



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA EL CUERPO ENTRE 1960 Y
1970: EL CASO DEL COLEGIO MARÍA AUXILIADORA DE
MEDELLÍN.**

CARLOS GUILLERMO MOJICA VÉLEZ

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ENFASIS EN HUMANIDADES LENGUA
CASTELLANA**

**1 8 0 3
MEDELLÍN 3**

2018

**LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA EL CUERPO ENTRE 1960 Y
1970: EL CASO DEL COLEGIO MARÍA AUXILIADORA DE
MEDELLÍN.**

CARLOS GUILLERMO MOJICA VÉLEZ

Asesor

Asesor: Jesús Alberto Echeverri Sánchez.

Doctor en Historia de la Educación

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en educación básica con énfasis
en Humanidades Lengua Castellana**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ENFASIS EN HUMANIDADES LENGUA

CASTELLANA

MEDELLÍN

**1 8 0 3
2018**

AGRADECIMIENTO ESPECIALES

A la profesora Nohemí Durán Salvadó de la Universidad de Barcelona por enseñarme que mi cuerpo es un juego. Sus palabras, danzas y rituales me dieron el espejo para recorrer en detalle cada uno de mis gestos como un escenario posible de fantasía, y sobre todo de mucho amor.

A la profesora Doris Castrillón Álvarez de la Universidad de Antioquia y la Secretaria de Educación de Medellín, quien me mostró un mundo verdaderamente revolucionario cuando un día con cariño me dijo: “Carlos, tú eres cuerpo”.

Al Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, quienes gracias a su tradición intelectual me dieron las herramientas conceptuales y metodológicas para pensarme como un maestro investigador de la pedagogía, a ellos toda mi admiración.

A las señoras Tulia Eugenia Upegui Zapata, Margarita Cecilia Upegui Zapata y Ángela Vélez Correa por compartirme tanto de sus vidas y ofrecer sus historias y objetos personales para esta investigación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Resumen

Este trabajo estudia las maneras como la escuela recorre el cuerpo. Por lo tanto, se dirige a la historia para reconocer en el entramado de múltiples relatos y documentos lo que configura los modos de hacerse el cuerpo en la escuela. En consecuencia, esta investigación no está en los bordes de la pedagogía, sino que se sitúa en ella misma, ya que tiene como objetivo principal analizar los saberes y las prácticas que configuraron el cuerpo de las estudiantes del colegio María Auxiliadora de Medellín entre 1960 y 1970, recuperando parte de la memoria educativa y pedagógica de esta institución. Para ello, se realiza una investigación cualitativa e histórica retomando algunas herramientas que el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia ha desarrollado para la investigación en pedagogía. De esta manera, se muestra como las prácticas y saberes en torno al arte, la salud, la higiene y la urbanidad circularon en la escuela en sintonía con la formación de mujeres antioqueñas católicas de clase social media alta, las cuales requerían un cuerpo moderado, delicado, con buenos modales y decoroso, en relación con otros cuerpos que emergieron en la ciudad influenciados por la moda y las contraculturas. Finalmente, esta relación ciudad-escuela permite concebir al cuerpo como un juego de sombras, donde se muestra el orden y la disciplina de las salesianas con la vida de las calles prohibidas.

Palabras claves: cuerpo, década de los sesenta, Medellín y colegio María Auxiliadora.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Tabla de contenido

Introducción	7
CAPITULO I: planteamiento del problema y contextos	9
Objetivos	16
Objetivo general:.....	16
Objetivos específicos:.....	16
Justificación	17
Antecedentes	19
El cuerpo urbano y moderno en Medellín	20
El cuerpo y la higiene	25
El cuerpo y la escuela	27
Marco teórico	31
Metodología	43
CAPÍTULO II: cuerpo y escuela, el caso del colegio María Auxiliadora de Medellín.	52
2.1 Generalidades	52
2.2 “No se puede regar un poquito de tinta en la hoja, eso sí que es un problema”: el lugar del arte, los trabajos manuales y el cuerpo en la escuela.	54
2.2.1. La enseñanza del canto	56
2.2.2. La enseñanza de la costura	62
2.2.3. La enseñanza de la caligrafía	69
CAPITULO III: salud, cuerpo y conducta	76
3.1. “Es que en Medellín todo era muy sano”: el lugar del cuerpo y la salud en la escuela.	76
3.2. De los hábitos a las conductas	78
3.2.1. La psicología constitucional.....	82
3.2.2. La psicología evolutiva	83
2.3. La urbanidad y la higiene	87
2.6. El uniforme	97
CAPITULO IV: Otros cuerpos y otras prácticas	107
4.1. El cine	107
4.2. Los amores	110
Conclusiones	117



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Introducción

El cuerpo parece visible, concreto y conocido, siempre nos acompaña como testigo, narrador y protagonista de la experiencia. En este sentido, el hombre ha inventado diversos caminos para estudiarlo, por ejemplo, la máquina de rayos X que revela lo que él esconde, además de los equipos de los bacteriólogos y patólogos que analizan lo que circula en el cuerpo, cada movimiento de sus fluidos se puede separar en unidades para encontrar el número exacto de leucocitos, plaquetas o eritrocitos. Así mismo, el psicólogo y el psiquiatra han elaborado protocolos detallados para observar el cuerpo y a partir de sus movimientos diagnosticar condiciones mentales. Por su parte, los artistas lo visten, desnudan y danzan con todos los colores y las formas posibles; los antropólogos y sociólogos lo describen y analizan; los ingenieros inventan equipos que lo complementan, y los maestros de escuela lo potencian y disciplinan para la vida.

Por lo tanto, la sociedad ha desarrollado toda una serie de saberes, prácticas, instituciones y leyes para comprender más el cuerpo. Pero ¿qué tan inmenso puede ser su estudio que en las ciencias exactas, naturales y sociales es tan extenso?, ¿por qué desde los comienzos de la filosofía está la pregunta por él? A partir de estas indagaciones el cuerpo ya no es tan simple como se pensaba, en la medida que la mirada del hombre, sus microscopios, espejos y lenguajes no lo han abarcado por completo. De este modo, los filósofos franceses contemporáneos como Jean Luck Nancy afirman que el cuerpo esconde un gran secreto, su propio secreto: para los místicos en el cuerpo está Dios, para los científicos el funcionamiento de toda la vida, para los artistas la comprensión íntima del hombre y para los intelectuales el engranaje perfecto entre la cultura, el hombre y la historia.

Es así como en el cuerpo se agitan todos los días células, bacterias, energías, imágenes, valores, narraciones, entre otras tantas dimensiones que muestran un rostro cifrado y enigmático del organismo humano. En esta línea de sentido, el presente trabajo de grado es un aporte a los estudios sobre el cuerpo, a través de una comprensión histórica y pedagógica de él. Es decir, lo que aquí se hace es analizar una parte en específico de la inmensidad del cuerpo y ubicarse en una porción del entramado que lo construye, por esto,

esta investigación es una invitación a mirar desde y en la escuela la manera en que emergen los cuerpos.

De ahí que este proyecto indague por los saberes y las prácticas que configuraron el cuerpo en la ciudad de Medellín entre 1960 y 1970, una década bastante agitada en la vida social y cultural de la ciudad. Para ello, como análisis de caso, se examina la escuela María Auxiliadora a través de una investigación histórica y pedagógica retomando la reconceptualización que el GHPPC hace de la arqueología de Foucault. En definitiva, se estudia la relación entre la escuela y la ciudad como instancias formativas en la configuración del cuerpo, para la constitución de las subjetividades de las estudiantes de los sesenta en la ciudad de Medellín de dicha escuela.

De esta manera, la primera parte del trabajo realiza una contextualización histórica del problema y su delimitación, la segunda presenta los antecedentes relacionados con esta investigación, la tercera los conceptos epistemológicos que orientan el desarrollo del proyecto, la cuarta parte expone la metodología y la quinta presenta los resultados de investigación y sus conclusiones. Para esta última sección se analizan en primer lugar el papel de las prácticas manuales y el arte en la configuración del cuerpo, la segunda estudia el lugar de los discursos y las prácticas en torno a la salud y la emergencia de la psicología en la escuela, y se expone la urbanidad, la higiene y la moral como dimensiones esenciales en la formación de las mujeres de la época.

Finalmente, este proyecto es una apuesta por reconocer el valor del cuerpo en la historia de la educación y recuperar la memoria educativa y pedagógica de la escuela María Auxiliadora de Medellín; institución que lleva 103 años en la ciudad, tiempo en el cual ha estado involucrada en los procesos de enseñanza de muchas generaciones de mujeres y que ha jugado un papel significativo en la historia de los aportes educativos de las comunidades religiosas en el país, en este caso la tradición salesiana de Don Bosco.

CAPITULO I: planteamiento del problema y contextos



Figura 1: (Caballero Luis, *la cámara del amor*, (1968). Técnica: políptico al óleo, 2x 12x13 metros, Colección Bienal de Coltejer, Medellín)

“Han surgido al lado del Medellín antiguo, dos o tres nuevos medellines, y están por nacer otros tantos” General Rafael Uribe Uribe¹ (1914)

En la obra del pintor colombiano Luis Caballero (1943-1995) el cuerpo es el eje central sobre el que gira toda su trayectoria artística, desde su primer reconocimiento público en 1968 en la Primera Bienal de Arte de Coltejer en Medellín, hasta sus últimas obras en la década de los noventa, el cuerpo es pintado en su obra con un gran número de dimensiones y formas expresivas que superan lo figurativo. Como lo señala la curadora de arte Zarita Bonilla (2016)² cuando dice que la obsesión de este artista era el cuerpo, en especial el masculino, y cómo éste podría ser representado. En los cuerpos de Luis Caballero se inscriben polos opuestos, es decir, el amor y el dolor, la tristeza y la alegría, lo erótico, lo material y lo espiritual tienen una voz en la piel, los músculos y los gestos,

¹ Rafael Víctor Zenón Uribe Uribe (1859-1914) fue un abogado, diplomático, político y militar colombiano, conocido por su ideario político y sus victorias en la Guerra de los Mil Días.

² Curadora de arte del Museo Bolivariano de Arte Contemporáneo de Santa Marta (Colombia)

por ello los dibujos de este pintor son una anatomía humana fragmentada: torsos, brazos y pies pierden su completitud para formar nuevos cuerpos

El cuerpo es el eje donde se articula toda mi búsqueda como pintor. Cuerpo como objeto y cuerpo como signo: porque el cuerpo lo dice todo. Los sentimientos y la tensión, la fuerza, el placer. La tensión de un músculo, los abandonos de una mano dicen mis propias tensiones y mis abandonos, mis sentimientos y mis deseos, una química donde el poder del cuerpo precipita una materia expresiva. Acariciarlo al dibujarlo y dibujarlo para acariciarlo mejor. Seguir con el lápiz su forma, explorar sus volúmenes tratando de apropiarlos, de integrarlo, de amarlo hasta que una unión perfecta se establezca entre el cuerpo dibujado y yo mismo. Búsqueda de mi propia existencia corporal (Caballero, 1968, s.p).

El cuerpo como elemento central en la pintura de Luis Caballero (que se conoce por primera vez en el país en la década de los sesenta en Medellín) se acerca a las obras de otros pintores colombianos de la época como: Norman Mejía (1939-2012) con su pintura *La horrible mujer castigadora* con la que gana el XVII Salón Nacional de Artistas de 1965, Alejandro Obregón (1920-1992), Pedro Alcántara (1942-), Fernando Botero (1932-) y Débora Arango (1907-2005). Cada uno de ellos representó el cuerpo más allá de las proporciones geométricas y la anatomía.

Cabe resaltar que los años sesenta van a marcar una revolución cultural importante; en el plano de la pintura se muestra con el auge de las vanguardias que revalúan todas las ideas estéticas, lo cual se puede confirmar con la inauguración del Museo de Arte Moderno de Bogotá en 1963 por Marta Traba³, que pretende darle un impulso al expresionismo abstracto en el país. Este cambio en el arte colombiano se relaciona igualmente con la trayectoria en general de todas las artes al comenzar la década de los sesenta, por ejemplo, con el primer performance que tuvo una acción directa frente al cuerpo a finales de 1959 en Bogotá, como lo relata Marylín León (2016) al analizar los periódicos de la época.

En relación con esto, el historiador Eric Hobsbawm (2010) dice que el siglo XX es el que más ha transformado las experiencias de los hombres: las guerras mundiales, el desarrollo del capitalismo y las tecnologías, las ideologías burguesas liberales y las luchas por las revoluciones son solo algunos de estos elementos. No obstante, a partir de los cincuenta, otros sucesos como los alcances del movimiento feminista a nivel mundial, las nuevas prácticas en torno al sexo, las drogas, la música y las culturas juveniles configuraron

³ Marta Traba Taín (1930-1983) fue una escritora y crítica de arte. Participó en diversos proyectos culturales como revistas, programas de televisión y radio en los cuales impulsó el modernismo en el país.

nuevos elementos de carácter político, económico y cultural que construyeron nuevas miradas frente al hombre, su cuerpo y la educación, que se van a expresar con fuerza en la década de los sesenta. Para ilustrar un poco, Eric Hobsbawm analiza las consignas de mayo del 68 “cuando pienso en la revolución me entran ganas de hacer el amor (...) tomo mis deseos por realidades, porque creo en la realidad de mis deseos” (p.334). Para él, la década de los sesenta es un periodo dorado del siglo XX por las contraculturas⁴ de la época y los giros experimentados en cuanto a la vida y la libertad humana en relación con la sexualidad, las modas y el movimiento hippie⁵. Todo lo anterior permite explorar como el cuerpo en la década de los sesenta del siglo XX plantea un cambio cultural para el mundo, como lo dice la letra de la famosa canción *Revolution* producida por los Beatles en 1968 y que se considera un símbolo de la época: “*You say you want a revolution /Well, you know/ We all want to change the world/ You tell me that it's evolution/Well, you know/ We all want to change the world*” (Los Beatles, 1968. Álbum *The Beatles* (CD), Londres: EMI Studios)

En este sentido, Medellín en los años sesenta no está exento de estos cambios a nivel mundial, ya que, con el surgimiento de grupos de jóvenes, se fue transformando la cultura en la ciudad y las imágenes del cuerpo que circulaban en ella. Lo anterior se puede advertir con⁶:

- El movimiento contracultural Nadaísta⁷ en cabeza de Gonzalo Arango, con el *Primer Manifiesto* publicado en 1958 por la tipografía Amistad y sus declaraciones polémicas en 1961 contra la iglesia. Este movimiento principalmente de universitarios buscó controvertir los valores y costumbres tradicionales del pueblo colombiano a través de la cultura, lo que incluye una resignificación del cuerpo como lo indica Daniel Zapata (2016)⁸

⁴ Las contraculturas se pueden entender como movimientos sociales y culturales que rechazan modelos dominantes.

⁵ Fue un movimiento juvenil de los años sesenta especialmente europeo y estadounidense que rechazaba toda forma de violencia, criticaban el consumismo occidental y se preocupaban por el cuidado de la naturaleza.

⁶ Respecto al estudio de los movimientos culturales y sociales de los años sesenta en Colombia y Medellín véase la obra *Los años sesenta* del historiador Álvaro Tirado Mejía (2014) publicado por la editorial Penguin Random House, Colombia.

⁷ Nadaísta se refiere a una corriente de vanguardia literaria en Colombia que surge en los sesenta.

⁸ Cabe señalar que en los años sesenta se hace la primera fotografía de una mujer desnuda para ser expuesta. Fue Dora Franco, una pintora bogotana que hacía parte de los círculos Nadaísta de la época. Fuente: Revista *Fucsia* No. 48, mayo de 2004.

- El apogeo de los grupos pioneros de rock en la ciudad y sus modas como son los *Yetis*, que estudia Diego Londoño (2014) en relación a otros grupos musicales de rock en el país como son *The Speakers*, *Los Flippers* y *Los Ampex*
- La realización del Primer Festival hippie en Medellín conocido como Ancón, el “Woodstock colombiano”, en el Municipio de la Estrella entre el 18 y 20 de junio de 1971, que representa un quiebre histórico para la cultura moral del país, ya que es un ejemplo de complicidad entre la marihuana, las melenas largas y el rock que en los sesenta se había gestado
- La Primera Bienal Iberoamericana de Pintura Coltejer con la asistencia de 90.000 visitantes para un total de 180 obras principalmente vanguardistas que reseña Aníbal Vallejo (2014)
- El comienzo del teatro moderno o experimental en Medellín con grupos como *El Triángulo* y *El Taller* enmarcados en el Movimiento Nuevo Teatro que estudia Janneth Aldana (2013).

Todos estos grupos cuestionaron la moral de la época, por ejemplo, con las modas que emergieron en la ciudad con las melenas y el uso de las minifaldas y el jean, lo cual le planteó a Medellín nuevas imágenes sobre el cuerpo, como lo ha estudiado Diego Alexander Herrera (2007), quien afirma finalmente que esta juventud fue fundamental en el desarrollo de una mentalidad nueva con la expresión del cuerpo.

Además de este prolijo escenario artístico, en el país en los años sesenta ocurre el auge de los grupos guerrilleros enmarcados en el contexto latinoamericano del triunfo de la revolución cubana. El ELN⁹ se funda el 4 de julio de 1964 bajo la tutela de Camilo Torres; las FARC¹⁰ nacen en el mismo año en las montañas del sur del departamento del Tolima; y el Ejército Popular de Liberación (EPL)¹¹ se fundó en febrero de 1967, todos ellos combaten contra el Ejército Nacional y exhiben en la prensa y sus comunicados un nuevo rostro: la lucha armada y la vida guerrillera y militar como cuerpos para ser instrumentados por guerra. Esto se muestra, por ejemplo, con la *Operación Soberanía* que en 1964 es ordenada por el presidente Guillermo León Valencia y realizada con la toma de

⁹ Guerrilla con orientación socialista inspirados en la teología de la liberación.

¹⁰ Guerrilla con orientación marxista-leninista

¹¹ Guerrilla con orientación maoísta.

