitador), y, por el lado del concepto *pedagógica* (P), el desde dónde, desde qué teoría, desde qué maniobras y desde cuál intencionalidad social, disciplinaria y disciplinante se motiva la intervención sobre el cuerpo escolarizado. (Moreno, 2003: 62).

6 Especie de panacústicos que se convierten, dada su resonancia, en dispositivos referenciales (“que se dejan oír”), entre ellos: los comunes (letrina), el vientre patriótico de la mujer, la férula, el muro escolar, el día de las recreaciones, la pizarra o el manual escolar.

7 Familia, clase social, escuela, deporte, milicia, religión, género, profesión, disciplina, etc.

preta al cuerpo; ellas le dan forma, le conforman (Mandoki 1994: 179; Deleuze, 1998: 232). Desde sus condiciones de posibilidad—cuerpo, sensación, intuición, entendimiento, percepción espacio-temporal, vitalidad emotiva, códigos culturales— ellas influyen en la capacidad sensible del sujeto.

Las estrategias del intercambio estético —desde donde se constituye *lo corporal*—, producen una serie de efectos que están mediados por los paradigmas de sensibilidad y por la “razón social” de las matrices donde se plantan. La matriz escolar está atravesada por paradigmas que ponen su impronta en el sujeto; por ello, la aproximación comprensiva a la matriz de la EF demanda una consideración de los paradigmas que recrean *lo corporal* en la Colombia del siglo XIX y principios del siglo XX.⁸ Ellos matizan los discursos, las prácticas y los *ejercicios* que constituyen al cuerpo bajo una intencionalidad diferenciadora (distinción): fuerte, patriótico, moral, vigoroso, débil, escuálido, resistente, *amanerado*, *espirituoso*, pasivo, activo, sensible, lúdico, viril.

Esta posición sobre el cuerpo —en *lo social* y en su atravesamiento paradigmático— aventura un develamiento de las relaciones de gobernabilidad que subyacen a los dispositivos naturalizados y positivizados (escuela, juego, ejercicio): cuestiones aparentemente desconectadas como la atención higiénica, la adaptación social, la penalización, la recreación, la asistencia, la instrucción, los discursos de la regeneración, promoción y socialización, revelan la existencia de una intención de gobierno que demanda una reorganización de los saberes, las especialidades, las maniobras y los *ejercicios*.

La militarización masculina, como la infantilización (Gimeno, 2003; Giroux, 2003; Alzate, 2002; Narodowsky, 1994; Querrien, 1977), la histerización femenina (Varela, 1997), la higienización o la regeneración (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Caruso, 2003; Devís, 1994; Barbero, 1995), se convierten en dispositivos de la estrategia que conduce la nueva gestión. *Lo social* presenta un nuevo encuadre de poder. Sugiere Alberto Echeverri⁹ que una gestión de poder centrada en el cuerpo (nueva centralidad) pugna por desplazar al gobierno cimentado en el control de las conciencias. Es allí donde la IPC emerge como una estrategia de saber inscrita en la reconfiguración social y en los nuevos objetos del poder. El cambio de blanco reconfigura el paisaje de la intervención: ahora las tramas del cuerpo y las trampas al cuerpo son otras.

UNA MATRIZ SITUADA DE LA EDUCACIÓN CORPORAL. (HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS)

Para el análisis de los discursos recurrimos a un conjunto de registros retóricos (lenguajes) y actitudes dramáticas (magnitudes), artefactos de representación estética que favorecen captar el sentido y el símbolo en la enunciación y en la interpretación. Su entrecruzamiento analítico permite una aproximación a las formas como se gramaticalizan y se energizan las estrategias múltiples que posibilitan la subjetivación y la con-formación del sujeto. Estos artefactos teóricos son:

- El *retórico léxico*: categorías, conceptos y nociones que, producto de la recontextualización¹⁰ —desde saberes, educaciones, disciplinas, prácticas, matrices y campos—, dan forma a un procedimiento que soporta la IPC.

8 Sensualismo, materialismo, utilitarismo y pragmatismo; el biológico, eugenésico y evolucionista; el mutuo, simultáneo y el activo; el gimnástico, el católico, etc.

9 Citado por Zuluaga (1999b: 128-129).

10 Según Díaz (2001: 40), el discurso pedagógico no es un discurso específico: es una gramática (resultante) para la generación de textos y prácticas recontextualizadas.

- El *retórico quinésico*: da cuenta de los portes y códigos de presentación formal del cuerpo; habla de los códigos gestuales y posturales que se *castigan* o *promueven*.
- El *retórico acústico*: en su resonancia (religiosa, moral, patriótica, industrial, civil, militar, rural, urbana) inunda o vacía al cuerpo y a las cosas de sonido.
- El *retórico icónico*: cosas, lugares, partes del cuerpo, especie de “hojas del libro escolar” que en su despliegue social adquieren poder expresivo.
- El *dramático proxémico*: distancias entre escuela y sociedad, entre etnias, entre escuela y producción, escuela e Iglesia, niño y adultos, hombre y mujer, rico y pobre, público y privado, intelecto y cuerpo físico, ciudad y campo. Distancias transformadas de las jerarquías, de los valores y de las prácticas corporales.
- El *pulso dramático*: habla de la dirección de las fuerzas ejercidas sobre cuerpo, escuela y sociedad (concéntrica, excéntrica, centrífuga, centrípeta).
- El *cinético dramático*: dice de los requerimientos motrices que se le hacen al cuerpo y que se traducen en sedentariedad o activismo, estaticidad o dinamicidad.
- El *tono dramático*: tensiones del cuerpo libre o controlado; del cuerpo vigilado, regulado, con-formado. Cuerpos rígidos, flácidos, obedientes, blandos, débiles, disciplinados, fuertes, duros o cuerpo reactivos, resistentes, confrontadores.

FUSIL DE PALO, ESCUELA, CUERPO Y PODER EN EL SIGLO XIX: CASO ANTIOQUEÑO

En la guerra los jóvenes que han sido sufridos, que se contentan con poca cosa y no se corrompen con el lujo, son en mucho superiores a los que no se hallen en este caso

*Periódico de la Escuela Normal,
22 de febrero de 1876.*

Perspectivas socioantropológicas y estéticas sobre la sociedad —la configuración de *lo social* y lo cotidiano moderno—, la escuela —como dispositivo regulador, socializador, subjetivador y objetivador— y el cuerpo —como objeto, condición de posibilidad de la experiencia estético sensible y lugar de concreción de la subjetivación— permiten atender el llamado a pensar la corporalidad como construcción histórico-social, particularmente, a valorar la corporalidad moderna como un complejo de la institucionalización. Hablamos de una línea posible de aproximación entre pensamiento social y cuerpo,¹¹ que permite vislumbrar cómo la comprensión, la representación, la transformación o la *invención* subjetivada del cuerpo tienen una relación compleja conveniente con el ordenamiento político de *lo social*.

En el marco de la producción de la *modernidad híbrida latinoamericana* (Caruso, 2003: 112),¹² esta línea nos permite captar el potencial (moral, social, económico) de la EM como *estrategia motriz* para la con-formación sensible (deseada) de los escolares (*modo de ser corporal*). La EM, instrumento de la pretensión virtuosa, luego de la pretensión biológico nacionalista, se consolida como componente privilegiado de las prácticas escolares, particularmente de la EF masculina.¹³

11 Foucault (1994, 1996, 1999); Deleuze (1998); Varela y Álvarez (1994); Varela (1997); Gimeno (2003); Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997); Mandoki (1994); Zuluaga (1999a y 1999b) y Pedraza (2004).

12 Caruso habla de las disciplinas (técnicas de producción de orden institucional y de subjetividad) y de su rol en la producción de la modernidad híbrida latinoamericana.

13 Esta con-formación se complementa con otros dispositivos: histerización femenina, reducción de la mujer a “vientre para la patria”, la satanización de la sexualidad infantil, la criminalización de lo popular, etc.

La pregunta que ahora nos hacemos sobre la EM, desde los marcos de esta investigación, se relaciona con la fuerza de su supervivencia, de su *modernización*, de su tendencia a consolidarse a lo largo del siglo XIX. ¿Qué efecto sensible produce este *ejercicio* en el sujeto para que, a pesar de las sospechas que despierta y las rupturas epistemológicas que los cambios histórico-sociales traen a la escuela, se mantenga vigente en las prácticas de IPC? Una mirada de los intercambios sensibles provocados en el orden de lo estético, lo pedagógico y lo político al interior del campo de la matriz escolar, particularmente en la matriz de la educación corporal, es una de las maneras posibles de intentar aproximaciones comprensivas. Es lo que aventuramos.

LAS EVOLUCIONES MILITARES EN LA ESCUELA, UNA ATADURA DE VIEJO CORTE

La revisión previa de una línea de pensamiento en torno a la constitución de *lo corporal* nos alerta sobre la complejidad del problema. Tratamos con un dispositivo complejo de saber / poder que, teniendo un alto nivel de estructuración histórica, rebasa nuestro foco y nuestras fronteras; tratamos con un pilar de la escolarización y de *lo social*. La escuela, desde una táctica situada de subjetivación y objetivación, es convertida en un reducto militarizado que, además de *horadar* ciudadanos con perfil de soldado, produce directamente reserva militar directa y barata. Acá, con menos obstáculos que en la experiencia europea, el poder político¹⁴ intenta ponerse a tono con los tiempos sin renunciar a las tácticas y dispositivos

regulativo / coactivos que se heredan del poder colonial moral religioso; de allí, la proxémica corta que se advierte desde la investigación educativa entre los dos poderes. El fraude retórico es evidente; la milicia y la escuela se resisten al *desatamiento modernizante* del sujeto que se predica; en la escuela prima la connivencia oficial de dos formas de intervención corporal (modelación y capacitación).

La brecha entre la “retórica de apertura” y la realidad, del proyecto educativo nacional y local (incluido el proyecto de EF, como podremos ver más adelante), se va descubriendo; los textos normativos, a pesar del espíritu radical, romántico y utópico, no logran ocultar la energía disciplinaria y con-formativa; al estar pensados y firmados por los *hombres de la guerra*, su dramática se revela inconfundible.¹⁵ Esta situación también se dejará evidenciar en los escritos de algunos profesores y en los contenidos de sus informes a las autoridades educativas. Veremos como están lejos aún, con mayor razón en la escuela de pobres,¹⁶ aquellos referentes de una escuela moderna; lejos una escuela que se abra al *yo subjetivado*, guiado por la *convicción* o el *motivo razonable*.¹⁷ Los sueños modernizadores de la escuela nacional se evidencian en los discursos de los generales; pero condiciones como la recién terminada independencia y su consecuente reorganización interna (violenta) de los poderes, el peso presente y “combatiente” de la Iglesia y las resistencias regionales y los intereses de los terratenientes, la ineficiencia administrativa, el peso de los ejércitos y la cre-

14 Zuluaga (1999b:126-130) presenta una perspectiva del forcejeo del poder político y el poder moral (siglo XIX) entorno a la constitución de lo corporal.

15 Zuluaga (1999a) presenta un amplio estudio sobre los alcances de las reformas educativas del siglo XIX en Colombia; allí se pueden percibir claramente las tensiones entre las diferentes matrices sociales en la conformación de un sistema de instrucción pública. Véase también “Informe nacional del sistema de cultura —Colombia—”, en: OEI. <http://www.campus-oei.org/cultura/colombia/>

16 Zuluaga (1999a: 162) sugiere que el interés por la instrucción primaria (como escuela de pobres) es una cuestión de la segunda mitad del siglo XIX. Plantea que en las primeras cinco décadas (a excepción del período Santander) no se plantea como prioridad del Estado.

17 Véase en Gimeno (2003: 155), referentes modernos para la prefiguración escolar.

ciente militarización social se contraponen al *deseo civilizador*.¹⁸

El alcance disciplinante de unas estrategias pedagógicas fundadas en el control minucioso de la energía corporal atrapan la atención de los *Generales educadores* y se revela una brecha profunda entre la retórica y la dramática escolar. Significativamente, las prácticas *mutuas* lancasterianas y las emergentes prácticas de la *educación global* (o *simultánea*) armonizan con las estrategias locales extremas de modelación corporal (es el caso de la EM). No es gratuito que Bolívar, Santander, Ospina, Alcántara Herrán, Mosquera y Berrío,¹⁹ por mencionar sólo algunos de los generales más activos y determinantes en política y educación, todos hombres de Estado de primera línea, aborden, en sus discursos políticos y actos legislativos, “detalles técnicos” de la educación *gimnástica* y las *evoluciones militares*; saben que están preparando *a sus hombres*. Se descubren los vaivenes/latidos de una escuela que se cierra y se abre (cinética icónica) al ritmo de las batallas.²⁰

LA MILITARIZACIÓN ESCOLAR... ALGO MÁS QUE DRAGONEAR DE MAYOR

Una revisión de registros históricos de la *encrucijada militar* de la época permite visualizar las condiciones de posibilidad de una impresión tónica de carácter militar sobre la *corporalidad escolarizada*. Entre esos registros a consi-

derar están: 1) el talante militar del suceso reafirmante de la independencia en respuesta a la reconquista española; 2) la reducción —vía *pacificación*— de la élite local, con potencial gubernativo; la mayoría de los intelectuales son perseguidos o mueren en la guerra, quedan, para la tarea de gobierno, prevalentemente, los hombres *de armas tomar*; 3) la intrusión de una mentalidad militar —fortalecida— en la definición de las nacientes matrices institucionales. Las primeras leyes del nuevo Estado configuran una institucionalidad social militarizada; 4) el peso que tuvo la retórica y la dramática militar en la génesis de las regiones y la disputa entre los feudos locales; 5) la frustración militar (siempre derrotados...) que convierte a la región antioqueña en fuente de empréstitos e impuestos a cambio de tranquilidad; 6) la política de higienización y economía que presiona a los ejércitos latinoamericanos en la segunda mitad de siglo XIX desde los discursos de los liberales²¹ y, 7) las “politizadas y militarizadas” demandas de la iglesia que convergen en la “guerra santa”.²² En todo ello se evidencia claramente un imperativo proxémico de la élite militar, económica y religiosa, que tiende a irradiar sus *juegos de guerra* a toda la superficie social e institucional. Además, se crean condiciones favorables para la constitución de una cultura militar inserta en la cultura escolar;²³ y se constituye una dramática en función de los imperativos productivos de un *ser* o un *deber ser* (*modo de ser* corporal) definido por un ideal moral patriótico. Así, la retórica ofi-

18 Véanse los comentarios de Efraín Sanchez Cabra a la obra de John Lane Young (traducción de Gloria Rincón Cubides), “La reforma universitaria de la nueva Granada (1820-1850)” del Instituto Caro y Cuervo-Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1994, y el *Boletín Bibliográfico*, Banco de la República, vol. 32., núm. 38, 1995, en: (<http://www.banrep.gov.co/blaavirtual/boleti1/bol38/resena12.htm>).