Marquetalia o las repúblicas independientes, es común que en la prensa de esta época se hable de “cuerpos armados o guerrilleros y “cuerpos de paz” apoyados por el Plan *Laso*¹², e incluso en los documentos publicados por las FARC el 20 de julio de 1964 en su primera asamblea, se puede leer las denuncias frente a la sangrienta manera de enfrentar los cuerpos por el Bloque Central FARC.¹³

En este contexto, cuando se indaga por los estudios hechos hasta la fecha sobre la emergencia¹⁴ del cuerpo en los años sesenta en Medellín, se encuentran una serie de investigaciones en el tema que muestran escenarios de confrontación en la ciudad. Esto se evidencia, en primer lugar, en la publicidad y las noticias de la prensa en *El Colombiano* (1912-), y *El Correo* (1944-1978) que dan cuenta de una Medellín preocupada por el cuerpo, la salud, el autocuidado, la planeación urbana, y el consumo de distintos productos de belleza en una sociedad moderna y en desarrollo (Castaño, 2013); en segundo lugar está la posición de la iglesia católica y su poder pastoral en personajes como Nicolás Gaviria y Félix Henao Botero¹⁵ que se resistieron a dichos cambios exponiendo desacuerdos con la coeducación y las nuevas modas perversas; y en tercer lugar sucede en el país y la ciudad hitos importante frente al cuerpo, por ejemplo, los primeros antecedentes en la enseñanza de la educación sexual en las cátedras de Salud y Comportamiento con un enfoque principalmente moral y biológico¹⁶, la fundación en 1965 de Profamilia y la masificación y control de la natalidad con el uso de las pastillas anticonceptivas.

Sin embargo, al preguntarse por el papel de la escuela entendida como la encargada de la escolarización de niños y jóvenes de la ciudad en medio de este contexto, los estudios

¹² *Latin American Security Operation*.

¹³ Hay que recordar igualmente la guerra de Vietnam y el impacto que ella tuvo para las jóvenes generaciones. Por ejemplo, en la revista norteamericana *Life* en publicaciones como la del 15 de febrero de 1966 se muestran algunos cuerpos violentados de los soldados norteamericanos y de los guerrilleros vietnamitas que se vuelven símbolos de resistencia de la época.

¹⁴ Se habla de una emergencia del cuerpo en la década de los sesenta, ya que hay una mayor visibilidad de él, se pasa de su clandestinidad al develamiento en la música, la moda, las relaciones sexuales, los grupos juveniles, la guerra y el arte. Se trata entonces de que el cuerpo se hace más visible en conjuntos relacionales que abarcan la vida cotidiana de la ciudad.

¹⁵ Tanto Nicolás Gaviria como Félix Henao eran maestros reconocidos e importantes de la ciudad. El primero fue rector de la Normal Superior de Varones de Medellín, así como Decano de la Facultad de Educación y el primer filósofo de la educación en el país. Por su parte, Félix Henao fue un sacerdote jesuita, miembro fundador y rector de la UPB.

¹⁶ Dato histórico reseñado por el MEN en el 2008 en los antecedentes sobre la enseñanza de la educación sexual en Colombia. Fuente: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-172453.html>

históricos tanto en las ciencias sociales y humanas como en la educación y la pedagogía no han realizado acercamientos al tema, que permitan comprender el lugar que el cuerpo tuvo en la escuela y su relación con la transformación de la ciudad en los años sesenta. En otras palabras, no se conoce la manera como la escuela apropió o no los saberes y las prácticas en torno al cuerpo emergentes en la ciudad. Lo anterior es bastante paradójico, ya que, si eran precisamente las nuevas generaciones los actores de estas transformaciones y la escuela la encargada de su escolarización aún no está resuelto cuál fue su papel en la ciudad. Asimismo, si el cuerpo en la escuela generalmente fue invisibilizado por la moral católica o tenía el lugar de un objeto, no es claro qué hacía la escuela con esos otros saberes del cuerpo que emergieron, es decir, de qué modo ella los confrontaba, resistía, negaba, invisibilizaba o legitimaba.

En este sentido, el presente trabajo de grado analiza las prácticas y saberes que configuraron el cuerpo en la escuela de la ciudad de Medellín entre 1960 y 1970 a través de la propia voz de sus maestros y estudiantes. Para este proyecto se toma como análisis únicamente una escuela, el colegio María Auxiliadora, institución educativa religiosa dirigida por la comunidad de las Hermanas Salesianas.

Esta comunidad llega al país en 1890 gracias al arzobispo de Bogotá Telésforo Paúl bajo la presidencia de Rafael Núñez. Las religiosas fundaron casas de cuidado y oratorios para niños desamparados, pero con el tiempo fueron promoviendo las escuelas de artes y oficios para formar ciudadanos útiles y moralmente buenos. Las hermanas enseñaban sastrería, zapatería, impresión, encuadernación, carpintería y mecánica. Por esto, ellas difundieron una enseñanza industrial a través del método preventivo de Don Bosco, que consiste en una serie de actuaciones para salvaguardar a los alumnos del pecado y el crimen, en la medida que las ideas religiosas son el antídoto contra las maldades, así como el trabajo la solución para tener una vida más digna como lo explica Daniel Turriago (2014).

En el caso de Medellín, las religiosas comienzan labores en 1915 con un oratorio festivo y la creación de la Escuela María Auxiliadora. La educación de las hermanas Hijas de María alcanza tanto éxito que en 1957 se funda la Inspectoría San Luis Beltrán, debido a la cantidad de obras educativas y de caridad que se desarrollan en Medellín y sus

alrededores bajo la dirección del Padre Carlos Julio Rojas. El método de las religiosas es aceptado en la ciudad por la importancia que les dan a los trabajos manuales, y la religiosidad en la formación, además, como dice Turriago, lograron crear un método educativo que relaciona la razón con la religión y el amor. Para la década de los sesenta la escuela ocupaba el tercer lugar por número de estudiantes matriculadas siendo un colegio privado para clases sociales medias.

En este orden de ideas, al estudiar el cuerpo y su configuración en una escuela, no se pretende hacer una historia de la educación física en Medellín, si bien esta materia es uno de los saberes más importantes frente al cuerpo en la escuela, él no se limita a este saber, puesto que el cuerpo también está presente en los pupitres, los actos cívicos, las cartillas de enseñanza y en las palabras de los maestros. Además, este trabajo tampoco realiza una problematización sobre la didáctica y el papel del cuerpo como mediador para la enseñanza y el aprendizaje. Lo que se busca aquí es analizar el recorrido que la escuela hace por los cuerpos de los estudiantes, a través de unas prácticas y saberes determinados que no son necesariamente homogéneos, para conducir al sujeto hacia un proyecto de formación. En conclusión, la juventud, la escuela y la cultura como fuerzas que se hacen visibles en el cuerpo, en un contexto social de transformación.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta que orienta el presente trabajo de grado es: ¿Cuáles son los saberes y las prácticas que configuraron el cuerpo en el colegio María Auxiliadora de Medellín entre 1960 y 1970?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Objetivos

Objetivo general:

Analizar los saberes y las prácticas que configuraron el cuerpo en la escuela María Auxiliadora de Medellín entre 1960 y 1970, para la comprensión de la escuela como un espacio de constitución de las subjetividades.

Objetivos específicos:

1. Identificar los saberes y las prácticas en torno al cuerpo que tienen lugar en el colegio María Auxiliadora en la década de los sesenta.
2. Describir las prácticas y los saberes sobre el cuerpo que se apropiaron¹⁷ en la escuela María Auxiliadora en la década del sesenta en Medellín.
3. Examinar la relación escuela y cuerpo como escenarios donde se configura la subjetividad.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

¹⁷ La apropiación, como una herramienta que se ha utilizado en la investigación histórica en educación en Colombia, analiza la manera cómo los saberes se filtran, adecuan y recomponen en la escuela, no consiste en una lógica de copiar y pegar lo externo sino de recomponer, como lo señala Rafael Ríos (2012) al indicar que apropiar es “modelar, adecuar, retomar, atrapar, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento” (p.193).

Justificación

El cuerpo parece ser lo más cercano y visible del sujeto, no obstante, éste resulta incierto y extraño, ya que escapa a cualquier intento de definición. Por ejemplo, el cuerpo que el médico examina no es el mismo que el artista o el indígena pinta, o el que estudia el antropólogo para analizar la cultura. Así pues, distintos filósofos franceses como Jean Luck Nancy (2007) afirman que el cuerpo tiene su propio secreto, en la medida que en él se guarda todo lo que el mundo hace del hombre y lo que el hombre hace de sí. Por otro lado, para Merlau Ponty (2003) el cuerpo es una conciencia en sí misma, ya que no se tiene un cuerpo, sino que se es un cuerpo. En este sentido, estudiar el cuerpo equivale a estudiar el hombre y la sociedad misma, lo que implica reconocer la experiencia corporal de los hombres como un elemento importante de investigación.

Así pues, ¿de qué manera en occidente se ha estudiado el cuerpo, especialmente en la escuela, considerando que como dice Rubiela Arboleda (1997) toda pedagogía es una pedagogía del cuerpo? Ya sea desde el racionalismo o la moral, especialmente la cristiana y la católica en nuestra sociedad, o desde la medicina y biología, el cuerpo es considerado como dice David Le Breton (2002) una máquina, semejante a cualquier otra que requiere reparación.

Con base en esto, algunos estudios han expuesto que el sistema moderno occidental de ciencia y cultura en la escuela se basa en un mundo descorporeizado, ya que como señala Edgardo Lander (2002) configura un sujeto a través del dualismo, por ejemplo, el cuerpo Vs el alma y la razón. Esto podría ser la explicación del porqué el cuerpo en la escuela se considera para muchos autores como la instancia por excelencia en la que el poder y el saber se inserta a través de distintos dispositivos para configurar las subjetividades, como lo estudia Luz Elena Gallo (2009). En este orden de ideas, Marco Raúl Mejía (2012) señala que gran parte del control de las subjetividades en la modernidad se da a partir del cuerpo y la escuela “asimismo, una sociedad que controla desde los cuerpos y en ellos conocimientos, saberes, afectos, sexualidad, instaura mecanismos de control para avalar los conocimientos que deben ser reconocidos socialmente” (P.18).

De este modo, el cuerpo está presente en la escuela, por ejemplo, en los patios de recreo, los juegos y castigos, en los actos cívicos, las aulas de clase, las consultas con el médico y el psicólogo, en el uso del uniforme, el manual de convivencia, las clases de urbanidad, sexualidad y educación física, entre otros; lo cual implica formas de ser cuerpo determinadas, así pues, el cuerpo en la escuela se adecua para ser controlado como lo estudian diferentes pedagogos como Jordi Planella (2005).

Por consiguiente, hacer una historia del cuerpo en la escuela revela un rostro generalmente oculto e invisibilizado de la cultura escolar, para comprender mejor el proyecto de modernidad y los sujetos que dicho proyecto pretende formar, en específico del S.XX de la década del sesenta en Medellín. En este contexto, el presente trabajo de grado contribuye a las discusiones del saber pedagógico, en la medida que analiza la historia de una escuela a partir del cuerpo y la voz de sus maestros y estudiantes, para mostrar como ella es un escenario dinámico y fundamental del saber y las prácticas en la modernidad.

Igualmente, con este trabajo se favorece la configuración de un archivo del saber pedagógico en Colombia, recuperando la memoria educativa del colegio María Auxiliadora de Medellín y entendiendo que el archivo está “conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía y la enseñanza” (Zuluaga, 1999, p.37)

Finalmente, con esta investigación se le da un lugar propio a lo que tradicionalmente no lo ha tenido: el maestro y la escuela se revelan como escenarios y sujetos necesarios para hacer una historia del proyecto moderno, y el cuerpo como una presencia vital para historiar la educación. En este sentido, se busca recuperar la historicidad de la pedagogía como un saber, y luchar en contra de la peste del olvido, retomando como metáfora la obra de Gabriel García Márquez en Cien años de soledad, olvido que se extiende por la educación y que invisibiliza historias y personas que tienen mucho por enseñar el día de hoy, en definitiva, no es una historia del pasado, sino una historia para pensar el presente en el sentido de Foucault (2010).

Antecedentes

El cuerpo como un objeto de estudio en la pedagogía y la escuela con una perspectiva histórica no es un tema ausente en el panorama de la producción científica nacional e internacional. Al respecto, el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) en el año 2014 realizó un estado del arte sobre los estudios del cuerpo y la subjetividad en Colombia, para concluir que en el país el cuerpo aparece en la investigación de un modo más sistemático a partir del año 2000, especialmente con una centralización de la producción científica en la ciudad de Bogotá, y en menor medida en Medellín y Cali. Igualmente, se identificaron 4 tendencias en los estudios: (1) revisiones históricas del cuerpo en la época de la colonia, (2) relaciones entre el cuerpo y el género en la educación, (3) estudios de las culturas juveniles y el cuerpo, (4) el cuerpo y la escuela. De este modo, el IDEP (2014) señala que en cuanto a temáticas específicas las más recurrentes son:

La importancia de la higiene y la relación salud-enfermedad en la formación de la nación en la modernidad latinoamericana desde el siglo XIX; la cuestión de la raza, en tanto mestizaje, negritud y procesos de blanqueamiento en un contexto de poscolonialidad; la concepción del género y la sexualidad en la que la corporalidad se convierte en definitoria de la feminidad y la masculinidad, y la relevancia de la educación y el disciplinamiento de los sujetos a través del control de sus cuerpos (p.14)

En los trabajos analizados por el IDEP es importante el hecho de que la pedagogía fue la herramienta principal que produjo cuerpos para los requerimientos sociales de la modernidad en Colombia, y que dicha pedagogía no estaba únicamente en la escuela, la infancia y el maestro, sino en toda la sociedad. De este modo, la preocupación por la educación del cuerpo excede las fronteras de la escuela considerada como un espacio y tiempo definido (p.80).

Teniendo en cuenta la amplia información frente al tema, para construir los antecedentes se tuvieron en cuenta dos criterios, el primero fue el acceso a la información: para recogerla se escogieron bases de datos científicas que reúnen trabajos académicos especializados en el área de la educación y las ciencias sociales y humanas. Como esta investigación se sitúa en un contexto espacial y temporal muy específico, es decir, la ciudad

de Medellín en la década de los sesenta, en el acceso a la información se privilegió principalmente los trabajos producidos por universidades y revistas académicas de la ciudad, además, se buscó en bases de datos más generales. Así pues, las bases de datos fueron: la revista Historia y Sociedad de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín; el repositorio institucional de los trabajos de grado, monografías y tesis de la Universidad Nacional de Colombia; el catálogo público en línea de la Universidad de Antioquia (OPAC); la revistas Educación y Pedagogía y Pensar la Historia; el repositorio de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín); Google Academic y Dialnet.

Segundo, ecuaciones de búsqueda: se elaboraron ecuaciones de búsqueda según el Modelo Booleano, para ello se utilizó las palabras claves del trabajo que sirven para identificar el problema de investigación. Las ecuaciones fueron las siguientes:

1. (“cuerpo” and “escuela” and “Medellín”)
2. (“historia” and “cuerpo” and “Medellín”)
3. (“Medellín” and “década de los sesenta” and “cuerpo”)
4. (“Medellín” and “década de los sesenta” and “escuela”)

En el proceso de búsqueda de información cuando se utilizó únicamente la palabra “escuela” los resultados eran muy limitados, mientras que al incluir la palabra “educación” los documentos recuperados eran más amplios y no excluían aquellos que aparecían con la con el término “escuela”. Adicionalmente, la palabra “escuela” fue intercambiada por el “Colegio María Auxiliadora” sin tener resultado alguno. Debido a esto, en las ecuaciones de búsqueda se decidió incluir “escuela o educación”. En definitiva, se localizaron 15 documentos entre artículos de investigación y trabajos de maestría y doctorado, todos ellos nacionales para la realización de los antecedentes, los cuales si bien tejen diferentes ideas coinciden en tres puntos generales que se discuten a continuación.

El cuerpo urbano y moderno en Medellín

Distintos investigadores para analizar el cuerpo lo sitúan en los problemas de la modernidad y la urbanización. Por un lado, se reconoce que el cuerpo como producto moderno tuvo un lugar condicionado por la racionalidad del desarrollo político y económico del proyecto de civilidad, y por otro lado se parte de que en el S.XX el

crecimiento de las ciudades y la ejecución de proyectos de urbanización fue un fenómeno de todos los países latinoamericanos que tuvo como implicaciones una serie de prácticas corporales urbanas diferentes a las rurales.

En este contexto, los trabajos en esta línea se basan en el análisis crítico del discurso y la historiografía. Por ejemplo, Cruz Helena Espinal¹⁸ (2005) recorre la historia de Medellín en los años cincuenta a partir del cuerpo, Espinal estudia esta década ya que en ella las mujeres antioqueñas dejan en mayor número los espacios privados del hogar para transitar más en la ciudad, y gracias a ello se produce en la ciudad publicidad e industrias cosméticas y de ropa dirigidas únicamente a las mujeres, esto lleva a afirmar a la investigadora que a partir de los sesenta la belleza se convirtió en un imperativo corporal.

Así pues, Espinal relaciona la cultura de la ciudad con el cuerpo, y por ello su gran aporte al tema es la configuración de la categoría *cuerpo civil* a partir de los postulados de la filosofía política. De este modo, el cuerpo civil es:

Producción pública: noción de lo público y del ciudadano, que da cuenta de las relaciones intersubjetivas que constituyen el espacio público en una dinámica de producción de sentidos, sociabilidades y prácticas del habitar, y como construcción de la cultura urbana: el cuerpo civil es su expresión, mediado a partir de pedagogías de normalización y tecnologías que derivan en formas de regulación y control sobre los cuerpos de individuos y poblaciones. (p.128)

El *cuerpo civil*, en pocas palabras, es un cuerpo urbano, público, civilizado, controlado y regulado en los proyectos urbanísticos de la ciudad. Para demostrar esto, la investigadora dice que las prácticas de ocio se vuelven públicas en Medellín como son el cine, la televisión y la moda, además, que con la llegada de medios de transporte nuevos como son los autobuses y carros modernos implicó que los ciudadanos salieran más a los espacios públicos y se problematizara su conducta en ellos. Espinal se interesa por la manera como “mutan sus hábitos o prácticas con miras a integrarse en la lógica urbana” (p.117) que junto a las instituciones del cuidado y educación infantil de la época generaron acciones en temas como la salud pública y la educación, la higiene y la preparación para el matrimonio que configuraron finalmente un cuerpo civil. En este sentido, la investigadora

¹⁸ Doctora en Filosofía de la Universidad de París. Espinal es investigadora reconocida por Colciencias en las líneas teóricas del cuerpo, subjetividad, técnica y biopolítica. El trabajo aquí citado corresponde a su tesis doctoral.

analiza los periódicos de la época para buscar en ellos contenidos temáticos que tengan explícitamente la palabra cuerpo.