19 Gobernante militar que inaugura para la década del setenta un período de relativa paz, desarrollo económico y educativo en la región. Véase Córdoba (1999).

20 Hay cierta recurrencia histórica a tomar la escuela como eje del alistamiento militar o como campamento de guerra. La cinética escolar se ajusta a la cinética de los ejércitos.

21 Según Archer (2003: 221) hay una reducción de los efectivos militares; ello crea condiciones favorables para el impulso a los soldados de tiempo parcial, los milicianos locales y las “milicias escolares”.

22 En 1876 la Iglesia y los conservadores de Antioquia y Cauca reclutan soldados para la “guerra santa”. Son derrotados por el gobierno central (liberal). Véase Córdoba (1999).

23 En un escenario social de frágiles concreciones institucionales, la institucionalización militar muestra algunos resultados: Mosquera logra crear en 1847 el Colegio Militar que, según Young, representa “un paso hacia la profesionalización del ejército y un paso atrás en la militarización de la sociedad” (citado por Sánchez, 1995: 1).

cial del siglo XIX contiene un drama corporal que marca la escuela:

En una República creada por la libre voluntad del pueblo [...] que no aspira a ensanchar su territorio, ni quiere conquistar ni hacerse temer de sus vecinos [proxémica icónica], es cosa sabida que no hay necesidad de mantener un ejército permanente numeroso [...] pero también es preciso que todos los ciudadanos sean soldados [proxémica quinésica] el día que sea necesario defender el territorio contra un invasor, sostener el gobierno o hacer ejecutar las leyes; por tanto toda la juventud debe ser educada de modo conveniente para llenar este deber. Queremos decir que deben enseñarse a los niños los ejercicios militares, y familiarizarlos desde temprano con la disciplina y las faenas del soldado (*El Constitucional de Antioquia*, 1835: 123).

La acumulación interna de la actitud miliciana subsume a la cultura escolar. La *exaltación* de la escuela a “misión patriótica” marca una de las condiciones que definen la racionalidad de la instrucción pública de los pobres. El Decreto del general Berrío, que en 1872 reorienta la instrucción pública en Antioquia, marca la determinación de la matriz estatal y su paradigma militar sobre la matriz escolar:

Es obligatoria la enseñanza del ejercicio militar [...]. El ejercicio del fusil común se hará en las escuelas públicas de distrito y de fracción con armas de palo imitando en lo puramente indispensable el fusil extranjero [...]. (Berrío, 1872: 4).

LA EJERCITACIÓN MILITAR: ENTRE LA CON-FORMACIÓN VIRTUOSA Y LA CONFORMACIÓN CÍVICO-HIGIÉNICA

Hay un giro en los discursos sobre la ejercitación militar, ubicado a mediados del siglo XIX,

que constituye a nuestro modo de ver una clave significativa para identificar una de las creencias fundantes de la EF en Antioquia. Estamos hablando del tránsito entre dos formas reconocibles de encarar la con-formación corporal y, con ello, de aplicar el ejercicio militar escolarizado:

La primera forma, la premilitar, se deja leer claramente en un texto de Lewis, reproducido en 1870 para el profesorado de la región:

[...] la lección sobre los sonidos elementales de la lengua, puede servir de ejercicio físico y no carece de utilidad el obligar a los niños a marchar con paso militar cuando entran o salen del salón, o cuando se presentan o se retiran de dar una lección (Calkins, 1870:198).

En ella se expresa claramente el *espíritu colonial modelador de lo corporal*. Masas de *infantes* entonando sonidos o rayando moldes en la arena; *gimnasia*, rutina, que incardina los signos; medio de impresión corporal; medio de encarnamiento corporal de la escritura y la lectura; búsqueda rigurosa y meticulosa del sujeto del deber y de los “discursos verdaderos”.

La segunda forma de ejercitación, visible a partir de la segunda mitad de siglo XIX, muy sistemática y racional, tiene dos componentes que llegan a los maestros a través de manuales (a veces ilustrados): el primero, un programa de movimiento seriado de gimnasia analítica que se detiene en cada parte del cuerpo;²⁴ y el segundo, una ejercitación militar especializada que también cuenta con un manual y unas técnicas de ejercitación escolar:

[...] serán enseñadas [en todas las Normales como “curso progresivo” y en todas las escuelas como “ramo” escolar] en las horas destinadas a la recreación. En las escuelas de varones como agregado a los

24 De ello hay abundante registro; al respecto, véase en: el *Periódico de la Escuela Normal de Instrucción Pública*, Bogotá, tomo 4, folio 127, abril de 1873, (Sala de prensa de la Universidad de Antioquia); y de diciembre de 1874, tomo 5, folio 396 (Sala de prensa de la Universidad de Antioquia); también en *Anales de Instrucción Pública*, Medellín, tomo 11, folios 497-503, noviembre de 1887 (Sala Patrimonio Documental Universidad de Antioquia).

ejercicios gimnásticos, como “ejercicios y evoluciones militares, con arreglo a los métodos de instrucción del ejército” (*El Monitor*, 1893).

La ejercitación miliciana aparece como un contenido dentro de un *ramo especializado* llamado *gimnástica* o educación física. El rigor militar, apoyado en el código del ejército, intenta conformar un compás cívico colectivo, además de una destreza guerrera. Ahora se es, a la vez, estudiante y soldado. La “gimnasia militar”, ahora, más que ayer, hace parte de una “regla de economía”.²⁵ Estrategia de gestión de la población que se convierte en un dispositivo privilegiado para garantizar la productividad, la higiene, la regeneración, el patriotismo y la civilidad. Ahora, con el estatuto de “ramo escolar”, se introduce, a la manera de “curso progresivo”, en las normales y demás escuelas, ocupando las horas destinadas a la recreación (*El Monitor*, tomo 3, folio 905, 1893; Sala de prensa Universidad de Antioquia).

El *matrimonio* entre la matriz militar y escolar en la con-formación corporal queda sellado. Un egresado de la Escuela Normal de Antioquia, Alberto de J. Duque, maestro e intelectual pedagógico, militante nacionalista y formado en estos presupuestos pedagógicos de segunda mitad del siglo XIX, sostiene que:

Para despertar el deseo de fortificar la Nación por el individuo, el primer deber es hacer integral la formación educativa, cultivando físicamente al niño: la aspiración de la escuela a hacer hombres fuertes, sanos, capaces de empresas arriesgadas, es aspiración del patriotismo legítimo, que ligado luego por una disciplina educadora, sería cimiento de la defensa y garantía de la independencia (Duque, 1918: 18).

La gestión está centrada en la energía. Orden, virilidad, disciplina, precisión, eficacia, fuer-

za, subordinación, defensa nacional o gubernamental, seguridad nacional, territorialidad y productividad son requerimientos que, demandando una disposición quinésica del sujeto, hacen que el poder biopolítico mantenga este tipo de prácticas pedagogizadas al lado de su despliegue higienizador. Como señala Pedraza (2004), se ha establecido una relación entre las formas de disciplinar el cuerpo individual, de controlar el cuerpo social y la forma como la modernidad se ha establecido en América latina; anotaríamos que la centralidad, antes dispuesta sobre el individuo, se ha desplazado, en esa configuración política, hacia el control de la población, hacia su cuidado y regulación; pero nos preguntamos: ¿qué intervención puede superar a la energía marcial como instrumento encarnador de un acompañamiento ciudadano? Está claro, si el *método mutuo* fue un instrumento para la unificación nacional (véase Zuluaga, 1999a: 77 y 149), la *ejercitación militar* será una estrategia no menos reconocida para la “integración nacional”. La lógica militar impone una proxémica léxica castrense que invade el ambiente escolar.