Otro fenómeno en relación que Espinal no analiza en profundidad es la moda, que se retoma por Cubillos¹⁹ (2014), ella señala la vestimenta como un fenómeno moderno y capitalista del espectáculo en la prensa de la década de los sesenta en Medellín, lo cual implicó un cambio de mentalidad especialmente en las mujeres. La investigadora retoma algunos conceptos de la semiótica para interpretar la moda como un signo, de acuerdo con los postulados teóricos de Roland Barthes. Es importante señalar que tanto para Espinal como Cubillos la prensa son discursos y por ello agentes de conocimiento, es decir, que tienen implicaciones prácticas y de sentido en la vida de las personas. En esto, la historiadora muestra como conclusión que en los sesenta las mujeres comienzan a ser consumidoras de productos de belleza y por eso mismo productoras de sus cuerpos. En definitiva, la moda explora terrenos del cuerpo antes negados, ya que exhibe formas ocultas desde la sensualidad y comodidad, pero no solo en las mujeres sino también en los hombres con la llegada de estilos nuevos como son el uso de la minifalda y el jean:

Una mujer narcisista, sensual y consciente de su belleza física, que alcanza seguridad, posición social y el amor de un hombre, por medio del realce de su belleza física con los medios artificiales (el maquillaje, las cremas, los productos de higiene personal, entre otros). (p.219)

Sin embargo, este proceso de la moda está lleno de paradojas, los roles en los que se les educó a las mujeres en los sesenta y el modo de ver su cuerpo se transformó discontinuamente, ya que ellas siguen siendo madres y la cabeza del hogar pero a la vez modernas, trabajadoras y sensuales, lo que crea la apariencia de que la moda y el cuerpo es una herramienta que les ayuda a ser sí mismas, pero en realidad para Cubillos la moda en Medellín fue únicamente un recurso de regulación. 3

¹⁹ María Carolina Cubillos Vergara es Historiadora de la Universidad de Antioquia y Magíster en Estudios Humanísticos de la Universidad Eafit, es investigadora en historia de las mentalidades y las ideologías.

En relación con lo anterior, Franco²⁰ (2014) expone que en los sesenta en Medellín las prendas de vestir van a tener un cambio fundamental, en ellas se valora lo juvenil y las proporciones del cuerpo como una exhibición, esto lo relaciona la autora con las nuevas formas de ocio, las revoluciones estudiantiles y culturales de la época, además, con el espectáculo del cine, el teatro y televisión de la ciudad. Un aspecto fundamental que ella estudia es el paso del oficio de modista tradicional de “artesana por y para el cuerpo” (p.9) al de una diseñadora y confeccionadora de vestidos para empresas, y por ende una buena trabajadora de Coltejer, esto debido al *Prêt-à-porter*²¹.

En esta medida, la modernidad y la urbanidad trajeron cambios igualmente en la alimentación, gracias a los procesos del desarrollo industrial, esto se refleja a partir de la década del cincuenta y especialmente en el sesenta con la producción y comercialización de comida industrial en Medellín. En consecuencia, se pasa de la relación del consumidor con el vendedor a la del consumidor con la marca, como lo indica Rodríguez Cossio²² (2016) al exponer que la publicidad de los sesenta se apeló a dos argumentos para vender alimentos, el primero era la salud y la importancia de tener una “vida activa” sin problemas para poder realizarse, es decir, un saber médico, y el segundo era a la comodidad, las sopas de sobre y la comida enlatada que ofrecía una preparación más rápida y sin tanto esfuerzo para la nueva vida.

A propósito del saber médico, Castaño²³ (2012) coincide con Cossio al señalar que en la segunda mitad del S.XX este discurso va a ser muy importante en el desarrollo de la ciudad. Él argumenta que en Medellín entre 1930 y 1949 se creó estrategias educativas que pretendían la limpieza del cuerpo y el alma para la urbanidad, y que entre 1949 y 1975 estas estrategias se van a articular a las ideas del desarrollo, ya que Medellín busca ser una ciudad del primer mundo. Para mostrar esto el investigador dice que la figura del médico,

²⁰ Ana Lucía Franco es Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. El trabajo aquí referenciado corresponde a su tesis de maestría que consistió en la construcción de una historia del oficio de la modista en Medellín.

²¹ *Prêt-à-porter* es la producción en serie de ropa con patrones repetidos, lo cual va a ser común en el mundo a partir de la década del sesenta que se diferencia de la confección individual y artesanal de las prendas de vestir.

²² Luz Aidé Rodríguez Cossio es Magíster en Historia y candidata a Doctora en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

²³ Eugenio Castaño González es Doctor en Historia de las Ciencias de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. El trabajo aquí citado corresponde a su tesis de doctorado, titulado “cuerpo y alma en las políticas de bienestar: Medellín entre 1945-1975”

psicólogo y psiquiatra van a ser comunes en la prensa como sujetos de conocimiento y autoridad, además, en esta década el crecimiento de los tugurios en el centro de Medellín y las vías públicas fueron una de las problemáticas más discutidas en, ya que la proliferación de estos espacios se asocia con la degeneración social. Esto se explica en la medida que allí viven las personas más peligrosas y pobres, y por otro lado los barrios pobres favorecen el hacinamiento, problemas de moralidad y salud, y por esto va a promoverse acciones no solo policivas sino de regulación social (p.29).

Es importante resaltar que dichos tugurios impedían la construcción de obras importantes como era la canalización del río Medellín y la calle Barranquilla. En consecuencia, Castaño aborda el problema de la indigencia en los sesenta, puesto que la pobreza es sinónimo de peligrosidad, enfermedad o locura, en la medida que ser pobre o indigente en la ciudad era lo contrario al paradigma del desarrollo y el bienestar occidental. En este orden de ideas, el cuerpo del indigente, el pobre y de los que vivían en los tugurios se consideró la gran amenaza para el proyecto urbano. De este modo, la ciudad se dividió entre la población enferma, pobre, indigente y ociosa en oposición a las personas trabajadoras, pujantes y dignas representantes de la raza antioqueña:

El mendigo se configuró en el símbolo de una conducta errátil, enferma, la encarnación de un espectáculo zafio para algunos medios. Así, procedieron a distribuirlos organizadamente para exhibirlos, les brindaron un rostro a través de imágenes que pretendían generar sus propios significados repugnantes; tendientes, incluso, a su consumo como espectáculo (Castaño, 2012, p.38)

Estas imágenes tan comunes en los sesenta marcaron la diferencia entre la barbarie y civilidad, entre el ciudadano digno de Medellín y aquel que debía ser temido y escondido, en pocas palabras, un cuerpo de primera y segunda clase. Asimismo, en esta época los periódicos expusieron imágenes de las personas ociosas como peligrosas, ya que divertirse mucho o estar demasiado en la calle, especialmente en Junín, era síntoma de una personalidad con la cual se debía mantener distancia:

Existían un conjunto de signos que asediaban a estos individuos a través de fenómenos bastante evidentes y llamativos: el bostezo en una reunión, la tos en la iglesia al emprender una homilía, las alucinaciones y las ilusiones en las peregrinaciones y romerías, las apariciones en serie de personajes celestiales o de espíritus malignos. Es allí donde la urgencia de la detección confiaba en establecer el límite entre lo real y lo engañoso, entre el deseo de curarse y el deseo de evadir sus labores cotidianas. (P.82)

En este orden ideas, Castaño resalta que el saber biomédico es importante, no solo están aquellos cuerpos enfermos, pobres y mendigos, sino también los perezosos, demasiado débiles para el trabajo, los obesos, o los “charlatanes” que vendían sus productos en el centro. El tema de cómo debía comportarse las personas en lugares de ocio o actividades públicas va a ser frecuente en los debates, al igual que la comparación entre lo local y lo global.

Finalmente, una de las relaciones más interesantes de este trabajo, es que en Medellín la fealdad, es decir, el vestirse mal o tener un cuerpo imperfecto y no apropiado para el proyecto de civilidad, era considerado como un sinónimo de enfermedad. Estos análisis se relacionan con lo que Cardona²⁴ (2015) va a estudiar respecto a los entramados biopolíticos en la ciudad de Medellín entre 1945 y 1951, ya que él dice que el Plan de Desarrollo Urbanístico de la ciudad, a partir del arquitecto Le Corbusier controló el cuerpo y tuvo su influencia hasta la década de los sesenta:

La implementación de la ciudad industrial en Colombia, representada en municipios como Medellín, Envigado, Itagüí, ponen juego una lógica instrumental ligada al capitalismo que impulsa una dicotomía entre cuerpos productivos y cuerpos improductivos. A partir de esta lógica, es necesario eliminar al vago, cuerpo improductivo, controlar el cuerpo de la prostituta, cuerpo transgresor de las sexualidades legítimas, y criminalizar al pobre, cuerpo degenerado de la moral productiva capitalista (P.101)

El cuerpo y la higiene

Otra de las temáticas más importantes en el estudio del cuerpo en relación con la escuela y la educación es el higienismo, en los cuales surgen algunos estudios sobre la raza y la cultura para explicar temas como la decadencia y degeneración de la raza, la inferioridad de los pueblos y la infantilidad de los países.

Al respecto, Klauss y Muñoz²⁵ (2005) exponen que si en algo coincidían la mayoría de los intelectuales colombianos en la primera mitad del S.XX es que hicieron de las ideas evolucionistas y el progreso, es decir, la sociobiología inspirados en Spencer, un marco para cuestionar la realidad nacional. De este modo, para combatir el poco desarrollo del

²⁴ Hilderman Cardona Hoyos es Doctor en Antropología de la Universitat Rovira i Virgili en Tarragona-España.

²⁵ Andrés Klaus Runge Peña y Diego Alejandro Muñoz Gaviria son investigadores del Grupo FORMAPH de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

país sus ideas tenían un carácter eugenésico que podía ser en una versión dura²⁶, que consistía en traer europeos para mejorar la raza colombiana, o en su versión blanda de favorecer el contexto cultural y social de las poblaciones mediante su educación. Los autores señalan que el cuerpo fue así:

Una entidad biológica y el de una entidad simbólico-cultural. Como consecuencia, la medicina y las propuestas eugenésicas ligadas a ella pasaron rápidamente del marco de «lo corporal» al marco de «lo social-cultural-ético-político», infiriendo profundamente en este último. En Colombia, la interiorización de ciertas imágenes modernas del cuerpo y de normas sobre su salud y su enfermedad, fueron posibles también gracias al papel estratégico y mediador que cumplieron la escuela y la educación (P.164)

En este sentido, la relación entre un cuerpo sano y limpio con una moral y disciplina que pudiera contribuir a la modernización del país va a ser fundamental, la higiene podría entenderse en este contexto como una serie de discursos y estrategias que buscaron la formación de prácticas de limpieza y moralidad que excedían el terreno estrictamente corporal para relacionarse con temas educativos, sociales y culturales en pro del desarrollo del pueblo colombiano. Debido a esto, Restrepo²⁷ (1997) estudia la medicalización de Medellín entre 1900 y 1950 a través de la normalización y modernización de la profesión médica en la ciudad, con la fundación de la Academia de Medicina de Medellín y la Junta Departamental de la Higiene, en medio de un ambiente problemático respecto a la planeación y adaptación del espacio urbano, ya que en el paso de la aldea a la ciudad el saber médico regula la población, como lo indica igualmente Jaramillo²⁸ (2008):

En el desarrollo cultural y social de las grandes ciudades, ha sido determinante la idea de higiene, no sólo desde la mirada médica, sino desde puntos de vista tan remotos y distantes como la religión, la magia, la economía, la política, etc. Medellín, en su proceso acelerado de modernización y crecimiento, no se quedó atrás. La llegada del agua a las casas, los procesos de construcción de acueducto y alcantarillado y otras muchas obras públicas, estaban orientados a la materialización del recién llegado concepto de higiene. (P-53)

Por otro lado, Eugenio Castaño (2013) estudia las relaciones entre el cuerpo y el consumo de productos biomédicos y estéticos con la estrategia del autocuidado con una

²⁶ En Medellín esto se muestra en personaje como López de Mesa.

²⁷ Libia J. Restrepo es Historiadora y profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana.

²⁸ Juan David Jaramillo es diseñador industrial de la UPB.

perspectiva higienista y medicalizadora. Para este historiador, en la década del sesenta se despliega una economía corporal, es decir, una estética de sí que gasta sus recursos en diferentes productos o prácticas para la belleza y prevención de la enfermedad, evitando de este modo la vejez y la muerte. Por ejemplo, en la prensa se hace común la realización de test psicológicos

A través de este tipo de test se inducía un juego de prospecciones y prescripciones frente a las competencias y desempeños en la vida cotidiana, en la circulación por las calles tumultuosas y en las maneras de asumir las interacciones con los otros (p.96).

Lo anterior, conlleva a que en esta década se instituyó lo que Castaño nombra como *un régimen de vida saludable a partir de la autodisciplina*, en otras palabras, para los habitantes de la ciudad se hace imperativo mantener una vida saludable tanto en lo físico como mental a partir de una estricta vigilancia de sí mismo. esto es especialmente importante en cuanto a la salud mental ya que se estrecharon los vínculos entre una personalidad saludable con la apariencia física y el bienestar social

Por ejemplo, en una nota titulada “¿Son los gordos mucho más felices que los flacos?”, publicada en el periódico *El Correo* el 27 de agosto de 1967, se afirmaba que la aparente benevolencia del individuo obeso ocultaba una subjetividad “insumisa”. A lo anterior se sumaba su supuesta falta de “adaptación social” que lo “diferenciaba de los individuos delgados” (“¿Son los gordos?” 1967, 2). Dentro de aquel cuerpo parecía existir una subjetividad capaz de adoptar múltiples formas: un otro huidizo, relativamente inaprehensible, “carente de belleza” y de “salud integral (...) La imagen estética de los sujetos delgados, presumiblemente capacitados para contener el cuerpo desde su carácter recio, incorporaba, desde este ángulo, una energía suplementaria que los designaba como “buenos ciudadanos, buenos trabajadores y responsables consigo mismos” pero también con los demás” (p.99)

El cuerpo y la escuela

Para la época de estudio de este trabajo, el grupo de investigación en Cultura Somática y Educación Corporal de la Universidad de Antioquia del Instituto de Educación Física, realizaron la recopilación de *Fuentes Documentales Históricas de las Prácticas Pedagógicas del Cuerpo Escolarizado en la Primera mitad del S.XX en Medellín* (Moreno, Pulido, García, Montoya, Gil y Gómez, 2007)²⁹

²⁹ Profesores e investigadores del Grupo en Estudios de Educación Corporal de la Universidad de Antioquia del Instituto de Educación Física.

Los investigadores hicieron búsquedas en los archivos históricos de la ciudad de los discursos educativos frente al cuerpo en relación con la educación física, pero sin limitarse a ella, por esto diversos tipos de documentos fueron considerados siempre y cuando tuvieran explícitamente la palabra cuerpo. Ellos encontraron que lo relacionado al cuerpo y la escuela en la época tenía que ver directamente con los modelos de subjetivación infantil, es decir, el cuerpo era una tecnología para la subjetivación de los estudiantes, y que para finales del S.XIX y la primera mitad del S.XX es una tecnología de base pestalozziana que se vincula con una pedagogía activa en una vertiente biológica (en las primeras décadas) y que en las restantes se presenta una vertiente más social.

Vertiente biológica: el cuerpo como unidad biológica es el centro de los instintos y el desarrollo evolutivo, es un cuerpo productivo e individual. Es importante la clasificación médica de los cuerpos, se habla de la herencia y la adaptación, y en ello es fundamental la prácticas de los deportes escolares, las excursiones y la pertenencia a grupos como los scouts. Se resalta la preocupación es por una moral biológica, con saberes como la medicina, biológica, psicología y psiquiatría.

Vertiente social: el cuerpo puede ser estudiado y controlado desde las ciencias sociales y humanas a favor del orden social. Se valora mucha la aceptación y la disciplina de las normas en la escuela.

Tabla 1: *preocupaciones de la educación física en Medellín entre 1900 y 1950, p.31.*

Respecto a la relación cuerpo y escuela, Herrera y Buitrago³⁰ (2012) investigan los sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia desde el S.XIX hasta la primera mitad del S. XX. Para ello, retoman herramientas genealógicas y arqueológicas de Foucault en el análisis de las revistas de educación, manuales escolares, cartillas de urbanidad, planes de clase, leyes, discursos, conferencias y artículos publicados entre 1920 y 1950 en diferentes escuelas normales del país, para establecer relaciones entre el cuerpo, la subjetividad, la infancia y la escuela.

³⁰ Claudia Ximena Herrera Beltrán es Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, e investigadora del GHPPC. / Berta Nelly Buitrago es Magíster en Historia de la Educación, en la actualidad es profesora jubilada de la Universidad Pedagógica Nacional.

En este punto, es importante recalcar que en estos dos trabajos sobre la escuela la pregunta por la subjetividad y el cuerpo infantil es esencial. Para Herrera y Buitrago hacer un estudio histórico del cuerpo en la escuela es igualmente hacer una historia del tiempo libre y los juegos, los castigos, los mobiliarios y útiles escolares, el vestido, la higiene, en pocas palabras, el cuerpo es un lugar privilegiado donde se materializa la cultura y la educación. Por ello, el fin de ellas es “hacer visible el cuerpo en la historia, hacer la historia del cuerpo en las prácticas escolares, analizando lo que se dice de él, mostrando los discursos que lo atraviesan y cómo desde allí son construidos los sujetos” (p.28) en la medida que las investigadoras parten de que la escuela es una institución moderna productora de cuerpos.

La escuela como lugar de encierro permitiría entonces modelar el cuerpo, ordenarlo en el tiempo y el espacio escolar, mantenerlo limpio, en las buenas maneras y con la postura adecuada de un hombre de bien mediante la disciplina férrea e inquebrantable del régimen escolar (p.34)

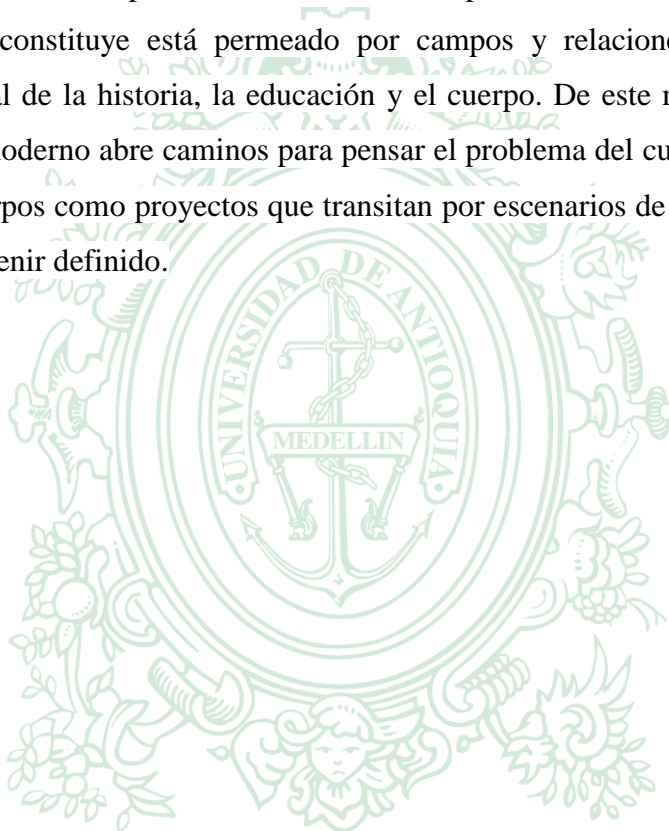
De acuerdo con lo anterior, algunos de los análisis de Herrera y Buitrago se presentan en la siguiente tabla:

El cuerpo en el S. XIX	La escuela desarrolló mecanismos de control para educar un cuerpo “bueno”. El cuerpo era un objeto como cualquier otro objeto.	Preceptos morales, pedagogía tradicional lancasteriana para educar hombres sanos de cuerpo y espíritu para la vida republicana.
El cuerpo en la primera mitad del S. XX	La escuela desarrolló mecanismos de control para educar un cuerpo “útil”. El cuerpo era un objeto de estudio, y además un medio para el aprendizaje necesario y el control social de la infancia.	Saberes de las ciencias de la salud, psicología y biología. (emergencia de la educación física) Adicionalmente los discursos administrativos y legislativos del desarrollo penetran lentamente la escuela y el cuerpo.

Tabla 2: resumen de los análisis de Herrera y Buitrago (2012)

Por lo anterior, las autoras expresan que en la primera mitad del S. XX la escuela sea defensiva, es decir, se preocupa por la higiene y la regeneración racial y mantenga el cuerpo en constante sospecha frente a aquello que no es civilizado.

Para terminar, retomando el estudio del IDEP (2014) y en consonancia con los trabajos expuestos, el cuerpo excede toda intención para definirlo desde un solo ángulo, aquello que lo constituye está permeado por campos y relaciones que superan una concepción lineal de la historia, la educación y el cuerpo. De este modo, reflexionar en torno al sujeto moderno abre caminos para pensar el problema del cuerpo desde lo plural, es decir, los cuerpos como proyectos que transitan por escenarios de poder y saber sin un origen o un porvenir definido.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Marco teórico

El marco teórico como los conceptos que permiten comprender los fenómenos sociales e históricos relacionados con esta investigación están contruidos a partir de la escuela, el cuerpo, el saber y las prácticas. A continuación, se expone cada uno de ellos y su relación para este proyecto.

¿En qué momento de la historia en Colombia la escuela comenzó a ser necesaria? para responder a esta pregunta, Alejandro Álvarez Gallego (1995) investiga el pasado de la escuela en el país, argumentando que ella emergió de un modo conflictivo gracias a relaciones de fuerza. Por consiguiente, la escuela se concibe como *un acontecimiento*³¹, en la medida que ella fue posible gracias a diversas relaciones en el orden del saber y el poder.

En Álvarez, la escuela a través del dispositivo de la escolarización generó que la modernidad y las ideas de civilidad, racionalidad, progreso y Estado-Nación se volvieran más visibles en Colombia, para crear de esta manera la necesidad de la instrucción pública que garantizara el orden que el país necesitaba. Es importante señalar que, desde esta perspectiva, la escuela no puede definirse con una lógica cronológica o conceptual, sino dinámica y estratégica, en tanto que ella es el resultado de enfrentamientos que no son estáticos en sus relaciones como son el gobierno, los curas, los funcionarios locales y los vecinos. Un ejemplo de ello lo expone cuando explica cómo las ideas modernas fueron apropiadas en el contexto colombiano a la luz de la moral católica (p.20).

Ya sea desde la perspectiva moralizadora de los conservadores del S.XIX como Mariano Ospina, o desde el pensamiento liberal moderno de J.M. Samper, la escuela era el antídoto frente a la decadencia social. Pero ¿cuáles fueron las características que diferenciaron a la escuela de cualquier otro tipo de educación en el S.XIX? Álvarez señala, en primer lugar, las razones que se le atribuyeron a la existencia de ella para decir que la

³¹ Pensar la escuela en términos de *acontecimiento* la pone en un lugar donde se hace énfasis en las líneas de tensión que la configuran en el orden del saber y poder. Por ello, más que una institución socialmente estructurada, la escuela acontece, no solo en su momento de nacimiento sino también en su devenir. Ella es producto de relaciones dinámicas, no es estática, no tiene un inicio o un fin determinado, ya que existe como una forma inédita, y está presente debido a hechos que no son estrictamente educativos.

escuela era necesaria, ellas son: hizo patria, formó ciudadanos, trajo luz, luchó contra la pobreza y el salvajismo y tuvo una misión sagrada.

Y, en segundo lugar, la escuela para tener un tiempo y espacio determinado tuvo desde sus comienzos tres elementos que la diferenciaron: la figura del maestro (como un encargado de la sociedad y objeto de control para el propósito moralizador y civilizador) los ramos de instrucción (los objetivos y contenidos de lo que se quería enseñar) y un mecanismo operativo, es decir, un gobierno económico escolar (la reglamentación). Es importante resaltar dos aspectos, el primero es que la escuela puede existir históricamente de muchos modos, pero siempre ha necesitado un maestro, y lo segundo es que, en relación con el cuerpo, Álvarez dice que desde su nacimiento en la escuela:

Los alumnos estaban sometidos a un régimen de disciplina tal que los alejaría poco a poco del contagio original, esto es: la pereza, el ocio, los vicios. Los ramos de la instrucción se aplicaban dosificados por el método de manera que se traducirían en mentes lúcidas, cuerpos sanos y corazones bondadosos. Los maestros eran los cirujanos del bien que operaban sobre las conciencias (p.58)

En ese punto, él enfatiza en el hecho de que las instituciones escolares desarrollan un orden y disciplina que buscó disponer el cuerpo, la mente y el corazón para fines determinados. De este modo, el dispositivo de la escolarización constituye una “economía del tiempo y el espacio” (p.93) para garantizar la instrucción, es decir, la escuela tenía unos horarios y una organización arquitectónica determinaba que garantizaban el orden que pasaba por el cuerpo.

En este sentido, ¿qué sucede entonces con la escuela en la década del sesenta del S.XX? En relación con esto, Alberto Martínez Boom (2004) estudia la escuela durante la segunda mitad del S.XX en Latinoamérica. Él afirma que a finales de los años cincuenta hasta principios del setenta hubo mayor demanda, masificación y control escolar, lo que va a configurar un nuevo tipo de escuela que él nombra como la *escuela expansiva*. Esta escuela tenía un crecimiento no solamente en el número de estudiantes, sino también en los programas que ofrecía, y su fundamento fue el discurso del desarrollo. Por ello era importante que las personas se reconocieran a sí mismas como subdesarrolladas en comparación con los estadounidenses y europeos para que la escuela fuera de este modo la promesa que alcanzara el desarrollo.

La forma primordial del saber en esta escuela fue la economía, la teoría del capital humano y la psicología del aprendizaje. En este sentido, la escuela era una inversión (costo-beneficio). Para Martínez a partir de este momento se puede hablar estrictamente de *un sistema educativo*, pues la escolarización ingresó al plano de la planificación y el control, para mostrar esto analiza la importancia que tuvo los Organismos de Cooperación Internacional orientando proyectos educativos, y el modelo curricular que fue el paradigma esencial para la enseñanza de los saberes en la escuela. Un hecho que lo muestra es que en Colombia se crearon las Pruebas de Estado ICFES, el Primer Plan Quinquenal de Educación y el Plan de Desarrollo Educativo.

Respecto a este último, el autor dice:

No solo atraviesa la forma de Estado, las instituciones de planificación, la legislación, sino que atraviesa fundamentalmente a los individuos. De esta manera el poder produce lo real a través de la transformación de los sujetos y la problematización de necesidades reales de la población, tales como la pobreza, la ignorancia y la enfermedad. Así, el desarrollo no debe entenderse simplemente como una imposición externa, sino fundamentalmente como el reconocimiento de un nuevo modo de configuración social, que supone el modelo de vida urbana, la incorporación de la ciencia y la tecnología, el uso de los medios de comunicación y la escolarización. (P.70)

En relación con el maestro, este modo de configuración lo concibió en términos de carencias, necesidades y desorden, y procuró su control a través de las pruebas y exámenes. Finalmente, Martínez concluye que en la escuela expansiva se transforma la enseñanza no desde la pedagogía sino desde la psicología y las ciencias de la educación.

En este contexto, los investigadores Ceballos, Marín, Ossa y Zapata (2003) estudian el concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX. Para el periodo de 1958 a 1962, en el gobierno de Alberto Lleras Camargo, señalan que “la política escolar se quedó en técnicas didácticas y procedimientos de permanente experimentación” (P.177), la experimentación tiene que ver con la legitimación de las escuelas pilotos apoyadas en la tecnología educativa y la planeación. Esto se muestra con la unificación de la escuela rural y urbana en un ciclo de cinco (5) años entre la escuela alterna y de un solo sexo. Cabe señalar que la mayoría de las escuelas para esta época eran de un solo sexo y algunas muy pocas en primaria mixtas, en definitiva “en este periodo, el concepto de escuela se relaciona con los aspectos de unificación, laboratorio de

experimentación, ampliación de los niveles de enseñanza y como formación básica y preparación para el acceso a estudios universitarios” (P.178)

Para el periodo 1962-1966 en el gobierno de Guillermo León Valencia, la injerencia de los organismos internacionales fue muy importante, y hay una evidente y decisiva preocupación por la formación de los maestros “de ahí la necesidad de profesionalizar las Normales” (P.189) además, de la unificación de todas las escuelas bajo el principio de igualdad, esto se materializa con la escuela de un maestro único en la primaria, la obligatoriedad del calendario escolar y la calificación en términos de rendimiento “el aprendizaje, juzgado por las respuestas a pruebas objetivas”(p.190). Desde 1958 comienza a ser más evidente la importancia de modernizar la educación, lo cual se traducía en que ella estuviera articulada cada vez más a la psicología y la tecnología educativa para lograr el mayor rendimiento.

Otra característica marcada de esta época es lo que los investigadores nombran como “la feminización” (P.191) de la escuela ya que incrementó en un 80% la matrícula de las mujeres y en un 59% la tasa de empleo de ellas como maestras. Respecto al cuerpo, los autores resaltan la importancia del Decreto 957 de 1966 que “aumentó la intensidad horaria de la educación física, con el criterio de que la formación integral se requería para que la escuela fuera eficaz en la formación de la persona” (P.191) a partir de esto, es obligatorio que las escuelas organicen tardes deportivas y grupos alrededor de diferentes deportes bajo la idea de una educación integral.

Más adelante, en el gobierno de Carlos Lleras Restrepo entre 1966 y 1970 se “abundó en reformas tendientes a la mejor adaptación del sistema educativo a las necesidades económicas del país y a las de la política norteamericana (la mayor fuente de financiación del sector educativo)” (P.195) por esto la escuela debe entenderse a finales de la década de los sesenta como la institución educativa que permite desarrollar técnicas y habilidades para el trabajo. Lo cual se evidencia con varios hechos, entre ellos la importancia que tuvo el Primer Censo Educativo Nacional realizado el 29 de mayo de 1968, ya que en este se hace un inventario de los bienes humanos y materiales con los que cuenta la educación en Colombia. Esta mirada estadística plantea problemas nuevos para las escuelas como son las tasas de matrícula, deserción y graduación así como las evaluaciones

y desempeños. En este contexto, las instituciones escolares operaban con saberes tanto de la psicología como la economía y con prácticas ligadas a los discursos de la modernización y el desarrollo de la educación. Pero ¿cómo concebir el cuerpo en esta escuela? esta pregunta introduce el segundo concepto fundamental de este trabajo. Para estudiar el cuerpo gran parte de los saberes occidentales en la modernidad lo han hecho a partir de los cadáveres: la anatomía, fisiología, biología, y en general toda la medicina han analizado el cuerpo en sus relaciones funcionales entre los órganos, y éste ha sido precisamente el conocimiento más legítimo debido a su carácter racional, es decir, un cuerpo anatómico.

Sin embargo, Jean Paul Sartre (2008) se pregunta si al cadáver no le falta lo necesario para ser precisamente un cuerpo, ya que el cadáver no tiene ninguna relación más que la de sus órganos. Para Sartre, el cuerpo está arrojado al mundo y por ello no hay mundo por un lado y cuerpo por otro. De este modo, el cuerpo es la relación del sujeto con el mundo “así, decir que he entrado en el mundo, que he venido al mundo, o que hay un mundo o que tengo un cuerpo es una sola y una misma cosa” (p.440). Él lo explica con los órganos de los sentidos: cuando el hombre ve, huele o toca algo, se ve afectado por el mundo a la vez que afecta el mundo, los sentidos no vienen con un antes y un después del objeto, sino en el mismo momento en que se está con el objeto. Por ello, este filósofo renuncia a estudiar el cuerpo únicamente desde su materialidad o los saberes médicos, “al contrario, hemos dado por fundamento de la develación del cuerpo como tal nuestra relación originaria con el mundo” (p.449).

En este contexto, el filósofo expone análisis que dan luces para profundizar en esta relación cuerpo y mundo. La primera es que el cuerpo es una coexistencia, es decir, el cuerpo se expande por las cosas al mismo tiempo que las cosas están en él (p.440) por ejemplo:

Vivo mi cuerpo en peligro tanto en los aparatos amenazantes como en los instrumentos dóciles. Está doquiera: la bomba que destruye mi casa abarca también mi cuerpo, en tanto que la casa era ya una indicación de mi cuerpo. Pues mi cuerpo se extiende siempre a través del utensilio que utiliza: está en el extremo del bastón en que me apoyo, contra el suelo, al cabo del telescopio que me muestra los astros; en la silla, en la casa integra, pues es mi adaptación a esos utensilios. (p.449)

El cuerpo es totalidad de significaciones relativas con el mundo: en este sentido, se define también por referencia al aire que respira, el agua que bebe, a la carne que come. El cuerpo,

en efecto, no podría aparecer sin sostener relaciones significantes con la totalidad de lo que es (p.475)

Teniendo en cuenta lo anterior, el cuerpo en la obra sartriana se define a partir de las relaciones que establece, entre ellos los objetos. Por esto, cuando él habla del cuerpo este siempre debe llevar un sustantivo o un adjetivo que muestre su situación en el mundo. Esto implica que el cuerpo no es simplemente una cosa dada, que se puede describir siempre igual, o que se pueda interpretar por sí mismo, el cuerpo es más que un conjunto anatómico-fisiológico de órganos, está inmerso en un conjunto relacional. No es el cuerpo por el cuerpo, es el cuerpo con/desde/para/por/según/ un complemento que es construido, y es desde este lugar donde se estudia.

Lo pertinente de esta concepción del cuerpo para Sartre en este proyecto es que supera las miradas biológicas, mecanicistas o individualistas. Además, permite dilucidar la relación cuerpo y escuela: los objetos, espacios y tiempos institucionales comienzan a habitar el cuerpo para nombrarlo y situarlo en el mundo de un modo determinado. Por ende, no puede ir el cuerpo por un lado y la escuela por otro, esta mirada relacional es potente ya que articula distintos saberes, prácticas e instituciones en un mismo objeto de estudio.

Cabe señalar que él no desconoce que el cuerpo está atravesado por relaciones de dominación y sumisión, por el hombre puede ser utensilio y alienado (P.485). No obstante, este filósofo enfoca su análisis en el cuerpo como un lugar donde es posible la libertad desde la perspectiva existencialista; en comparación con Foucault (2009), quien ofrece una comprensión más amplia sobre la relación del poder y el cuerpo en la sociedad disciplinaria y en instituciones determinadas como la escuela.

En este sentido, si bien Sartre y Foucault pertenecen a corrientes de pensamiento diferentes y enfocan sus análisis en puntos distintos (Sartre-libertad y Foucault-poder), ambos trascienden la mirada dualista del cuerpo, al igual que la fenomenología, van más allá de una dimensión mecanicista para plantear en él la subjetivación misma. Por este motivo, en este trabajo se parte inicialmente por definir en términos sartrianos el cuerpo como relación con el mundo y se pasa a una analítica foucaultiana, ya que aquí se estudia la relación cuerpo y escuela. De esta manera, se aborda el concepto de *cuerpo dócil*, que se explora en Vigilar y Castigar (2009)

Para Foucault (2009)

(...) el cuerpo está directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas, a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado). El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. Pero este sometimiento no se obtiene por los únicos instrumentos ya sean de la violencia, ya de la ideología; puede muy bien ser directo, físico, emplear la fuerza contra la fuerza, obrar sobre elementos materiales, y a pesar de todo esto no ser violento; puede ser calculado, organizado, técnicamente reflexivo, puede ser sutil, sin hacer uso ni de las armas ni del terror, y sin embargo permanecer dentro del orden físico. Es decir que puede existir un "saber" del cuerpo que no es exactamente la ciencia de su funcionamiento, y un dominio de sus fuerzas que es más que la capacidad de vencerlas: este saber y este dominio constituyen lo que podría llamarse la tecnología política del cuerpo. (P. 35)

De la cita anterior, se muestra que el cuerpo está situado en un complejo engranaje, "engranaje tras engranaje" diría Foucault (2009, P.192). El cuerpo es un punto de apoyo donde el poder y el saber se reproducen ya que "las relaciones de saber dan lugar a un saber posible, y el saber prolonga y refuerza los efectos del poder" (P. 39). En este contexto, los saberes sobre el cuerpo son los que posibilitan su dominación, como es el caso del saber médico y militar que analiza en los siglos XVII, XVIII y XIX en el paso del cuerpo del campesino al militar. Estas regiones de saberes y poderes constituyen la tecnología política del cuerpo que profundiza a través del concepto del cuerpo dócil, entendido como aquel cuerpo fabricado para ser útil y productivo, común en las sociedades disciplinarias y las escuelas.