TIEMPOS DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN ESCOLAR DE LA CULTURA MILICIANA

La década del setenta es una época altamente significativa para percibir el “espíritu pedagógico” del siglo XIX frente a la educación corporal. Es el momento de la consolidación institucional —por lo menos en la retórica oficial— de las reformas que pretenden concretar la dinamicidad política de una perspectiva de apertura pedagógica liberal que intenta perfilarse en medio de los *juegos violentos* entre el poder político y el poder moral religioso. El federalismo, el desarrollo económico y la reforma educativa orgánica son constantes de una época de apertura que encuentra obstáculos en los viejos poderes. A mitad de

25 Desarrollada por dos educadores provenientes del campo militar: Pestalozzi y Amorós. Disciplina publicitada, para el profesorado colombiano de segunda mitad del siglo, a través de los escritos del higienista puertorriqueño Atilés del Valle (formado en España).

la década del ochenta, los residuos federalistas del oriente antioqueño, tímidamente apoyados por la élite de Medellín, son vencidos. Los liberales radicales pierden la hegemonía nacional; Núñez, presidente conservador, acaba con la Constitución liberal de 1863 e inaugura una Constitución conservadora —la de 1883—; se constituye el poder centralista *regenerador* sobre la base de la recuperación del poder de la Iglesia —se firma el Concordato con el Vaticano—. En Antioquia gobierna una *recuperada* alianza entre latifundistas e Iglesia, soportada en un poderío militar que se ve fortalecido por un visible incremento del ejército.

La “radicalización” anticlerical de los “orgánicos” es confrontada duramente (la guerra de las escuelas); son acusados de querer *tocar el cuerpo*. Según José de la Vega, citado por Meyer (1979: 39), una guerra civil, doce revoluciones, dos *estados de sitio* y seis años de amplia agitación, en un período de veintitrés años (1863-1886), muestran el ambiente de esta confrontación, cuestión que nos sugiere el rol protagónico que debió cumplir la matriz militar en la definición de *lo social*. Esta lucha tiene, en la cuestión de la formación moral religiosa, uno de los factores de primer orden en la línea del combate.

Varios estudios valoran críticamente los alcances de la reforma organicista de la década del setenta; de haberse cumplido a cabalidad, se dice, hubiera puesto a Colombia a la par de los países con mayor desarrollo educativo de la época. Las grandes apuestas pedagógicas de ese momento —importación de intelectuales alemanes para la formación del profesorado, reforma de las escuelas normales, reforma orgánica de la educación, consolidación del aporte pestalozziano,²⁶ obligatoriedad educativa de los seis a los catorce años, educación laica— marcan, particularmente en Antioquia, un giro significativo en la retórica escolar

—normas, discursos del profesorado, de visitantes e inspectores de instrucción pública, selección de discursos legitimadores— que no contrarresta el esmero político contundente que pone la matriz militar —vistos los esfuerzos del general Berrío— para conformar una estrategia global de IPC, que pretende imprimir una *sensibilidad miliciana* acorde al *modo de ser corporal* deseado / demandado por las élites hegemónicas en la región. Los indicios de intercambios conformadores de una sensibilidad miliciana en la escuela pública saltan a la vista. Los intercambios comunicativos que se dan entre los actores educativos permiten un nivel de atrevimiento conjetural:

Los contradictorios informes de visitantes y maestros. Éstos reflejan que la EM es una cuestión latente en la cotidianeidad escolar. Los primeros afirman que:

La instrucción Militar [...] se ha dado con muy buen éxito en las escuelas de la ciudad [...] conocen con bastante perfección el mecanismo y manejo práctico de las armas de fuego, que entre nosotros sirven para el arte de la guerra [...] dentro de dos generaciones [proxémica generacional e instrucción militar] la mayoría de los ciudadanos antioqueños será apta para el manejo del fusil [...] encontrándose en cada hombre un soldado veterano [proxémica quinésica e icónica] (*Archivo Histórico de Medellín, Crónica municipal de Medellín, 1873: 236*).

El optimismo oficial no da pie a la despreocupación oficial por la práctica sistemática de esta ejercitación en las escuelas públicas de Medellín; los informes de los visitantes en los siguientes dos años así lo hacen pensar: mientras el visitador Camilo Botero (*Archivo Histórico de Medellín, Crónica municipal de Medellín, 1874: 365*) señala que “en la escuela 2 sección 1.º y sección 2.º y escuela 3 no aparecen los

26 Aporte que se consolida con el método pestalozziano perfeccionado del Plan Zerda (1893).

ejercicios militares ni la gimnástica o la calisténica”, otro, meses después, resalta que “la instrucción militar [...] se ha dado con muy buen éxito en las escuelas de la ciudad”, excepto en la escuela de San Cristóbal, donde “no se ha dado la instrucción militar por carecer de fusiles” (*Archivo Histórico de Medellín, Crónica municipal de Medellín, 1875: 236*).

Por la misma época, los informes de los maestros muestran claros indicios de la actualidad, en la vida de las escuelas públicas —urbanas y rurales—, del tema de la ejercitación militar. El maestro Benito Uribe afirma preocupado que la instrucción militar

[...] no toma [...] el vuelo que debía tomar. Con pedazos de palo, pues no tenemos otras armas, se enseña el ejercicio militar a los niños, por cuya razón el progreso en esta materia importante ha sido, por desgracia, muy lento [cinética instructiva] (*Archivo Histórico de Medellín, Crónica municipal de Medellín, 1872: 162*).

Al año siguiente un colega suyo, tal vez cansado de las mismas suplicas, se queja directamente a las autoridades políticas:

[...] no se ha enseñado el ejercicio militar en esta escuela porque no hay útiles para ello, la honorable corporación municipal tiene el deber de surtir de armas de palo [pulso icónico escolar] (*Archivo Histórico de Medellín, Crónica municipal de Medellín. Índice de acuerdos municipales, 1873: tomo 212*).

Para regocijo de los gobernantes, no todo es lamento; el informe posterior de un maestro de escuela rural sugiere el alcance provincial de un “alistamiento físico-militar” que quiere llegar a todas las escuelas:

[...] hay una gran porción de niños amalfitanos que hacen lo que de seguro no hacen mucho de nuestros soldados que han estado sus días en los cuarteles o muchos de nuestros condecorados en la milicia”

(*Archivo Histórico de Antioquia, Instrucción Pública, 1874, tomo 2.786*).

Entrando a las dos últimas décadas del siglo XIX, la dinámica militar se confirma; una comunicación de Esteban Álvarez al jefe municipal de distrito muestra dos cuestiones interesantes: por un lado, la persistencia profesoral en el asunto (no sabemos exactamente su magnitud); por otro, la confirmación de que las armas, no sólo los sustitutos de madera, están siendo llevadas a las prácticas escolares; atento informa que:

[...] hay algunos jóvenes que no pueden con las armas comunes, hay necesidad de darles fusiles de palo. Esta nota tiene por objeto suplicar a usted que si no tiene inconveniente, me facilite unos 40 fusiles de los expresados [...] (Álvarez, 1882, tomo 19).

La cinética y el tono del enunciado, independiente de los niveles de ejecución de esta política, reflejan la importancia de la *práctica miliciana* en la agenda escolar del momento.