Para Foucault, el cuerpo dócil se expresa en "el automatismo de los hábitos" (P.157), para fabricarlo hay una transformación cuidadosa y calculada de sus gestos y sus marcas, en definitiva, la manera de ser cuerpo se vigila y castiga para normalizarlo en formas específicas de la conducta. Esta fabricación se logra a través de un conjunto disperso de reglamentos educativos, laborales, militares y procedimientos que visibilizan la disciplina.

En este contexto, la disciplina es “una anatomía política del detalle” que tiene como objetivo hacer un cuerpo útil para la sociedad (P.161), es decir, se parte de una observación minuciosa del cuerpo y la conducta del sujeto con “la mirada puntillosa de las inspecciones” (P.163), para tener control de “las menores partículas de la vida y del cuerpo que se darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller” (P.163). Lo anterior, con el objetivo de ser rentable a fines determinados, por ejemplo, con la marcha militar de los alumnos en el patio del recreo. Es importante tener en cuenta dos dimensiones de la relación cuerpo y disciplina, la primera es que “un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz” (P,177) lo cual significa que disciplinar implica vigilar y castigar cada gesto de un modo minucioso; y la segunda, es que el cuerpo ya no está individualizado, sino que hace parte de una maquinaria más grande que funciona.

En este sentido, la disciplina proviene de una serie de condiciones que son cruciales para su aplicación, ella exige un lugar cercado como lo es la escuela, una división por zonas como son las aulas y los parques, y cada lugar debe tener individuos específicos para su correcta vigilancia “el espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos haya para repartir” (p.166). En esta disciplina se “individualiza a los cuerpos mediante una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones” (P. 169). De este modo, la escuela organiza y clasifica a los estudiantes en lugares determinados en los cuales sus cuerpos son protagonistas.

Adicionalmente, la disciplina busca el control de las acciones a través del empleo del tiempo con actividades regulares, ya que “trata de construir un tiempo íntegramente útil” (P. 175) en el que se acomoda el cuerpo con ritmos determinados con el uso, por ejemplo, de pitos, gritos, gestos. Por consiguiente, “se define una especie de esquema anatómico-cronológico del comportamiento” (P. 176) en la medida que “el buen empleo del cuerpo, permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ociosos o inútil (P.176).

Hay que tener en cuenta que en la disciplina es fundamental la articulación del cuerpo con el tiempo y los objetos como los lápices o los cuadernos, ya que allí se crea una sintaxis o un “cifrado instrumental del cuerpo” (P.178) donde es posible analizar las maniobras y los ejercicios que ejecuta un sujeto.

De esta manera, surge en las sociedades disciplinarias la preocupación por aprender aprovechar el cuerpo, conservar su salud, saber qué necesita, el modo de conseguirlo, y ofrecerle los instrumentos que requiere para una vida útil. Al respecto, Foucault dice que “es el cuerpo susceptible de operaciones especificadas, que tienen su orden, su tiempo, sus condiciones internas, sus elementos constitutivos. El cuerpo, al convertirse en blanco para mecanismos del poder, se ofrece a nuevas formas de saber” (P.180). Ya no es solamente el saber médico y militar, sino también la economía y la educación, en la medida que es importante enseñar posiciones y gestos con series determinadas, “educar cuerpos vigorosos, imperativo de la salud, obtener oficiales competentes, imperativo de calidad, formar militares obedientes, imperativo político, prevenir el libertinaje y la homosexualidad, imperativo moral” (P. 202). Respecto a la escuela, se debe “situar los cuerpos en un pequeño mundo de señales a cada una de las cuales está ligada una y solo una respuesta obligada, técnica de la educación” (P.193).

Pero ¿cómo logra la disciplina funcionar de un modo tan sutil y perfecto en el cuerpo? Foucault analiza los ejercicios, estos son vitales para servir a la disciplina, los cuales tienen un origen religioso y se definen como “la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas” (P.187). El ejercicio nunca se acaba, siempre el sujeto puede ejercitarse a lo largo de su vida y tiene como objetivo encauzar las malas conductas, no se trata de dirigir, indicar, promover sino de recomponer o redireccionar los comportamientos

Así mismo, estudia la forma panóptica de las escuelas, que a parte de su vigilancia y el registro biológico y patológico que trae consigo, tiene un mecanismo penal que opera en los cuerpos debido al orden de los castigos, los cuales tienen una mirada normativa y valorativa que compara y jerarquiza. Esto trae consigo el examen, ya que este une el poder con la formación del saber; descompone el cuerpo, lo sintetiza y lo describe para medirlo y cuidar de sus desviaciones “hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación” (P.222).

En definitiva, para Foucault entre los objetivos de la escuela desde su nacimiento está “el de fortificar, el de desarrollar el cuerpo, el de disponer al niño para cualquier trabajo mecánico en el futuro, el de procurar un golpe de vista preciso, la mano segura, los

movimientos habituales rápidos” (P.243) esto basado en la disciplina garantizando el orden social.

En conclusión, el cuerpo funciona gracias a la disciplina, pero esto no ocurre en los abstracto, sino que acontece gracias a los saberes y las prácticas que se pueden localizar e historiar. En este sentido, ¿qué es un saber y una práctica?, ¿cómo identificarlas?

Para comenzar, Foucault en la *Arqueología del saber* (2010) define el saber como

Aquello de lo cual se puede hablar en una práctica discursiva (el dominio de los objetos); el espacio en el que el sujeto puede ubicarse para hablar de los objetos (posiciones subjetivas); el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, son definidos, se aplican y se transforman; y las posibilidades de utilización y de apropiación de los discursos (P.237)

A partir de esta definición se comprende que, en primer lugar, el saber no se define por una disciplina o una ciencia, no son necesariamente un conjunto de enunciados con carácter coherente, científico e institucionalizado, ni tampoco es una suma de conocimientos tal como lo expresa Castro (2005). De este modo, el saber, lo que muestra, es un juego de relaciones que configura diversas maneras de comprender y organizar el mundo, es decir, el saber construye dominios específicos de algún objeto de conocimiento. En segundo lugar, en este juego de relaciones está la multiplicidad, la dispersión y la variabilidad, por ello un saber se articula al arte, las imágenes e incluso a las opiniones de diversa índole. En tercer lugar, no se trata de una jerarquía donde conocimientos simples y pequeños evolucionan hacia lo más complejo y grande con un estatuto epistemológico superior que se pueda llamar saber.

En la definición de Foucault se utilizan palabras como: aplicación, apropiación, utilización y transformación, así pues, el corazón del saber está precisamente en estos procesos que ocurren en la manera de comprender y organizar los objetos. Esto explica el por qué elementos tan dispersos y aparentemente contradictorios pueden configurar un saber para explicar la locura, donde hay un juego de relaciones que produce múltiples saberes y que constituyen finalmente el nacimiento de la psiquiatría.

En la siguiente cita se evidencia la manera como Foucault analiza el saber en relación con la psiquiatría:

Es todo un juego de relaciones entre la hospitalización, la internación, las condiciones y los procedimientos de la exclusión social, las reglas de la jurisprudencia, las normas del trabajo industrial y de la moral burguesa, en una palabra todo un conjunto que caracteriza, en cuanto a dicha práctica discursiva, la formación de sus enunciados; pero esta práctica no se manifiesta únicamente en una disciplina con un estatuto y una pretensión científica; se la encuentra igualmente en acción en textos jurídicos, en expresiones literarias, en reflexiones filosóficas, en decisiones de orden político, en frases cotidianas, en opiniones (...) (p. 233-234)

De este modo, se resalta el carácter relacional del saber, en medio de un conjunto de reglas que lo determinan a partir de un objeto de conocimiento con enunciados y prácticas específicas. Una definición amplia y completa del saber a partir de Foucault lo ofrece la profesora Olga Lucía Zuluaga (2015) en la Cátedra Doctoral *Epistemología de la Pedagogía* en la Universidad Pedagógica Nacional:

El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, donde se localizan, se forman y se modifican discursos de muy diferentes niveles, desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que obedece a criterios formales, además, en el saber, el sujeto toma posición para hablar de los objetos de los que trata un discurso, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso. (s.n.p)

Asimismo, desde la analítica foucaultiana, se considera que el saber está íntimamente relacionado con el poder, como lo dice Deleuze (2013) cuando afirma que Foucault “comenzó por una epistemología, por el ensayo de una constitución de una doctrina del saber, y que esta doctrina del saber literalmente lo empujó hacia el descubrimiento de un nuevo dominio que iba a ser el del poder” (p.229). Por esto es posible hablar de formas de poder-saber.

Al respecto, a propósito de Foucault, Sauquillo (2001) dice que el saber:

Guarda vinculación directa con relaciones de poder. En las instituciones modernas de enseñanza, disciplinamiento, terapia y custodia se ejercen relaciones de poder a la vez que se extraen saberes modernos -pedagogía, psiquiatría, medicina clínica, criminología-serios, pero cuyo origen arbitrario y político, de ser patente, los desautorizaría (p.189)

Sauquillo muestra que los saberes constituyen determinadas prácticas y discursos que están en las instituciones. Del mismo modo, para Revel (2009) no puede existir el poder sin un saber que lo sostenga, como tampoco es posible que un saber exista sin un poder que

lo reproduzca. Tanto el saber como el poder están íntimamente ligados con las prácticas y los lugares donde se desarrollan, esto significa que todo saber acontece por las prácticas y los discursos. Finalmente, ella resalta que Foucault se interesa por estudiar como los sujetos son objetos tanto de conocimiento como de gobierno, en otras palabras, lo que se gobierna se conoce y lo que se conoce se gobierna.

Lo anterior, permite hablar sobre el último concepto de este marco teórico: las prácticas. Ellas son fundamentales en la obra de Foucault, ya que él no se define como un historiador de las ideas o de las mentalidades, sino como un filósofo interesado en el estudio de las prácticas. Por lo que el concepto de práctica no se reduce a un comportamiento o una idea, es un régimen completo que condiciona lo que se ve y se dice en una época (Deleuze, 2013, p. 16). De este modo, las prácticas no son simples acciones, tampoco es el azar, lo arbitrario y lo espontáneo, ellas son producto de la regularidad.

Por lo tanto, la práctica no es lo opuesto a la teoría, para Foucault cuando se habla de práctica se habla del lugar donde están los discursos y que hace visible la regularidad en la historia y la emergencia de los saberes, resaltando el lugar del lenguaje como verdaderos productores de realidades. En esta medida, “la práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra.” (Foucault, 1992: 79). Esto lleva afirmar a estudiosos de Foucault como Castro (2005) que las epistemes son prácticas, y por esto a través de una historia de las prácticas es posible hacer una historia del saber, esto también lo confirma Deleuze (1987), cuando dice que “las formaciones discursivas son verdaderas prácticas” (p.39).

En consecuencia, si la práctica debe ser situada y es un conjunto de conexiones entre las teorías, además, que condiciona a una época, Castro (2005) menciona que la práctica se caracteriza por su homogeneidad, regularidad y sistematicidad, es decir, hace parte del orden del poder y del saber lo que hace posible localizarla a través de la historia³².

³² En la obra de Foucault se reconocen dos prácticas, las discursivas y las no discursivas. Las discursivas son las que tienen como objeto las epistemes y las no discursivas aquellas que circulan en el orden del poder.

Metodología

La presente investigación es de enfoque cualitativo, ya que hace énfasis en la importancia de contextualizar los objetos de investigación sin definir variables que se puedan manipular. Además, lo cualitativo se caracteriza por usar una diversidad de instrumentos de investigación concebidas como procesos dinámicos y plurales. Como lo señala Baptista, Hernández y Fernández (2010) en este enfoque se explora en profundidad la construcción de la realidad humana y social, sin fundamentarse necesariamente en métodos de análisis estadísticos o matemáticos. Así pues, se valora la dispersión y lo recurrente con metodologías más flexibles.

Asimismo, este proyecto de enfoque cualitativo es histórico en la medida que tiene como objetivo la comprensión de lo que en un momento temporal y espacial circula en la sociedad, reconociendo para este caso el valor de la historicidad en la pedagogía. Y se vincula al estudio histórico del saber ya que “no plantea separación alguna entre práctica y las conceptualizaciones” (Zuluaga, 1999, p.86) Por esto, es una investigación que no está al margen de la pedagogía, sino que recurre constantemente a ella y que como dice Zuluaga (1999) es una historia del presente en la medida que se problematiza y se dialoga con él para comprenderlo mejor.

Además, esta investigación tiene una orientación arqueológica, por lo tanto, se retoman herramientas de Foucault a partir de la reconceptualización que el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia ha realizado con los conceptos de archivo, monumento, enunciados, y apropiación. No obstante, no por esto puede decirse que este proyecto es arqueológico, ya que no tiene como finalidad y alcance hacer una arqueología de los saberes del cuerpo en las escuelas en Medellín, solo retoma sus herramientas para hacer más potente el estudio de caso. Cabe señalar que esta elección metodológica obedece a que la arqueología permite producir una articulación entre investigación cualitativa con el archivo y los relatos e historias de las prácticas de enseñanza del colegio María Auxiliadora de Medellín.

En este contexto, cabe señalar lo que significa una orientación arqueológica y las implicaciones que tiene para esta investigación. En primer lugar, para Foucault la historia

no puede estudiarse en términos de desarrollo y evolución, tampoco como un orden de acontecimientos entre tradición e influencias. Él supera las oposiciones, lo que lleva a las grandes separaciones, por ejemplo, la diferencia entre política y literatura. Foucault no cree en las características intrínsecas y universales, no cree en una idea de unidad, tampoco en un origen o un final. Para él, se trata más bien, de estudiar la historia como un juego de relaciones donde se describe la dispersión

Hacer aparecer en su pureza el espacio en el que se despliegan los acontecimientos discursivos, no es tratar de restablecerlo en un aislamiento que no se podría superar; no es encerrarse sobre sí mismo; es hacerse libre para describir en él y fuera de él juegos de relaciones (Foucault, 2010, p.43).

En consecuencia, para este intelectual francés lo importante es analizar como una unidad forma otras unidades y como aparecen distintos campos de enunciados. Así pues, cuando se investiga la historia con herramientas arqueológicas no se busca interpretar los discursos y los acontecimientos o encontrar las causas de lo que acontece, tampoco es investigar un significado o sentido; investigar la historia arqueológicamente es mostrar las relaciones en su materialidad misma para dar cuenta de las reglas de formación discursiva. Así pues, como lo afirma Zuluaga (1999) desde esta perspectiva hay una preocupación por describir lo dicho. En conclusión, se trata de:

Definir los objetos sin referencia al fondo de las cosas, sino refiriéndonos al conjunto de reglas que permiten formarlos como objetos de un discurso y constituyen así condiciones de aparición histórica. Hacer una historia de los objetos discursivos que no los hundiera en la profundidad común de un suelo originario, sino que despliega el nexo de las regularidades que rigen su dispersión (Foucault, 2010, p.67).

De este modo, se estudian las condiciones y las reglas que permiten que los objetos existan de modos particulares y determinados. Al respecto, Deleuze (2013) va a definir la arqueología de varias maneras de acuerdo con las herramientas metodológicas de esta investigación.

1. “La arqueología del saber es una teoría de los enunciados” (p.11): para Foucault, la unidad mínima de análisis son los enunciados. Por ejemplo, la locura como un saber y práctica se compone por el conjunto de enunciados que sobre la locura hay. Este conjunto no es homogéneo, es discontinuo, pero sobre ese mismo objeto. Esta discontinuidad

permite que varios enunciados se relacionen de múltiples maneras, hasta el punto de que enunciados que no eran originariamente sobre la locura se apropien y lleguen a serlo

la unidad de los discursos sobre la locura sería *el juego de las reglas* que definen las transformaciones de esos diferentes objetos, *su no identidad a través del tiempo*, la ruptura que se produce en ellos, la discontinuidad interna que suspende su permanencia (Foucault, 2010, p.48)

Por esto en la arqueología se busca describir la dispersión de los enunciados y sus maneras de estar relacionados en formas de encadenamientos

lo que habría que caracterizar e individualizar sería la coexistencia de esos enunciados dispersos y heterogéneos; el sistema que rige su reaparición, el apoyo de los unos sobre los otros, la manera en que se implican o se excluyen, la transformación que sufren, el juego de su relevo, de su disposición y de su reemplazo (Foucault, 2010, p.49)

En consecuencia, la arqueología describe es “sistemas de dispersión” (p.55) de los enunciados, lo importante es encontrar la regularidad de ellos en las prácticas discursivas, regularidad que como dice Deleuze (2013) se parece más a una “curva” que a una medida (p.30). De este modo, para Deleuze, en los enunciados se pueden reconocer tres círculos, el primero es “un espacio colateral” (p.31) es decir, un enunciado nunca está solo, es un punto de conexión con otros enunciados, esta conexión no es “ni lateral, ni vertical, es transversal” (p.31); el segundo círculo es “un espacio correlativo” (p.32), un enunciado se acompaña de sujetos, objetos y conceptos, pero no de un yo único y absoluto; y finalmente, el tercer círculo, es el “espacio complementario” (p.35) este consiste en que cada enunciado tiene una institución y localización determinada.

Pero ¿qué es el enunciado? Al respecto, Deleuze señala que “el enunciado es la variación inherente, la variación intrínseca por la cual paso y no ceso de pasar de un sistema a otro. En otros términos, no hay enunciado homogéneo. La heterogeneidad es la regla del enunciado” (p.123) Es decir, un enunciado es la unidad de análisis que puede estar en una palabra, frase, oración, señal, gesto y que opera como un punto de conexiones; conexiones que pueden leerse en términos de visibilidades y regularidades, siendo además, un punto por sí mismo. Por esto, el enunciado no se puede definir por características lingüísticas, no es una oración, frase o proposición en sí “es un elemento que no se puede descomponer,

susceptible de ser aislado por sí mismo y capaz de entrar en un juego de relaciones con otros elementos semejantes a él” (Foucault, 2010, P.106).

2. “La arqueología es una disciplina que analiza los archivos” (Deleuze, 2013, p.36): en la arqueología la configuración de un archivo es fundamental, él es “la recopilación audiovisual de una época, lo visible y lo enunciable. Desde entonces, una época, o lo que ahora podemos llamar una formación histórica se definirá a través de lo visible y de lo enunciable” (Deleuze, 2013, p.36). Cabe subrayar que, el archivo como el conjunto de registros permiten describir distintas dispersiones y regularidades, en la medida que tanto las prácticas como los saberes son dispersos. Por consiguiente, con los archivos se extrae los enunciados para analizar formaciones históricas, lo que se quiere entonces es hacer un archivo de enunciados que pueden estar tanto en documentos escritos como relatos y entrevistas. En el archivo, la concepción de documentos es vital, como lo dice Zuluaga (1999)

no tanto como fuente, sino como registro de prácticas; el documento no es una fuente para hacerla hablar desde otra discursividad, es un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber, cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes; de ahí que se asuma el documento, visto desde su discurso, como un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho. (P.18)”

En este sentido, en Foucault los documentos son tratados como monumentos, es decir, “no se pretende hallar su significación, sino que se procura describir sus elementos propios y sus reglas internas sin interpretarlo. El texto o el suceso es tratado como un significante puro” (Sauquillo, 2001, p.186). En los documentos y en el archivo en general se pueden realizar diversas operaciones arqueológicas que permiten extraer, como lo dice Zuluaga (1999) las reglas de formación de distintos enunciados que configuran prácticas y saberes, en la medida que como dice Foucault (2010), el archivo es “la ley de lo que puede ser dicho” (p.170) y por esto a través de él se puede identificar el “sistema de enunciabilidad” (p.170).

Finalmente, Foucault (2010) define la arqueología en relación con el archivo como aquella disciplina que “describe los discursos como prácticas específicas en el elemento del archivo” (p.173)

A partir de los anteriores conceptos de historia, arqueología, enunciado y archivo se puede abordar los instrumentos de recolección de la información en este proyecto. Para

analizar las prácticas y los saberes que configuraron el cuerpo en Medellín entre 1960 y 1970 en el Colegio María Auxiliadora se hizo a través de la construcción y análisis de un archivo en dos fases:

Fase 1: esta fase consiste en la identificación y descripción de documentos relacionados con la educación, la pedagogía y la didáctica que entre 1960 y 1970 tengan de manera explícita la palabra “cuerpo”. Para esto, se acudió a los archivos históricos de dos escuelas normales del Departamento de Antioquia. Cabe señalar que, el colegio María Auxiliadora de Medellín no tiene un archivo histórico que permita su estudio, ya que la mayoría de los documentos se han perdido o no han sido recuperados y cuidados para su análisis, por ello se ha seleccionado los archivos de otras dos (2) instituciones.

El primer archivo es el de la *Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana*, ya que como esta institución es dirigida por parte de la misma comunidad religiosa (las salesianas) que se encargan desde su fundación del Colegio María Auxiliadora de Medellín, se consideró pertinente su estudio. La segunda institución es la *Normal Superior de Medellín*, ya que es la más cercana en su localización geográfica a la escuela María Auxiliadora y que cuenta además con un archivo histórico.

Como procedimientos para identificar y describir los documentos en estos archivos se hizo la técnica de fotografía con un diario de campo que el investigador llevó a cada sesión. Este ejercicio de selección de un universo documental muy grande implica un proceso de reconocimiento y familiarización de los materiales para ir decantándose por aquellos textos que fueran más significativos para el tema de investigación. Posteriormente, se hizo en Excel una tabla de sistematización de los documentos seleccionados, en esta tabla se incluye la información bibliográfica principal de cada documento³³.

Finalmente, de 100 documentos localizados se estudiaron únicamente 20, los cuales conforman las siguientes unidades documentales: **(1)** manuales de enseñanza **(2)** programas de enseñanza **(3)** textos para la formación de maestros y **(4)** otros sin clasificación como informes y directrices. Estas unidades son un modo de construcción del archivo para clasificarlo, por esto se agruparon los documentos con criterios tanto discursivos como

³³ En esta tabla que se encuentra como **anexo 1** al final del trabajo están todas las referencias de las fuentes primarias. Por este motivo, las fuentes primarias no están en la sección de referencias bibliográficas, sino en el **anexo 1**.

institucionales, lo que permite ver diversas clases de textos como son los descriptivos, informativos y normativos que provienen desde distintos lugares de poder y saber.

Posterior a este proceso, sigue la lectura de uno a uno de los documentos, sin que el investigador tenga hipótesis previas o busque confirmar alguna teoría, ya que en este caso se permite que el archivo sea un registro por sí mismo. En este sentido, los documentos desde la perspectiva arqueológica no admiten muestreo ni jerarquización sino ordenación. En esta lectura no se hacen análisis lingüístico, tampoco hermenéutico y semiótico, no se busca lo “oculto” del texto, ni se estudia la vida del autor para adentrarse en la conciencia del escritor. Se busca es describir el archivo, pero de un modo que permita mostrar relaciones, por esto se crea una dispersión que revela regularidad entre enunciados, prácticas y saberes.

Por consiguiente, estos documentos fueron leídos y sistematizados a través de fichas de lectura que han sido desarrolladas por la tradición intelectual del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, fichas nombradas como *tematización*. La tematización es un modo de organizar en base a lo relacional y lo diferente por esto se tiene una serie de columnas verticales que permiten encontrar en los párrafos -como las unidades de análisis mínimas- lo disperso y lo regular, siguiendo los temas de interés de la arqueología. A continuación, se muestra la ficha:

Información Bibliográfica:			
Contenido	Palabras que insinúan enunciados	Palabras que insinúan fuerzas	Palabras que insinúan nuevas subjetivaciones
Comentarios:			

Tabla 3: *ficha de lectura tematización. (Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia)*

El “contenido” se refiere a una transcripción completa y literal de los párrafos como unidades de análisis que se van a analizar, las tres columnas siguientes son:

1. Palabras que insinúan enunciados: en esta columna se escribe las palabras, oraciones o frases que pueden operar como enunciados. Esto no significa que todos los enunciados estén escritos en esta parte, ya que encontrarlos como dice Foucault (2010) es raro. Consiste en escribir aquí elementos que los pueden insinuar, se tiene entonces la mirada de un detective que recoge pistas para encontrar pruebas. Estas palabras pueden relacionarse con sujetos, saberes o instituciones, no obstante, solo se pueden escribir lo que el archivo diga de modo literal, no se pueden sinónimos ni una labor de traducción por parte del investigador.

2. En la segunda columna se escriben las palabras que literalmente muestran distintas relaciones de fuerza, estas relaciones no son necesariamente de oposición o resistencia, sino también de complementariedad, causas, efectos, mediación, inter o extratextual, en fin, palabras que muestren relaciones donde se identifique fuerzas en sus múltiples modos.

3. Finalmente, en la tercera columna, se escriben las palabras que pueden mostrar configuraciones de subjetivaciones, modos de ser y construcciones de identidad.

En estas columnas no se hace un proceso de codificación y decodificación del archivo, no se puede poner en las propias palabras lo que se lee, debe ser muy descriptivo respetando “lo dicho” por el archivo. Posterior a este proceso, cuando el investigador ha “desmenuzado” los documentos en categorías de análisis de la arqueología, entonces se muestra la dispersión. Con esta dispersión se pueden encontrar las regularidades a través de distintas líneas que van a develar finalmente relaciones de poder, saber y prácticas. Es así como se tendrán varias fichas en las cuales aparece en la primera, segunda o tercera columna una misma palabra, pero con distintas relaciones de fuerza y en documentos diferentes, lo cual evidenciaría la presencia de un enunciado.

Fase 2 esta segunda fase corresponde a la realización de entrevistas semiestructuradas en profundidad tanto a profesoras como estudiantes de la década de los sesenta del Colegio María Auxiliadora de Medellín. Con las entrevistas se posibilita que esta investigación se sitúe específicamente en la escuela objeto de esta investigación, que con el universo documental de la fase uno (1) no es posible, por eso hay una articulación con las entrevistas en esta fase. En otras palabras, la fase uno (1) es condición de posibilidad

para poder hacer evidente el contexto educativo en general y la segunda fase sitúa el problema en la institución.

La entrevista en este contexto es una herramienta útil que permite conocer a través de la narración del otro su pensamiento y experiencia, como la historia de un trayecto en el colegio. Para esta investigación se entrevistó a tres personas: la primera de ellas es la señora Tulia Eugenia Upegui Zapata (entrevistada 1) quien estudió en el Colegio María Auxiliadora entre 1950 y 1962, su hermana Margarita Cecilia Upegui Zapata (entrevistada 2) quien fue estudiante del colegio entre 1960 y 1970, y la Señora Ángela Vélez Correa (entrevistada 3) quien fue estudiante durante finales de la década del 40 y 50 de la institución y profesora del mismo colegio en los 60 y 70 de la asignatura arte y decorado.

Se hizo una invitación hacer una remembranza de la escuela y lo que allí sucedía, por esto se dividió en tres momentos: el primero fue *el antes de ir a la escuela*, es decir, la preparación que requiere el cuerpo para llegar al colegio antes de comenzar las clases, el segundo momento fue *la estadía*, en otras palabras, las clases, recreos, actos cívicos, ceremonias y finalmente *el salir de clase*, en el trayecto de regreso a la casa. Las preguntas tuvieron como objetivo central el cuerpo, adicionalmente, en estos espacios se pudo ampliar el archivo a través de imágenes fotográficas y textos que las entrevistadas aportaron.

La selección del Colegio María Auxiliadora ubicado en el centro de Medellín como el contexto de la investigación obedece a las siguientes razones:

1. La feminización de la escuela: en la década de los sesenta el número de mujeres que ingresan a la escuela como maestras y estudiantes es superado en comparación a las épocas anteriores. En este sentido, tanto Martínez Boom (2004) como Cevallos, et al (2003) hablan de una *feminización de la escuela*. Cabe señalar que, además, la mujer y especialmente su cuerpo son importantes en la década de los sesenta desde varios puntos de vista como el cambio de las modas, la publicidad, los métodos anticonceptivos y su inserción en más escenarios laborales y académicos. Por esto, ella y su cuerpo permiten tener una mayor visibilidad del objeto de investigación.

2. Las hermanas salesianas: otro aspecto fundamental por considerar es que el Colegio María Auxiliadora es dirigido por las hermanas salesianas, las cuales tienen

presencia en el país desde hace 128 años con una gran cantidad de escuelas y redes bajo la tradición educativa de Don Bosco con el método preventivo. La investigación es una apuesta por recuperar la memoria de su primera institución en Medellín, ubicada en el corazón de la ciudad y que fue bastante significativa en la escolarización de las mujeres en dicha década.

Por último, es importante señalar las limitaciones de este proyecto. Si bien algunos de los documentos y fotografías del archivo que las entrevistadas autorizaron para reproducir hacen parte de los análisis, el corpus documental no es totalmente de imágenes, ellas constituyen una proporción pequeña en comparación con los textos escritos. Para futuros proyectos se podría utilizar más el análisis de las imágenes como lo hace, por ejemplo, la historiadora Patricia Londoño (2012), incluso articulados con la prensa o la publicidad de la época, pero que para el caso de esta investigación que se inscribe en una sola escuela no se consideró necesario.

Igualmente, se reconoce que para otros proyectos es posible considerar un universo documental más amplio que permita analizar el contexto de la ciudad en relación con la escuela, lo que implicaría hacer una historia del cuerpo de la ciudad y que enfatice en el análisis de las imágenes. Adicionalmente, otro archivo al que no fue posible acceder por las políticas institucionales fue el de la Normal Antioqueña, el cual al ser femenino podría tener documentos pertinentes, pero a los que no se tuvo acceso y que podrían ampliar eventualmente los alcances de este proyecto.

Por último, si bien aquí se investiga una escuela femenina (el colegio María Auxiliadora) su intención no es hacer una historia de la educación femenina en Antioquia, tampoco es una investigación articulada a la perspectiva de género o al feminismo. En los análisis se habla de las mujeres y se conversa con ellas, pero no por ello es necesariamente una investigación de corte feminista, ya que el centro de análisis del trabajo es la relación cuerpo y escuela, y desde allí es que se aborda a la mujer, al margen de otras conceptualizaciones que en las teorías del género se han realizado y que, aunque no se desconocen desbordan el objeto de investigación.

De este modo, para otros proyectos o un posterior análisis de este mismo es posible tener como marco de interpretación las teorías de género. Así pues, temas importantes para

estas investigaciones como son el significado y la construcción de la mujer y la feminidad, dialogan con este proyecto, pero no son el objeto mismo de investigación.

CAPÍTULO II: cuerpo y escuela, el caso del colegio María Auxiliadora de Medellín.

2.1 Generalidades

La investigación histórica en este proyecto ha tenido entre los grandes retos trabajar con la dispersión. Es decir, las prácticas y los saberes en relación con el cuerpo y su configuración en la escuela que aparecen tanto en los registros documentales, orales y visuales son múltiples, por ello es difícil ordenarlos para encontrar una secuencia que se pueda exponer en un texto escrito y académico. De este modo, el investigador se encuentra ante un conjunto muy amplio del archivo, sin embargo, alrededor suyo aparecen una serie de palabras que se repiten una y otra vez que cercan al cuerpo, le dibujan gestos, posturas, vestuarios y subjetividades. Estas palabras constituyen las primeras pistas para exponer y direccionar la investigación.





Figura 2: *fotografía del archivo personal Ángela Vélez. Mujeres caminando con el uniforme del colegio María Auxiliadora, década de los 60.*

El investigador no observa únicamente a dos estudiantes del Colegio María Auxiliadora de Medellín caminando por la calle Junín a principios de la década de los sesenta, lo que ve son dos cuerpos construidos socialmente entre los “piropos” de los caballeros de aquel entonces y el miedo a ser descubiertas por las hermanas salesianas. De este modo, palabras como delicadeza, buenos modales y discreción ya no son diferentes a sus cuerpos, todo construye una forma determinada de ser la escuela y la mujer en la ciudad. La risa coqueta, el color blanco y negro del vestido, las medias subidas hasta arriba, los zapatos de tacón bajo, los hombres y sus corbatas, toman una vida propia y hacen parte de lo dicho por el archivo.

Ahora bien, al preguntarse más a fondo por cada una de estas palabras ellas se desmenuzan, desentierran y se colocan a la luz para encontrar sus relaciones. En este proceso de hacer visible lo que parece invisible se encuentra que todas las palabras además de ser regulares en el archivo, aparecen unidas por un hilo que las conecta por lado y lado para llevarlas a los grandes temas nodales de este proyecto. Estas palabras junto a su

archivo configuraron un telar tanto en su diseño como ejecución. Cada hilo junto a otro fue construyendo la forma de este trabajo, pero articulado a tres temas fundamentales, ellos son: el arte, la salud y la moral.

A continuación, se describe cada uno de estos y su modo articulador en el proyecto con el cuerpo

2.2 “No se puede regar un poquito de tinta en la hoja, eso sí que es un problema”: el lugar del arte, los trabajos manuales y el cuerpo en la escuela.

Las maneras de concebir el arte en la escuela son múltiples y han variado en el tiempo. En la actualidad es común que distintos pedagogos como Elliot Eisner fundamenten la presencia del arte en las aulas por su potencial para promover la creatividad y la sensibilidad. De este modo, la enseñanza del arte está ligada a la expresión, la exploración, la experiencia, el autoconocimiento e incluso con la crítica social.

Lo anterior se puede comprender en el marco global del desarrollo de las artes, desde sus cánones clásicos de armonía y belleza hasta otras concepciones más modernas como el surrealismo o lo abstracto. Ya no se trata de presentar una obra perfectamente armoniosa, limpia o bella, ya que incluso lo feo, inútil y monstruoso puede ser un objeto de arte. Un ejemplo claro de esto es la danza, en primer lugar, tenemos a una bailarina de Ballet clásico, ella debe adecuar las posturas de su cuerpo a una técnica de baile muy precisa que exige un arduo trabajo que incluye una buena salud, elasticidad, estado físico y resistencia. Estas bailarinas realizan movimientos sobre el detalle, deben ser muy minuciosas en la ejecución de los distintos pasos del baile, por esto las bailarinas deben ser delgadas, de extremidades largas y caderas abiertas; en segundo lugar, está otra bailarina, pero de danza contemporánea, por ejemplo, con Isadora Duncan. Ella supera la concepción de la danza como una técnica para emprender una forma de bailar más libre, a través de los impulsos vitales de todos los hombres y por ello no tiene un ritmo o tipo de cuerpo definido. Desde esta perspectiva, se explica el tipo de arte que está presente en la escuela en los años sesenta en Medellín y el lugar que el cuerpo tuvo allí, el cual estaba muy cercano al primer ejemplo de bailarina de Ballet

Para empezar, en los programas de enseñanza para la educación primaria que se regula por el Decreto 1710 de 1963, el arte está ligado a una concepción de lo bello, la técnica, la herramienta y la disciplina. Por ejemplo, para el grado Segundo en su Programa de Enseñanza (1963) se imparte el arte a los niños con el fin de “combatir la ignorancia artística” (p.26) y “despertar el amor por lo bello” (p.30), objetivos que se repiten a lo largo de toda la escuela, y se materializan en la recomendación que se les hace a los maestros de enseñar el buen gusto con obras musicales colombianas. Además, el arte tiene que ver directamente con lo que se nombra en el mismo programa como “la educación de los sentidos” (p.26) es decir, para apreciar lo bello hay que mirar, escuchar y sentir de una determinada manera, con el fin de luchar contra “la rusticidad” (p.25).

Teniendo en cuenta esto, en la escuela de los años sesenta existió una concepción de arte que no estaba próxima a la experiencia, la exploración y la expresión, sino que se liga precisamente a la enseñanza y el aprendizaje de ciertas técnicas requeridas para hacer “buenas” obras de arte, en relación con el dominio de una técnica en específico. Al respecto, una de las entrevistadas, Ángela Vélez quien fue estudiante y profesora del Colegio María Auxiliadora, recuerda que ella dictó la materia de “arte y decorado”:

Les enseñábamos a pintar muy bonito. Las ponía hacer paisajes y bodegones con acuarelas, pero no todas eran buenas para ello. A mí como me encanta pintar fui profesora de arte y decorado en el colegio por 17 años. Con mis estudiantes hacíamos dibujos de toda clase, de los sesenta recuerdos los que hicimos para el Libro de la Asamblea.

El Libro de la Asamblea (1967) es una publicación religiosa de la Arquidiócesis de Medellín que contiene las celebraciones litúrgicas del año. En este libro las ilustraciones son de Ángela Vélez con su grupo de estudiantes del colegio, en ellas pintaron a lápiz imágenes como el espíritu santo, el niño Dios, la corona de espinas de Jesucristo, velones y cruces. Ella cuenta muy emocionada sobre estos dibujos y dice que son un orgullo mostrarlos.