La consolidación de la EM como estrategia institucional. El *Periódico de la Escuela Normal de Instrucción Pública* de Bogotá (1875) publica la decisión gubernativa: en este escenario estratégico de la instrucción pública, “habrá un profesor de ejercicios militares y manejo de las armas que enseñará todo lo relativo a este asunto [...]”. Esta innovación normativa le define al nuevo experto escolar un espacio de intervención interno y externo:

[...] este profesor dará sus enseñanzas a los alumnos-maestros en las horas de recreación [...] enseñará también, en horas de descanso a los niños que cursen en las escuelas anexas [...].

Apropiándose del tiempo de la recreación y del descanso, la disposición normativa configura un nuevo espacio para dicha ejercitación en el plan de estudios; pero, además, significativamente, abre un canal para centrifugar una práctica disciplinadora hacia los espacios a-

nexos a la Normal [acortamiento proxémico]. También le especifica un conjunto de funciones que enmarcan con mayor definición el espacio de actuación: enseñar las voces [acústica militar] —a las que denomina técnicas del oficio—, y los toques de corneta y de tambor [acústica militar]. En la práctica, el Artículo 116 de esta norma orgánica integra la *gimnástica*, la *calisténica* y la EM; queda listo el “paquete curricular” que introduce oficialmente en la escuela un “Caballo de Troya” (EM). Este artefacto, dadas las preferencias gubernamentales, subsume el conjunto de las prácticas de recreación y ejercitación escolar a una práctica castrense. Ahora, como parte de un “curso progresivo”, se constituye en una constante a lo largo de los años de formación pedagógica del futuro maestro. Esta estrategia completa el dispositivo reproductivo que garantiza la irradiación de la EM hacia el conjunto del sistema educativo.

Hay que tener en cuenta que, para este momento, las cabezas de las normales de todo el país son alemanes cercanos a la influencia de Pestalozzi, Herbert y Fröebel. “Normalistas”, aquellos, provenientes de un país y sobre todo de una región donde la sensibilidad (prusiana) contempla la práctica del ejercicio militar como parte de un sistema riguroso de disciplinamiento corporal. Este componente pedagógico no les debió haber sido extraño.

La mitificación escolar del ejercicio militar. Hay una evidencia histórica: 1) algunos de los primeros padres de la EF moderna fueron oficiales del ejército; 2) ciertas victorias en campañas militares se asociaron a programas específicos de EF; y 3) los éxitos o fracasos en los campos de batalla actuaban como metáfora del capital físico de las naciones-Estado (Barbero, 1995: 31). Habría que agregar que, con ello, muchas de esas *gestas y programas* se configuraron como paradigmas del cam-

po. Así, el modelo alemán —inicialmente el prusiano—, que contempla la práctica del ejercicio militar como parte de un sistema riguroso de disciplinamiento corporal, se constituye en un mito para nuestros gobernantes. No es gratuito que los primeros cursos de maestros para el área a finales del siglo XIX²⁷ y la mayoría de los que se sirven a lo largo de todo el siglo²⁸ estén a cargo de instructores de esa nacionalidad. En 1872, la voluntad del general Berrío es consecuente con esto; ordena que los textos que soportan la práctica militar en las escuelas deben estar configurados “conforme a la moderna disciplina del Ejército del Imperio de Alemania [proxémica léxica e icónica]” (Berrío, 1872: 41). En general, los periódicos de siglo XIX que llegan a los maestros —en primera fila la prensa que publicita el ideal y la norma educativa del gobierno— contienen gran cantidad de documentos de origen europeo que conectan milicia, ejercicio, patriotismo y nacionalismo. Una sensibilidad se impone; leen, formativamente los maestros de la época, que en Alemania

[...] los ejercicios [militares] se gradúan admirablemente [léxica quinésica] y a veces van acompañados de cantos, los cuales le dan ardor [pulso quinésico patriótico] y animación [cinética quinésica] difíciles de describir (Programa de la escuela modelo, anexa a normal de Bolívar, 1876: 68, 69 y 71).

El impacto de la economía de guerra. Archer (2003: 223) identifica una especie de dilema socioeconómico para las ciudades latinoamericanas de siglo XIX, relacionado con la presencia de una guarnición militar permanente; según él, es una fuente de conflicto social cotidiano que a veces suscita la antipatía de la sociedad, pero también es motor de las precarias economías locales azotadas por el permanente estado de guerra. Precisa que su

27 Para Antioquia (en 1872) se contratan los pedagogos alemanes Cristian Siegert y Gustav Bothe (para la formación de maestros con fundamento en los principios pestalozzianos). El contrato demanda su condición de “católicos, apostólicos y romanos”. Introducen los ejercicios gimnásticos, calisténicos y militares y refuerzan la educación religiosa. Estrada (1997: 6).

28 Véase Contecha (1999: 3).

presencia estimula conflictos callejeros entre los militares, asociados al licor, al juego y a las apuestas, a la juerga y a las riñas “a causa de mujeres”, pero, al mismo tiempo, sus demandas activan las economías locales, pues los soldados necesitaban provisiones, uniformes y otros servicios como bares y peluquerías.

La economía de la *escuela de pobres* se ve tocada; hay registros que evidencian el peso de esta práctica corporal en la vida de las escuelas. La economía escolar no es la excepción. Es muy diciente un registro de la época sobre un pedido a Europa:

[...] para Milicia y Gimnasia: 24 rifles, una táctica militar, un código militar normal, un código del Estado, un gimnasio para grandes, un gimnasio para niños, un juego de mesa (*Archivo Histórico de Antioquia, Revista de Instrucción Pública de Medellín, 1884: tomo 2.799*).

Por otro lado, el centro, tradicionalmente desatento con la región, y a pesar de las afugias económicas, responde solícito:

[...] el Secretario de Gobierno repartirá a los Prefectos de los Departamentos, para que estos los distribuyan a los Colegios, casas de educación secundaria y escuelas públicas [...] los textos que se han impreso por orden del Gobierno [proxémica icónica], para el aprendizaje del ejercicio militar [...] (Berrío, 1872: 41).

El Consejo Municipal no se queda atrás y entrega partidas a los artesanos:

[...] hemos celebrado el siguiente contrato: Artículo 1. Lince se compromete a construir de la mejor madera común 125 fusiles, según el modelo que se le presente, para la enseñanza del ejercicio militar en las escuelas primarias de este distrito (*Archivo Histórico de Medellín, Crónica municipal de Medellín, 1872: 162*).

Hay gente que empieza a depender económicamente de este campo, entre ellos los instructores, los productores y comercializadores de implementos y de textos. Un ingrediente más: habría que mirar con más detenimiento el archivo militar; es posible que los *hipertrofiados* cuerpos de oficiales pudieran encontrar en el *oficio* de instructor escolar una llamativa salida laboral. La demanda llega de la institución formadora de maestros: “habrá en cada Escuela Normal un profesor de ejercicios militares y manejo de las armas” (*Periódico de la Escuela Normal de Instrucción Pública, 1875: 94*). El *oficio* está perfilado, *El Monitor* de Medellín del 15 de enero de 1872 muestra la resolución de gobierno donde se oficializa el pago mensual de seis pesos para el “instructor de reclutas en la escuela” correspondiente al ciudadano Martín Gómez.