Por otro lado, Tulia Eugenia cuenta que a ella le enseñaron en las clases de arte a tejer a mano. Ella lamenta haber perdido sus costuras pero recuerda todas las técnicas que sus profesoras le enseñaron: primero, aprendió a enhebrar el hilo en la aguja y determinar el grosor del hilo y la aguja según la tela que requería; segundo, le enseñaron a cuidar de no pincharse y tener a la perfección el hilo sin enredarse, la aguja sin oxidarse y la tela

limpia y “después la profesora nos mostraba las costuras que ella había hecho y nos daba cuadrados de tela para practicar con el ejercicio que nos mostraba” Tulia Eugenia recuerda los ensanches, el hilván, el pespunte, el sobrehilado, las distintas clases de puntos y el croché.

Asimismo, hacían concursos de los mejores bordados que se exponían en todo el colegio “eran hermosos, nos esforzábamos mucho (risa)”. En las palabras tanto de Ángela Vélez como de Tulia Eugenia se evidencia la importancia del “dibujar bien” y “el tejer bien”, ese “bien” se podría entender en términos de lo bonito y cuidadoso, con las muestras de dibujos y telares que tenían y la exigente técnica que se enseñaba.

Pero ¿de qué modo aparece el cuerpo en estas prácticas artísticas? y ¿cuáles son los saberes que las constituyen? para acercarse a estas preguntas, es necesario ver en detalle la presencia del arte en la escuela.

2.2.1. La enseñanza del canto



Figura 3: *fotografía del archivo Colegio María Auxiliadora de Medellín, niñas en clase de canto década del 60.*

1 8 0 3



Figura 4: fotografía del archivo Colegio María Auxiliadora de Medellín, niñas en clase de canto década del 60.

Aprender a cantar es una práctica fundamental en la escuela primaria y secundaria, como se evidencia en los programas de enseñanza de 1963 elaborados por el MEN y regulados por el decreto 1710. En la escuela esta práctica tiene como objetivo “moderar los instintos, desarrollar las capacidades artísticas, fomentar hábitos, aptitudes y suavizar la conducta” (p.30) además de “capacitar para la apreciación de la belleza, el buen empleo del tiempo libre y lograr la superación de la propia aptitud a través de la técnica” (p.30).

Teniendo en cuenta que el fin principal del canto es *moderar los instintos*, esta práctica aparece como una técnica que disciplina, en la medida que las estudiantes no pueden cantar del modo como ellas quieren, sino que deben seguir unos ritmos y señales determinados. Cabe señalar que cuando los documentos se refieren a los instintos se remiten entonces al cuerpo, ya que estos permanecen en él y es allí donde se expresan a través de diferentes acciones, por ejemplo, el que come mucho o duerme constantemente. Moderar es regular esas manifestaciones corporales, y el canto pareciese ser la mejor manera para ello.

Para explicar esto, la señora Margarita Cecilia cuenta que en la escuela María Auxiliadora les enseñaban canciones religiosas y salmos a través del canto, para ello debían ponerse de pie generalmente en el salón o el patio de recreo en los actos colectivos, exceptuando las misas que algunas veces se cantaba estando sentadas. No obstante, cantar no solo era sostenerse de pie ensayando varias veces la misma canción, sino que también “debíamos pararnos derechas con las piernas cerradas y en fila”. En este contexto, cantar

no solo es aprender letras y entonar melodías, sino también adecuar el cuerpo para hacerlo. Lo anterior es tan importante que en el Decreto 3468 de 1950 que regula la educación primaria desde la década de los 50 hasta el 63 se advierte que “todos los niños deben cantar” (p.9), en la medida que el canto promueve “la educación del sentimiento” (p.12) y los profesores deben estar atentos a “los ademanes que acompañan las canciones” (p.12).

En este contexto, se observa que el canto se acompaña de movimientos corporales que tienen una relación con la moderación, ya que mientras se canta los instintos de sentarse, reírse, moverse, conversar y dormir son controlados mientras se ensaya una y otra vez las canciones bajo la vigilancia de las hermanas salesianas. De este modo, Tulia Eugenia dice que todas las mañanas antes de las clases iban a misa a la capilla del colegio donde se cantaba al Señor, además, cuando se acababa la jornada en la tarde se entonaban algunas letras.

Pero ¿cómo son estos movimientos del cuerpo que además de *moderar* suavizan la conducta? se puede poner en escena la canción *Ave María de Fátima*. Cuando la letra comienza, dice “el 13 de mayo la Virgen María bajo de los cielos a Cuba de Iría” en este punto Margarita Cecilia recuerda entre risas la canción en el patio de recreo que ensayaban con la profesora; todas de pie, derechas, con los brazos abajo y las piernas cerradas. Sin embargo, cuando la canción continuaba con “el ave, ave, ave maría, ave, ave, ave maría” ellas debían balancearse de lado a lado con el tronco y las manos, pero sin mover los pies ni tocar a sus compañeras, solo cuando finaliza el coro ellas podían volver a la postura inicial. Lo anterior muestra que cuando las estudiantes entonaban canciones a la virgen maría se modera los instintos, en el sentido que debían permanecer durante todo el canto dispuestas para alabar a la Virgen, pero al mismo tiempo se debe tener una conducta delicada, es decir, hay un conjunto de reglas que les impiden darse golpes, hacer un zapateo demasiado fuerte que interrumpa el canto de las otras o moverse de manera que desordene las filas. El balanceo muestra un uso del cuerpo suave, delicado y sutil para la disciplina en el canto, no se trata de balancearse de cualquier modo expresivo sino de una manera acorde al ritmo con el ejemplo de las hermanas que las vigilaban mientras cantaban.

Estas transiciones entre la quietud y los movimientos controlados donde no es posible el tacto se repiten a lo largo de las canciones religiosas y cívicas. Por otra parte, Tulia Eugenia cuenta que una vez en clase de canto ella tocó sin querer el cabello de una

compañera, y esta última aún “no lo olvida, imagínese como era ese tiempo que tocar alguien mientras cantábamos era uff”, cuando le pregunto qué significa el “uff” ella me dice “era tan horrible que esa compañera se estremeció toda”.

De esta práctica es interesante detenerse en dos aspectos, el primero es la relación que el canto tiene con el saber moral y religioso de la época, y el segundo, en palabras de Foucault, es el esquema anatómico-cronológico del comportamiento. Cuando se habla del saber moral y religioso en la práctica del canto no solo se refiere a la naturaleza de las canciones y el valor que desde la biblia y los libros de catequesis se le da a esta práctica como una forma de oración fundamental a Dios³⁴. También se relaciona con los objetivos mismos que tuvo en la escuela, la cual se vinculó con fines de orden religioso y moral. Esto se evidencia con el hecho de que cantar es un hábito valorado como bueno y cristiano para el uso del tiempo libre, así pues, entonar alguna melodía es ensalzar y glorificar a Dios, y que desde un punto de vista técnico implica un disciplinamiento del cuerpo que contribuye a la formación de un espíritu de orden que es fundamental en la concepción moral del momento.

El segundo aspecto, como dice Foucault, es que en la disciplina hay un esquema corporal y cronológico del comportamiento que se ejercita diariamente, tanto en los ámbitos militares como escolares. Esto es visible en la práctica del canto, en la medida que, a través de los ademanes y el balanceo, con la combinación de quietud y rigidez, y el ritmo con los tiempos musicales, se contribuye entonces a la disciplina para configurar en el cuerpo comportamientos moderados y delicados que se conviertan finalmente en hábitos. Por ejemplo, cuando Margarita Cecilia explica que era común que les dijeran en la clase de gimnasia “parese bien, como si estuviera cantando”.

Para este caso, solo se ha analizado una canción religiosa, pero también las piezas musicales cívicas tienen un papel especial, es decir, el himno, las marchas, las canciones a los héroes y de valores nacionales. Un aspecto por destacar en el canto es la observación

³⁴ Respecto a las canciones, refieren las entrevistadas 1,2 y 3 que las hermanas salesianas sólo les enseñaban melodías de orden religioso y cívico. No obstante, había actos culturales en los cuales las estudiantes cantaban y bailaban ballet, tangos y música tradicional colombiana. Sin embargo, ninguna refiere la presencia del rock en la escuela, ya que, en palabras de la misma Margarita Cecilia “era para otros lugares más de fines de semana entre amigas. La escuela era como la iglesia que uno tenía que portarse bien”.



Figura 5: *fotografía del archivo Colegio María Auxiliadora de Medellín, estudiantes en formación década del 60*

que las hermanas realizaban de estos esquemas corporales, en primer lugar, ellas ejemplificaban los ademanes con la entonación y, en segundo lugar, observaban en detalle los modos de cantar las estudiantes. Ángela Vélez a pesar de que es una artista en el dibujo dice que “tengo voz de tarro”, cuando le pregunto que si en la escuela cantaba dice que mucho pero que sus compañeras “se quejaban, y me pisaban (risas) sin que las hermanas las vieran, es que las desconcentraba” por ello en el coro la ponían siempre atrás, así ella fuera pequeña.



Figura 6: *fotografía del archivo Colegio María Auxiliadora de Medellín, estudiantes en fila, década del 60.*

Ángela se acuerda no tanto de las canciones o los movimientos como de las filas para cantar “ellas eran muy templadas, si uno se movía un poquito te miraban furiosas” y como ella es muy conversadora solía salirse de la fila para hablar con otras compañeras. Ella me explica que no era que desarmara la fila, sino que miraba a sus amigas entre risas, lo que mostraba su poca actitud para querer cantar, lo que conllevaba obligatoriamente a un regaño y castigo. En este punto, es asombroso pensar la capacidad y perfección que tenían estas maestras religiosas para observar a sus estudiantes, siendo la observación una manera de ordenación, por lo tanto, las monjas eran unas expertas de las miradas. Cada detalle y gesto cómplice era captado por ellas, Ángela me habla de una “mirada templada”, ellas no necesitaban gritarle o tocarla para que ella regresara a la fila, solo con sus ojos era suficiente.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante resaltar el valor de la música, el baile y el canto en las escuelas femeninas como un elemento fundamental en la configuración del cuerpo. Se trata de adecuar la postura y los movimientos de las manos, la cadera y las piernas con melodías sencillas y suaves para que el cuerpo siguiera un determinado ritmo de orden y disciplina. Esto explica el por qué géneros como el rock no estaban en la escuela, precisamente al tener una secuencia sonora que implica fuerza, saltos, sacudidas y empujones eran considerados como movimientos poco decorosos para las mujeres, por lo cual se pretendía enseñar otra música con unos ademanes para la suavidad y moderación de un cuerpo femenino.

En este sentido, Tulia Eugenia recuerda que las hermanas nunca hablaban del rock, hasta que en la prensa empezó a mostrarse bastante a las famosas bandas británicas, norteamericanas y algunos grupos locales. Por lo tanto, ella menciona que las hermanas les decían que nada podría compararse con la belleza de la música nacional y religiosa, que eso sí era propio y se podía entender, y especialmente les decían que “no era una música armoniosa mijito. Eso no tenía ni pies ni cabeza” y si no tenía armonía no se podía cantar y bailar. Margarita Cecilia al igual que Tulia Eugenia recuerda que lo más “movido” en el colegio eran los tangos o algunos boleros, ella rememora entre risas un día que le dijo a la rectora con sus amigas si podían en un acto cultural poner a Elvis Presley, pero la hermana les dijo que no pues “eso no se puede bailar” entonces las estudiantes le dijeron que sí se podía y la hermana agregó, a parte de su mirada, que “eso es moverse pero no bailar”

En definitiva, la música, el canto y el baile son técnicas que se traducen en el sentido foucaultiano como ejercicios para el cuerpo que a través de su “armonía” logran el objetivo de formar en la moderación y la delicadeza. La armonía aparece en este contexto como la estrategia con la cual las hermanas seleccionaban ciertos géneros y canciones para la educación y excluían otros contenidos de la escuela.

2.2.2. La enseñanza de la costura

En el archivo es común encontrar diferencias entre la educación de los hombres con las mujeres. Así, en el Decreto N. 003468 de 1950 para la enseñanza en las Escuelas Urbanas, se propone que en la primaria a los niños se les enseñe labores rurales, mientras que a las niñas los oficios domésticos. Asimismo, mientras que las mujeres deben aprender de jardinería, los hombres de agricultura. Lo anterior, se ejemplifica más claramente en el caso de la educación física, ya que:

Sobre juegos y deportes: en las horas destinadas a deportes, se harán prácticas preparatorias para el basket-ball y el volley-ball, para los niños, en las cuales, a manera de juego, se explicarán y analizarán los diferentes aspectos de cada deporte. Ejemplo: en basket hacer pivote y pasar rebota, pase y agarre del balón, tiro a la canasta, etc. Para las niñas, como en todos los años, se incluirán rondas, danzas y bailes folklóricos. Asimismo, en las actividades rítmicas, se les explicarán los diferentes compases musicales y se les iniciará en la adaptación de los movimientos y ejercicios a la música (p.38)

En consecuencia, a los hombres se les enseñó movimientos donde la fuerza, la precisión y la velocidad eran fundamentales, en comparación con las mujeres para las cuales el equilibrio, el ritmo y la delicadeza eran lo esencial. En este sentido, hay una diferencia en la enseñanza de las habilidades finas frente a las gruesas, lo cual se muestra en el informe que realiza la misión extranjera de la UNESCO en 1967 en Colombia en los puntos 233 y 234. En dicho documento la Misión resalta que en el país hay una diferencia clara en la educación física para ambos sexos, en la medida que a las mujeres se les enseña bailes en todos los años escolares, mientras que a los hombres ejercicios militares. Asimismo, a las niñas se les da clase de ritmo y gimnasia y los hombres se les enseña hacer pirámides y carreras de velocidad. No obstante, en algunos puntos coinciden como en la práctica de los deportes, juegos y marchas con ejercicios de orden.

Por lo tanto, se ve en la escuela la preocupación por configurar el cuerpo de la mujer desde el ritmo, el movimiento delicado, la moderación y el equilibrio. Esto se expresa de manera más clara en las clases de costura que hacen parte del programa de Educación Estética de toda la primaria y secundaria para las mujeres. Las tres entrevistas coinciden en este punto pero desde tres puntos de vista diferente



Figura 7: fotografía del archivo personal de Tulia Eugenia Upegui. Estudiante del colegio María Auxiliadora tejiendo, década del 60.

En la fotografía anterior se observa a la señora Tulia Eugenia tejiendo en la escuela. Ella recuerda los concursos del colegio María Auxiliadora, donde cada estudiante debía tejer un mantel, ropa para bebe, cortina y sábana que se exponían al finalizar el año en el patio de recreo. Las estudiantes todo el año elaboraban en clase lo que se expondría, para cada clase llevaban su delantal de costura y sus implementos como las agujas, telas, hilos y muestras que se guardaban en la escuela

Era la clase que más nos gustaba. Nos sacaban del salón para tejer en el patio mientras conversaba con mis amigas. Pero eso sí le dijo mijito, no se podía por ponerse hablar a no hacer la costura pues uno se retrasaba mucho y ahí si me regañaban. Lo peor era si

uno se equivocaba de puntada, se chuzaba o se le perdía algún material, cuando eso pasaba no te dejaban coser con las otras y te tocaba hacerlo sola en el salón

Tulia trae a colación una imagen común de las escuelas femeninas de la época: un grupo de mujeres que usan delantales sentadas en círculo que conversan, cantan y ríen mientras hacen las puntadas. La profesora les daba las muestras para que ellas se guiaran y pasaba de vez en cuando para revisar sus costuras. Esto es un ejercicio diario que Tulia recuerda con cariño por el esfuerzo que le ponían para su exposición. A veces hacían telares gigantes por cada grupo “eran muy hermosos, jamás en mi vida he visto costuras tan regias como aquellas que hacíamos”. La competencia aparece en este contexto como una herramienta fundamental que las animaba a practicar este oficio.

Por otro lado, el caso de Margarita Cecilia es muy diferente. Ella dice que desde pequeña le costaba mucho tejer “mi mamá las terminaba. En el colegio hacía poco y las profesoras me decían que ojo me retrasaba, pero yo al otro día llegaba con todo listo gracias a mi mamá”. Cuando le pregunto por qué no le gustaba coser dice que es algo de capacidades para lo que ella nunca fue buena. Claro, esta falta de capacidad no pasaba desapercibida, su madre le decía que como iba a tener hijos o cuidar de su marido sin poner un botón, y las maestras le explicaban a Doña Carola (madre de Margarita y Tulia) que su hija era muy poco paciente y detallista para ser una buena costurera. Finalmente, Margarita Cecilia les respondía “para qué voy a aprender a coser si puedo comprar la ropa lista, pero mi mamá y la profesora me decían que algún día me haría falta”

Esta conversación muestra dos elementos importantes, el primero es la paciencia que se necesita para ser una buena costurera. En este sentido, alrededor de la figura femenina que teje diariamente para el hogar mientras conversa, canta y reza, hay un conjunto de valores y disposiciones en relación con la disciplina que se requiere; aprender a tejer implica enhebrar la aguja con precisión, dar las puntadas adecuadas manteniendo una posición cómoda, segura y decorosa, ya que como dice Tulia Eugenia “nos enseñaban a sentarnos bien”. Asimismo, aprender a tejer es observar los moldes que la profesora llevaba a clase, siguiendo el detalle de cada uno hasta terminar la costura. Día tras día esta práctica es más exigente y la paciencia aparece como una virtud de toda mujer costurera, lo que conlleva a una serie de movimientos repetitivos y concentrados por tiempos determinados.

Ahora bien, si coincidimos con Sartre (2008) que el cuerpo es coextensivo al mundo y las prácticas y objetos que produce, entonces la costura que la mujer realiza en sus manos es su propio cuerpo, ella debe cuidarlo no solo para la exposición en la escuela que implica un reconocimiento público de sí, sino también por los valores y la buena disciplina que una mujer muestra si teje bien. En pocas palabras, una estudiante costurera tiene un cuerpo paciente que está preparado para una vida de buenos valores.

El segundo elemento es la respuesta de Margarita Cecilia a su madre y maestras que amenaza la práctica de la costura en la escuela. Una de las características de Medellín de la época es su creciente urbanismo e industrialización, los años sesenta son un hito en Antioquia por el surgimiento de sus grandes empresas textiles como es Coltejer, que configuran un símbolo del desarrollo. Así, Franco (2014) estudia el paso del oficio de la modista tradicional como una hacedora del cuerpo en Medellín, a la confección en serie e industrial en el mundo de la moda en la década de los cincuenta y los sesenta, lo cual desarrolla nuevos mercados laborales y de productos hacia las mujeres, es decir, se crea la industria del cuerpo. Margarita Cecilia, siendo joven en aquel entonces, se pregunta para qué aprender a tejer si puede comprar productos en los almacenes de moda³⁵.