La emergencia de un experto y un arte sospechoso en la escena escolar. Estamos hablando de la emergencia de un nuevo *oficio* que demanda un nuevo “ramo escolar”. Hay un arte, la *gimnástica* que, dando cuenta de “la transición de los ejercicios gimnásticos propiamente dichos a los ejercicios militares” (*Revista de Instrucción Pública, 1894: 74*), considerándose como un importante auxiliar para la EF, viene con fuerza tocando a las puertas de la escuela. Las condiciones están dadas; en la relación entre *gimnástica* y EM está uno de los soportes significativos de la base epistémica sobre la que se recontextualiza el origen de la EF y del “edufísico” en nuestra región. Pero esa dimensión “dura” (la EM y la *gimnástica analítica*), que se enfoca hacia la subjetivación infantil (la segunda se irá decantando también como receta a la “enfermiza naturaleza femenina”),²⁹ hace que sobre este *oficio* y sus ofi-ciantes se despierten sospechas que aún perviven en el imaginario escolar y social. No es gratuito que nazca y se desarrolle como una práctica y un *oficio* de “trastienda”, que se realiza al lado del huerto escolar o en la plaza de armas, de la mano de los hombres de mayor confianza del poder político, de aquellos

29 La subjetivación de la mujer se concreta, según Varela (1997: 75), a través de la saturación de la sexualidad corporal (por ejemplo, la histerización femenina por médicos y psiquiatras). El ejercicio está en la receta.

que encarnan de mejor manera la relación entre fuerza, disciplina y orden (proxémica icónica). Es posible que muchos de los prejuicios que se yerguen sobre nuestras cabezas, tengan que ver con el contexto de la fuerza y el disciplinamiento en medio del cual se desarrolla esta profesión. No es gratuito que sean propiamente los militares quienes abren un lugar para el “profesor del sudor” en las escuelas. Decía Adorno (1975: 67) que el recorrido hacia la cultura moderna se concibe también como una liberación de las formas más rudimentarias de la fuerza física (pulso centrífugo quinésico). Interesándose por los tabúes relativos a la profesión de enseñar, dirá que el complejo total de la fuerza física —ambivalente en grado sumo y cargado de afectividad— seguirá presente en un mundo en que la fuerza ya sólo se ejerce de modo directo en situaciones extremas (harto conocidas y descalificadas social y culturalmente). La sociedad, sugiere, descargaría de manera solapada en la escuela y, en particular, en el maestro, el ejercicio de este *lastre* y de esta *vergüenza* (de la que *públicamente reniega*). Paradójicamente, en torno a los *oficiantes directos del cuerpo* hay un pulso significativo: mientras el cura resiste a la centrífuga escolar peleando la exclusiva de las clases de religión (dispositivo de control del poder eclesial sobre la instrucción pública), hay un “extraño” que pugna por entrar: “habrá en cada Escuela Normal un profesor de ejercicios militares y manejo de las armas” (*Periódico Escuela Normal de Instrucción Pública*, 1875: 94). Dada la disputa con el poder moral-religioso, la atadura del sujeto se encuentra debilitada; el profesor de *edufísica*, a través de la EM, sería un comodín del Estado para actualizar el amarre del sujeto que ahora se desea centrado en *la carne*.

Las nominaciones y la frecuencia de las sesiones. De una actividad dispersa en el aula, el recreo o el paseo, pasa a ocupar un lugar estable en el plan de estudios. Ya para 1893, el Plan Zerda estipula, para las escuelas primarias, la asig-

natura *Calistenia*, con una intensidad semanal de dos horas para el nivel medio y de una hora para el superior; para las escuelas normales la asignatura con el nombre de *Gimnasia* adquiere una intensidad semanal de tres horas para todos los niveles (de primero a quinto). La Ley Uribe, con el Decreto 491 de 1904, plantea para las escuelas urbanas la asignatura Gimnasia —de primero a sexto— y para las normales, *Gimnasia*. En 1913 se establece por Decreto 827, un “Plan de estudios para las escuelas normales”. Allí aparece consignada la asignatura “Ejercicios militares y calisténicos”, con una intensidad semanal de tres horas para todos los niveles de primero a quinto año (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: 509-515). La ejercitación militar escolar sale hacia el siglo XX, significativamente consolidada.

Una cinética y un pulso continental favorable a la militarización de lo social. Los liberales que tempranamente critican al ejército pugnan por retirarles los fueros, hablan de una “casta inútil y privilegiada”, los tachan de “enemigos del moderno sistema de gobierno” (Archer, 2003: 210); a pesar de ello, se constituye en mucho más que un *árbitro* social. Los liberales latinoamericanos quieren, aquí y allá, reducir su presencia y abolir sus fueros; se evidencia una gobernabilidad en relación directa con el control del ejército.

Cuestiones como la tensión fronteriza, la potencial invasión externa, el estado insurreccional permanente, el bandolerismo endémico, entre otros argumentos, ponen en primera línea una retórica proclive a la militarización de *lo social*, allí el papel de la escuela. La *regeneración de la raza*, la lucha contra la *blandura pisaverde, afeminada y blanda*,³⁰ la sangre fría y la intrepidez, la fuerza, la templanza, la robustez y la virilidad, consolidan enunciados de alto peso dramático, que sirven, durante todo el siglo XIX, desde Bolívar hasta Nuñez,³¹ desde los herederos de Santa Anna en Méxi-

30 Véase observación de Fourcroi recogida en “Educación física de la infancia”, 1841, folio 16, Bogotá (Centro de documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia).

31 Presidente colombiano de fin de siglo que, desmontando la constitución liberal-federal de 1863, afianza el latifundismo y los intereses de la Iglesia.

co, pasando por los de Bolívar en la Nueva Granada a los de San Martín en la Plata, desde el norte hasta el sur del continente, para que los militares arrinconen al *poder político* y al poder civil; también para que el “espíritu militar y eclesial” aniden en la cultura escolar y corporal.

En el terreno de la con-formación corporal se evidencia —para la época—, frente a la cuestión que tratamos, unos rasgos constitutivos comunes. Loreto (2000: 20-22) registra, en Chile, un uso “discontinuo pero recurrente” de la ejercitación militar escolar; descubre la retórica que impulsa en las escuelas de niños “la enseñanza de las evoluciones i maniobras militares a fin de inculcar a los alumnos, desde la primera edad hábitos de disciplina, subordinación i orden”. En Brasil, las escuelas de EF fueron fundadas por egresados de la Escuela de educación física del ejército (Contecha, 2003: 4). En Argentina, Ainsstein (en Frydenberg y Di Giano, 2000: 3) encuentra en los discursos de la época toda una justificación ideológica de lo militar como EF escolar, y Scharagrodsky (2004: 1) habla de una prescripción que separa deporte y ejercicios militares. En Venezuela, Bravo y Uzcátegui (2001: 26) constatan, a través del discurso del ministro de Educación, que en 1919 se instituye la EF con “carácter obligatorio y de aspecto premilitar”. En México, según información de “Las escuelas rurales” (2001), en 1908 la Ley Constitutiva de las escuelas normales primarias institucionaliza los estudios de los ejercicios militares.

Se presenta una connivencia que consiente formas tradicionales de disciplinamiento y formas *modernas* de con-formación direccionadas hacia una política reguladora y *regeneradora* que responde a la representación de una raza débil, fantasiosa y enferma. Se revela, desde la relación intermatricial y paradigmática entre escuela y milicia una estrategia común global del poder político-militar.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

De su condición de ficha de Dios y de los teólogos, el cuerpo va emergiendo como ficha de *lo social y de los cientistas*, y no por esto aflojan sus ataduras, se actualizan. La nueva *disposición inteligente* sobre el cuerpo trae de la mano a la pedagogía y, él, contrariamente a la evidencia de su materialidad, deja de aparecer como una categoría visible (Gimeno, 2003: 84); es invisibilizado como un número o una parte de una fuerza más amplia —esto no quiere decir que se ablande el ejercicio—. Se ratifica la observación de Zuluaga (1999b: 113-120): el trabajo sigue siendo desde y con el cuerpo, sólo que, ahora, de la mano de los artilugios y la retórica de las disciplinas, de una disciplinación sutil —test, mediciones, cuerpo matematizado, cuerpo de la estadística, juegos—. La economía del cuerpo se reenfoca y define la eficiencia productiva en razón del *acompañamiento humano*; allí la milicia opera, en tanto dispositivo de poder, en la conversión de la masa en un solo cuerpo. La *chiquillada* filada a la voz del instructor *teatraliza* pedagógicamente el drama social.

La lógica interna de los enunciados analizados indica que las cuestiones del orden moral del hombre virtuoso y las presunciones orgánicas regulativas y productivas del hombre biológico, no desechan esta herramienta de poder; por el contrario, la consolidan y legitiman. En la cultura escolar decimonónica, el *ejercicio militar* se va revelando como una práctica *mutante*. Mediador de intercambios sensibles, receptáculo potente de un extenso potencial de operaciones con-formativas, pedagogizado y *curricularizado*, es apuntalado como dispositivo para la modelación y con-formación corporal de los hombres. En su mutación está su supervivencia; los instructores mutuos, los pedagogos sensualistas o los pedagogos activos que quieren ya asomar cabeza la ven pasar de largo (rejuvenecida); su resistencia demora, acá, la presencia (latentes en otros contextos) de otras presiones “ci-

vilizadas” de IPC para conseguir obediencia y mansedumbre. Esta práctica castrense, parte de una energía pilar de la escuela decimonónica, se pasea mimada por el espacio-tiempo de la *escuela tradicional*, de la *escuela defensiva*³² y aún en los de algunas formas de la *escuela activa*. Su discurso no es ajeno a los modeladores de conciencia que ven el orden en la docilidad y la mansedumbre; tampoco a los promotores de un movimiento educativo que se pregunta por “el alma nacional” y que ve el progreso en función de la regeneración de una raza, que pasa por débil, degenerada y enfermiza (por mestiza, negra e india), por fantasiosa y tropical.³³

La escolarización espartana se resiste a abandonar la escuela pública; los planteos de apertura, anunciados por las innovaciones activas y las *pedagogías psi*, no tocan significativamente, en esto de la con-formación corporal, a la escuela de pobres. Coincidimos desde nuestro estudio con la percepción de la prevalencia, hasta mitad de siglo en Colombia, de este afán por con-formar un individuo fuerte, varonil, estoico y de carácter firme; individuo que quiere ser alejado, mediante este tipo de instrucción, del camino de la corrupción, la molicie y el afeminamiento.³⁴ La denominada “cultura del orden” (Gimeno, 2003: 157), especie de “saber hacer” escolar que proviene de las prácticas milicianas, sigue latente.

Aún se siente la acústica, la icónica y la quinésica de guerra convertida en *juego de ciudad*. En pleno siglo XX, al ritmo de las bandas de guerra escolar (que compiten en marcialidad), la juventud formada y uniformada, conmovida, tras el estandarte del Corazón de Jesús

y los símbolos patrios, filada por los maestros, es conducida por autoridades civiles, eclesiásticas y militares, por las principales *arterias* de Medellín.

La huella es profunda; la conformación de la “guerrilla”, reclamada por el general Berrío (1872), sigue latente en nuestra sensibilidad. Como ayer, la *bandera* adorna los cuerpos caídos de niños y niñas, de jóvenes y de adultos que caen comprometidos y comprometidas sensiblemente a través de retóricas alquiladas, prestadas, falseadas o impuestas que deben ser interrogadas; mientras tanto, en ciudades y campos, bajo la pauta de la guerra, aquellos siguen temblando de emoción al calor de un *redoble de tambor*.

Es como si a través de esa especie de simbiosis intermatricial, el “militarismo rapaz”, que “define una especie de subproducto pernicioso crónico de la experiencia independentista en la Latinoamérica del siglo XIX” (Archer, 2003: 197), penetrara a fondo la cotidianeidad institucional escolar y social. En la escuela —en estas prácticas ignoradas— podrían encontrarse elementos para terciar en el debate necesario sobre una asociación que hoy causa rabia, escozor y desesperanza: Colombia y la *cultura de la violencia* (Botero Herrera, 2003: 13-27).³⁵

A las 10 a.m los niños convenientemente uniformados salieron a golpe de caja, hicieron algunas evoluciones militares en la plaza y luego desfilaron al local preparado al efecto y que fue el de la escuela de niñas: se inauguró el acto con una canción ejecutada por algunos niños y un discurso pronunciado por el alumno Emilio Roble-

32 Forma de apropiación “biológica” de la pedagogía activa en Colombia fundamentada en la “debilidad” de la raza (desde nociones de la teoría de la evolución, la criminología, la psiquiatría y la medicina); este pensamiento (regeneracionismo) orienta el proceso de reforma escolar en el país antes de 1930. Véase Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997: 50). Esta cuestión configura una de las claves o creencias fundantes de la EF colombiana.

33 Medio adverso, según los regeneracionistas, para el desarrollo del ideal de hombre.

34 Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997: 57) referenciando la tesis del médico Jorge Bejarano, “La educación física” (1913).

35 Este autor confronta la tesis que subraya una actitud y una tradición civilista en Antioquia en el tratamiento del conflicto social.

do. Se terminó el acto con otra canción. A las 7 p.m. se dio principio al acto de historia patria. Me honra el considerarme colaborador suyo en la obra de la instrucción. Con gusto viven pues, sus consejos. [Firma] Ramón María Posada (Posada, 1887: 229).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor, 1979, *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu.

ÁLVAREZ, Esteban, 1882, "Suplica al jefe municipal de distrito", tomo 19, Alcaldía de Medellín, correspondencia general, educación pública. (*Archivo Histórico de Medellín*).

ALZATE, María Victoria, 2002, "Concepciones e imágenes de la infancia", *Revista Ciencias Humanas*, UTP, núm. 28, pp. 125-133.

Anales de Instrucción Pública (Medellín), "Programa de Gimnasia", 1887, tomo 11, folios 497-503 (Sala Patrimonio Documental Universidad de Antioquia).

ARCHER, Chiriston I., 2003, "Ejército y milicias, 1820-1870", en: VÁZQUEZ, Josefina, dir., *Historia general de América Latina. La construcción de las naciones latinoamericanas, 1820-1870*, Madrid, UNESCO, Trotta.

BARBERO, José Ignacio, 1993, *Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber médico en educación física*, Málaga, Unisport.

_____, 1995, "La educación física en España (Una aproximación genealógica)", en: *El deporte hacia el siglo XXI*, Málaga, Unisport.

BERRÍO, Pedro Justo, 1872, "Artículo 1 y 2 del decreto del Presidente del Estado de Antioquia", *El Monitor*, Medellín, tomo 1, núm. 5, folio 41, 15 de enero.

_____, 1893, "Decreto núm. 429 del 20 de enero de 1893 por el cual se organiza la instrucción pública primaria", tomo 3, núm. 114, 6 de mayo (Sala de prensa de la Universidad de Antioquia).

BOTERO HERRERA, Fernando, 2003, *Estado, nación y provincia de Antioquia. Guerras civiles e invención de la región 1829-1863*, Medellín, Hombre Nuevo Editores.

BRAVO, Luis y UZCÁTEGUI, Ramón, 2001, "Tiempo pedagógico de Prieto, dos cronologías", *Revista de Pedagogía*, vol. II, núm. 65, UCV, p. 56 (<http://www.revele.com.ve/programas/indice/>).

CALKINS, N., 1870, "Educación física, ejercicios para escuelas", *Anales de la Universidad*, Bogotá (Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia).

CARUSO, Marcelo, 2003, "Sus hábitos medio civilizados: enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, vol. XV, núm. 37, pp. 105-127

CONTECHA CARRILLO, Luis Felipe, 1999, "La educación física y el deporte en Colombia. Una historia", *Revista Digital Lecturas: Educación física y deportes*, Buenos Aires, año 4, núm. 17, <http://www.efdeportes.com/>

_____, 2003, "La educación física como profesión en la universidad colombiana. Aproximación histórica", *Revista Digital Lecturas: Educación física y deportes*, Buenos Aires, año 9, núm. 63, <http://www.efdeportes.com/>

CÓRDOBA, María Estela, 1999, *Antioquia, salto sobre salto. Un siglo de literatura y Violencia. 1839-1949*, Medellín, Universidad Nacional.

Crónica municipal de Medellín. Índice de acuerdos municipales, 1872, tomo 210, 1872, folio 162;

1873, tomo 212; 1873, serie V, núm. 59, folio 236; 1874, folio 365; 1875, serie V, núm. 59, folio 236 (*Archivo Histórico de Medellín*)

DEL VALLE ATILES, F., "Condiciones inherentes al alumno", en: *Sección científica, higiene en las escuelas*, folio 117, 1893 (Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia).

DELEUZE, Gilles, 1998, "El auge de lo social", en: DONZELOT, Jacques, *La policía de las familias*, Valencia, Pre-textos.

DEVÍS, José, 1994, *Educación física y desarrollo del currículo: un estudio de caso en investigación colaborativa*, Tesis doctoral, Valencia, Universidad de Valencia.

DÍAZ, Mario, 2001, *Del discurso pedagógico: problemas críticos*, Bogota, Cooperativa Editorial Magisterio.

DONZELOT, Jaques, 1997, *La policía de las familias*, España, Magazín.

DUQUE, Antonio de J., 1918, *La escuela nacional. Socio-educación*, Medellín, Tipografía Industrial.

Educación física de la infancia: diversas opiniones, 1841, "El hombre honrado y laborioso", folio 16, Bogotá (Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia).

El Constitucional de Antioquia, 1835, folio 123, 10 de mayo, Medellín (*Archivo Histórico de Medellín*).

El Monitor, Medellín, 1893, "Decreto 429 de Instrucción Pública", tomo 3, folio 905 (Sala de prensa Universidad de Antioquia)

ESTRADA GARCÍA, Rodrigo, 1997, "Extranjeros en Medellín", *Boletín Bibliográfico*, Bogotá, Banco de la República, núm. 44.

FOUCAULT, Michel, *Microfísica del poder (poder y cuerpo)*, Madrid, La Piqueta, 1991.

_____, 1994, *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta.

_____, 1996, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo I.

_____, 1999, *Estrategias de poder*, Barcelona, Paidós.

FRYDENBERG, Julio David y DI GIANO, Roberto, 2000, "Entrevista a Ángela Ainsstein", *Revista Digital*, año 5, núm. 23, Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com/>

GARCÍA, Carmen *et al.*, 2000, *Recuperación documental de los discursos acerca de la educación física del siglo XIX registrados en Medellín*, Medellín, Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

GARCÍA, Carmen; Franco, Saúl; García, Francisco; Vásquez Claudia; Urrego, León, 2002, *Discursos de la educación física del siglo XIX en Medellín*, Medellín, Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

GIMENO SACRISTÁN, José, 2003, *El alumno como invención*, Madrid, Morata.

GIROUX, Henry, 2003, *La infancia robada*, Madrid, Morata.

LORETO, Egaña María, 2000, *La escuela primaria popular en el siglo XIX en Chile. Reconstrucción del espacio escolar*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile, PIIE.

MANDOKI, Katya, 1994, *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*, México, Grijalbo.

McLAREN, Peter, 1994, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo*, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor.

MEYER, Jane, 1979, "La educación primaria durante el federalismo. La reforma escolar de 1870", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 3, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

MORENO, William, 2003, *La relación crear-saber-poder en la disposición político-cultural del profesorado de educación física*, Valencia, Universidad de Valencia. (Inédita).

NARODOWSKI, Mariano, 1994, *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Alige.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura (OEI), 2003, *Informe del Sistema Nacional de Cultura. Colombia*, <http://www.campus-oei.org/cultura/colombia/>

PEDRAZA GÓMEZ, Sandra, 2004, "El régimen biopolítico en América Latina", *Cuerpo y pensamiento social. Iberoamericana, Nueva Época*, vol. 4, núm. 15, pp. 7-19.

Periódico de la Escuela Normal de Instrucción Pública, 1873, "De los ejercicios gimnásticos", Bogotá, tomo 4, folio 127 (Sala de prensa de la Universidad de Antioquia).

_____, 1874, "Método de enseñar la calisténica", Bogotá, tomo 5, folio 396 (Sala de prensa de la Universidad de Antioquia)

_____, 1875, "De la enseñanza militar", Bogotá, tomo 6, núm. 220- 221, folio 94 (Sala de prensa Universidad de Antioquia).

_____, 1876, "De la enseñanza militar", Bogotá, tomo 7, núm. 229- 275, 286 y 297, folio 68, 69 y 71 (Sala de prensa Universidad de Antioquia)

_____, 1876, "Educación física", folio 349 (Sala de prensa Universidad de Antioquia)

QUERRIEN, Anne, 1979, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria, genealogía del poder*, Madrid, La Piqueta.

Revista de Instrucción Pública, 1874, Medellín, "Carta al señor secretario de gobierno", tomo 2.786 (*Archivo Histórico de Antioquia*).

_____, 1884, Medellín, "Para pedir a Europa", tomo 2.799 (*Archivo Histórico de Medellín*)

_____, 1887, "Informe de Ramón M. Posada", Salamina, tomo 2.803, folio 229 (*Archivo Histórico de Antioquia*).

_____, 1894, "De la sensibilidad física", Bogotá, folio 74, febrero (Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia).

SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando, 1997, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, tomos 1 y 2, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, Conciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Unidas.

SÁNCHEZ CABRERA, Efraín, 1995, "Lecciones del pasado", *Boletín Bibliográfico*, Banco de la República y Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, vol. XXXII, núm. 38, 1995 (<http://www.banrep.gov.co/blaavirtual/boleti1/bol38/resena12.htm>).

SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel, 2004, "Juntos pero no revueltos, la educación física escrita en clave de género", *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 34, núm. 121, Argentina, ene.-abr., pp. 59-76.

UMAÑA, Enrique, 1821, "Reglamento", 6 de octubre de 1820, Bogotá, tomo 918, Doc. 14035 (*Archivo Histórico de Antioquia*).

VARELA, Julia, 1994, "Categorías espacio temporales y socialización escolar", en: Jorge Larrosa, *Escuela poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.

_____, 1997, *Nacimiento de la mujer burguesa*, Madrid, La Piqueta.

VARELA, Julia y ÁLVAREZ URÍA, Fernando, 1991, *La arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

ZULUAGA, Olga L., 1999a, *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñan-*

za y adopción de Pestalozzi en Bogotá, Bogotá, IDEP, Universidad de Antioquia.

_____, 1999b, *Pedagogía e historia*, Medellín, Universidad de Antioquia, Anthropos y Siglo del Hombre Editores.

REFERENCIA

MORENO G., William, "Milicia y escuela: proxémica icónica de los juegos de guerra. (Apuntes prosaicos para una genealogía de la educación física en Antioquia)", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 42, (mayo-agosto), 2005, pp. 101-119.

Original recibido: abril 2005

Aceptado: junio de 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