Esta pregunta pone en tensión una de las prácticas más importantes y antiguas de la escuela María Auxiliadora de Medellín. Como hemos visto el tejer no solo es *producir prendas*, sino que además es *ser una mujer paciente, delicada y disciplinada*. En este sentido, dejar de tejer implica dejar de ser de un modo determinado que la escuela esperaba continuar reproduciendo. Las monjas, cuenta Margarita Cecilia, le explicaban que si algo le ocurría a la ropa que compraba ella la debía volver a tejer, y que nada comprado podría ser tan bonito como lo que ella produjera con sus manos, no obstante, ella dice: “yo no tengo habilidad para eso”. Durante toda su vida escolar esta materia fue su dolor de cabeza, a ella le gustaba la historia, el castellano y hasta las matemáticas, pero tejer no. Si

³⁵ Asimismo, Nicanor Restrepo Santamaría en su libro *Empresariado antioqueño y sociedad 1904-2004*, analiza en la década de los sesenta el poder hegemónico que el empresario antioqueño tuvo sobre la vida política y cultural en la ciudad de Medellín, representada principalmente en empresas textiles como fabricato, coltejer, pepalfa, enka y crystal. Esta década es precisamente un periodo dorado para los empresarios textiles antioqueños. Además, es interesante el análisis que el autor ofrece en el capítulo 4 sobre la creación y apoyo a las escuelas religiosas privadas por parte de estos sectores antioqueños para fomentar su estilo de vida. Lo cual se explica por la estrecha relación entre la iglesia católica y los industriales antioqueños que sólo se comienza hacer más imperceptible y fracturado después de la década de los sesenta. Adicionalmente, el autor estudia el impacto de las migraciones del campo y de otras ciudades a Medellín para buscar empleo.

bien en los sesenta hay más apertura social y educativa para la mujer, y tanto la primaria y el bachillerato del María Auxiliadora eran académicos y entre sus objetivos estaba lograr que las mujeres se vincularan a oficios como ser maestras, todavía en la escuela era problemático que ella no supiera tejer, existe entonces una concepción de una mujer costurera que a la vez es profesional, dedicada a los oficios domésticos pero que se va insertando en el mundo laboral. Ya que como dice Margarita Cecilia una vez la maestra le

dijo “primero que aprendiera a cosera mano y después ya de grande aprendiera la máquina, pero que no podría hacer nada a máquina ni comprar ropa bonita sino aprendía primero a tejer a mano con mis compañeras”

En este punto, las hermanas salesianas no negaban la existencia de las industrias textiles como de los almacenes de moda en el centro de la ciudad, pero las religiosas les mostraban a sus estudiantes que el primer paso para ser una buena trabajadora de dicha industria y una compradora era saber cómo se hacía la ropa y por ello debían aprender a tejer a mano. Esta manera de enfrentar la amenaza y línea de tensión no desconoce el contexto de la ciudad, lo que hace es una relectura de ese contexto para justificar la enseñanza de la costura en la educación femenina. En esta línea de sentido, hay una relectura de la práctica de la costura, no es la costura por la costura, es por las posibilidades formativas que ella ofrece para las estudiantes y el conocimiento que puede ofrecer.

Al respecto, Ángela Vélez, quien fue maestra de *arte y decorado*, les enseñó a sus estudiantes a tejer. Ella aún guarda su libro de muestras, y explica que no se trataba de que las hicieran iguales, ya que podían cambiar de colores o tamaños, pero sí debían realizar cada técnica de costura yendo de la más fácil a la más compleja. “No todas mis estudiantes serían modistas y diseñadoras. Era como enseñarles lo necesario, como arreglar un tendido o acomodar las medidas de una cortina. Yo intentaba que les gustara mucho con moldes nuevos”



Figura 8: fotografías del archivo personal de Ángela Vélez. Muestras de costura cuaderno de costura, década del 60.

Ángela recuerda algunos dichos de costurera que le enseñaron sus maestras y que les decía a sus estudiantes del María Auxiliadora para animarlas a tejer. Por ejemplo, “mujer ventanera, poco costurera”, cuando se le pregunta el significado de este dicho ella explica lo siguiente: “es que coser es muy rico, como te explico (silencio) uno se mantiene ocupada en vez de estar pensando en bobadas, por eso te relaja, lo mejor contra la aburrición es tejer”; otros refranes son “manos de costurera no ensucian la tela”, “coser y

cantar todo es empezar”, “para aprender bien a bordar, harás muestras sin parar”, “por la hebra y el hilo, se saca el ovillo”, “haciendo y haciendo va la costurera aprendiendo” y “de tales devociones, tales costurones”.

Los anteriores refranes muestran diversas relaciones por explorar. En primer lugar, el tejer implica utilizar el tiempo libre en una actividad útil que aleja a las mujeres del aburrimiento y de actividades como “ventanear”; el segundo es el cuidado y la técnica repetitiva que una costurera ejercita constantemente. Por ello debe ser limpia, ordenada y observadora para conocer las medidas y saber la posición correcta del corte; y por último, el tejer es una manifestación del tipo de mujer que se es con las “devociones”. Saber moral y religioso en relación con el proyecto de formación de mujeres católicas, del hogar, madres, devotas y esposas.

En consecuencia, tanto cantar como tejer entendidas como prácticas escolares que dentro del colegio María Auxiliadora en Medellín hacen parte de la asignatura *Arte y Decorado*, configuran una estrategia de disciplinamiento del cuerpo femenino, a través de valores como la moderación, la delicadeza, el orden y el detalle que se vinculan con los saberes morales y religiosos de la época. Finalmente, estas dos prácticas tienen como objetivo un cierto refinamiento del cuerpo, en otras palabras, una manera de moldear los gestos para que sean útiles, buenos y suaves en una mujer de ciudad, así se buscaba “crear en definitiva respeto, gusto, gracia, delicadeza, refinamiento y elegancia espiritual” (MEN, 1963, P.32).

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2.2.3. La enseñanza de la caligrafía



Figura 9: fotografía archivo histórico Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana. Manual de escritura Palmer.

Si bien la caligrafía no hace parte del área de la educación estética, las entrevistadas recuerdan que esta práctica era tan exigente e importante como el canto y la costura. Ya que el cuidado, la atención, la soltura y la delicadeza con la que se escriben las letras implicaba ejercitar diariamente la mano, especialmente en la clase de castellano. Ángela Vélez recuerda que escribían con tinta mojada “y si eso se derramaba en la hoja era un reguero monstruoso. Entonces teníamos que tener mucho cuidado”, asimismo, Tulia Eugenia habla de los ejercicios en su cuaderno de caligrafía “mijito, primero era hacer como circulitos, después bolitas, más adelante palitos a los lados y después triangulitos”.

Por otro lado, Margarita Cecilia recuerda que la caligrafía era un castigo en la escuela “si una llegaba tarde le ponían hacer planas diciendo que nunca más volvería a llegar tarde”. Margarita entre risas me cuenta que su cuaderno decía “no hablaré en clase (risas) yo hice casi un cuaderno completo con eso”. El tipo de letra que se enseñaba en la escuela era a través del *método Palmer* en combinación con la cartilla de lectura y escritura *La alegría de leer*:

Este método consiste en aprender un tipo de letra cursiva y pegada, para hacerla era necesaria una serie de ejercicios manuales y posturales. Las profesoras debían ser bastantes

exigentes respecto a la posición de los hombros y los codos para que las estudiantes logaran hacer planas completas con el tamaño y la orientación adecuada de cada letra. Esto se evidencia en las siguientes imágenes de la cartilla (1949):



Figura 10: *fotografía archivo histórico Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana. Manual de escritura Palmer.*

Se comienza por indicar a los maestros y los niños que escribir se traduce en aprender movimientos musculares, por ello deben conservar una posición cómoda, sin tensión y estable. La idoneidad del maestro depende de la observación que haga de los ejercicios. Por esto él debe

hacer un estudio cuidadoso de las instrucciones impresas contenidas en este libro; correcta visualización de los ejercicios; correlaciones en el estudio y práctica de los ejercicios, así como profundo estudio de las gráficas de la posición correcta; comparación entre los ejercicios de los estudiantes y el texto, y finalmente adoptar en todo trabajo escrito los principios de la escritura muscular enseñados en la clase de caligrafía (p.6)

1 8 0 3

Esta escritura muscular que pone una estricta vigilancia sobre el cuerpo de las estudiantes hace recordar a Margarita Cecilia que sus maestras le decían “siéntate bien para que no escribas como los micos”, “el lápiz lo cogen así los micos” para corregir así sus posturas. El método palmer hace gran énfasis en el movimiento de los hombros y los codos ya que allí radica su éxito, este tipo de letra es el más estándar utilizada en las escuelas ya que se considera un tipo de letra elegante



Figura 11: fotografía archivo histórico Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana. Manual de escritura Palmer.

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Figura 12: fotografía archivo histórico Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana. Manual de escritura Palmer

Ahora bien, estos ejercicios posturales enseñan a los estudiantes la forma correcta de utilizar una herramienta como el lápiz que se conjuga con la realización de planas y la cartilla *La Alegría de Leer* de Quintana. Las rimas son una estrategia importante para lograr este cometido, así como las planas repetitivas que propone el maestro como modelos. En cuanto al cuerpo, la cartilla de lectura dice lo siguiente:

Las indicaciones acerca de la manera de tomar el lápiz, colocar el cuaderno, poner el cuerpo, etc; etc; deben ser muy sencillas, basándose más que todo en el ejemplo. El tamaño de la letra será igual al de los renglones que se usan en los cuadernos corrientes de ejercicios, y se le exigirá al alumno escribir en el renglón sin salirse de él. El maestro debe, eso sí, en hacer sus moldes siempre iguales, tanto en la clase, forma e inclinación de la letra como en la formación de ella; es decir, que en la escritura de cada letra deberá principiar siempre por el mismo lado, levantar el lápiz o tiza por el mismo sentido y terminar siempre en el mismo punto (p.15)

En consecuencia, queda claro que el cuerpo se ejercita *en y para* la escritura, con el fin de llegar a la letra de los adultos el cuerpo del estudiante pasa a través de una serie de procedimientos. Tanto la escritura como la costura y el canto se enlazan en dos dimensiones del cuerpo que aquí se resaltan:

La primera es que el cuerpo se puede adiestrar. La mano que teje y escribe pasan por una serie de ejercicios de “hacer bolitas” o “enhebrar la aguja” con “sentarse bien” y “relajar el cuerpo” que les permiten escribir y tejer bien; del mismo modo, la voz que canta es adiestrada por medio de los ejercicios vocales y musculares de respiración y postura. Así, el canto, la costura y la caligrafía están reguladas por unas normas que explican su funcionamiento: se escribe con la mano derecha siguiendo el modelo de la profesora, se canta de pie y derecha para después balancearse al compás de la música y se teje con los moldes y materiales que la maestra presenta. Estas prácticas revelan que el cuerpo es adiestrable para dominar determinadas técnicas, se adiestran los músculos para la coordinación, se adiestran los sentidos para la percepción y se adiestran los movimientos para la ejecución. En este sentido, la costura, la plana y la canción son indicaciones del cuerpo y su proceso de configuración en la escuela.

Pero ¿qué implica concebir el cuerpo como una materialidad adiestrable? esto significa que el cuerpo se ejercita, vigila y disciplina. Esto se muestra en la escritura,

cuando se le dice al maestro que observe y corrija la postura, en el canto cuando las monjas exponen los ademanes de las canciones, y en la costura con las exposiciones grupales de los telares. En consecuencia, estas prácticas se ligan con un uso instrumental del cuerpo con movimientos ordenados y delicados, que se moderan en su amplitud y desarrollo para lograr limpieza con los materiales y elegancia, naturalidad y soltura en la técnica. Lo anterior, en relación con el proyecto de formación de mujeres útiles y moralmente correctas, que no fueran "ventaneras", que "no escriban como micos" y que no canten sin refinamiento, con base en los saberes morales y religiosos de la época que son las condiciones de existencia de la educación del momento en un colegio de clase media alta en Medellín como lo es el María Auxiliadora en la década de los sesenta.

La segunda, es que en estas prácticas se habla de *la educación de los sentidos*. Ya que ellos -los sentidos- aparecen en este contexto como un punto que conecta uno con otro, en la medida que ellos están implicados en el adiestramiento de los detalles del cuerpo y son el fundamento en sí mismo de las prácticas que tienen lugar en la escuela. No obstante, los sentidos adquieren formas específicas de funcionar y adiestrarse en cada práctica de acuerdo a sus condiciones de realización.

Así como las estudiantes deben *adiestrar su mirada* para reconocer los moldes de la costura -un adiestramiento que requiere quietud y paciencia-, esa misma mirada es adiestrada en el canto para reproducir las amplitudes de los movimientos en las diferentes canciones; mirada que a la vez puede saber hasta dónde suben o bajan las letras en el renglón y que conoce las posiciones del cuerpo para escribir. En este contexto, no solo se mira a las demás compañeras o la herramienta de trabajo, sino que también hay una mirada adiestrada para ver sus propios cuerpos en la forma de disponerse corporalmente para cantar, tejer y escribir. Esto recorre desde diversos ángulos, de modo que las monjas como expertas de la mirada, vigilan cada detalle de los esquemas del cuerpo en la ejecución de estas prácticas. y los sentidos se vuelven entonces en objeto de constante adiestramiento. Por último, la multiplicidad de formas en las que aparece los sentidos y ellos se implican en la escuela y sus prácticas insinúan posibles enunciados que se muestran en el archivo.

En líneas anteriores se ha planteado la importancia de concebir la técnica en la ejecución del canto, la costura y la escritura como determinante en la educación del cuerpo. Al respecto, en la pedagogía salesiana de la escuela María Auxiliadora inspirada en el

pensamiento de Don Bosco, como lo señala Memo Ángel (2018) en su programa radial La otra historia en radio bolivariana, uno de los pilares de la educación es la enseñanza de la técnica, entendiendo esta como lo que produce efectivamente el mundo y que forma a los sujetos con capacidades de organización y producción para una clase social productiva media. Don Bosco, igualmente centra su interés en el canto y el movimiento ya que para él cuando un estudiante se mueve o canta está comprendiendo el mundo, pero dichos movimientos y cantos aparte de generar alegría y conexión con la realidad deben estar mediados por la técnica para que sean bellos y productivos.

En definitiva, como lo señala Memo Ángel, en la pedagogía de las escuelas salesianas hay una preocupación por una espiritualidad que actúa, pero no una actuación que deshumaniza sino *crea* en la medida que “la técnica funciona si y solo si se tiene espiritualidad” (audio podcast, 2018). Por esto se trabaja con cantos que tengan ideas bellas, la escritura igualmente debe ser armoniosa y clara, de modo que el ejercicio de una técnica va mejorando esa misma técnica y forma niños y jóvenes productivos a la sociedad que son profundamente espirituales y disciplinados. En este orden de ideas, no hay una oposición entre trabajo y espiritualidad o técnica, pensamiento y Dios, ya que a través de la técnica y los talleres en la perspectiva de Don Bosco se desarrolla el pensamiento, al mismo tiempo que el espíritu desarrolla valores necesarios para una espiritualidad.

En este apartado se evidencia que el saber pedagógico de Don Bosco está presente en las prácticas de la escuela María Auxiliadora. Saber que ha tenido diversas maneras de funcionar bajo condiciones históricas distintas, en un principio con los muchachos de Turín en situación de pobreza y exclusión, no obstante, Don Bosco les enseña técnicas de trabajo diferentes para no terminar en la indigencia. Esta concepción pedagógica está íntimamente relacionada con un saber económico, ya que es una educación que tiene entre sus objetivos formar personas productivas de la clase media para constituir pequeñas empresas, pero sin renunciar a los saberes morales de la tradición cristiana que inspiran la labor pedagógica y espiritual de las salesianas.

En el caso de la escuela María Auxiliadora de Medellín, como dice Ángela Vélez, Tulia Eugenia y Margarita Cecilia, la religión estaba impregnada en toda la escuela, incluso Ángela y Tulia dicen que las buscaron muchos años todas las monjas y profesoras para incitarla a ser religiosa. No obstante, también les enseñaban a desempeñar distintos oficios

para ser mujeres cristianas y productivas, mujeres que se pudieran casar y fueran útiles a la economía del hogar. En este punto, es posible observar cómo el saber moral (el ser cristianas) con el saber económico (ser productivas) guarda una profunda interrelación con el saber pedagógico de Don Bosco en la formación de técnicas que implica, como se ha mostrado anteriormente, un adiestramiento del cuerpo.

CAPITULO III: salud, cuerpo y conducta.

3.1. “Es que en Medellín todo era muy sano”: el lugar del cuerpo y la salud en la escuela.

La escuela entendida como *un acontecimiento* está atravesada por múltiples saberes que la habitan. Estos saberes de diferente orden y nivel aparecen allí para configurar los cuerpos de los estudiantes. Como precedente, en la historia de la educación en Colombia la emergencia del saber médico en el terreno de la educación es una de las rupturas más importantes en la primera mitad del siglo XX, y que se manifiesta de un modo distinto en la escuela de los años sesenta.

En primer lugar, el higienismo como lo señala Noguera (2002), es la estrategia por medio de la cual la medicina aparece en la escuela entre 1920 y 1940, con un discurso sociobiológico que pretendió operar como el saber científico sobre la educación. El higienismo estuvo implicado en la formación de los maestros, el cuidado y perfeccionamiento de las estudiantes y la orientación del proyecto de nación. Por ello, el saber médico y su estrategia moldearon los hábitos y las costumbres de las personas hacia un modo de vida urbano, para que el pueblo tuviera una vida decente y saludable. La escuela aparece entonces cómo una máquina civilizatoria e higiénica.

Noguera señala que la higiene puede ser física, intelectual y moral y que tiene un carácter prescriptivo y práctico. Por este motivo, en ese saber médico es importante la relación que hay entre el cuerpo, la salud y limpieza con la moralidad, es decir, los hábitos populares y sus cuerpos son calificados como enfermos e inmorales, y por ello hay que educarlos para que tengan hábitos saludables de las élites y sean moralmente aceptables.

Lo anterior, lleva a afirmar a Noguera (2003) que ocurre una *medicalización de la política*, en la medida que la medicina se vuelve el saber que gobierna el cuerpo en la

escuela y que cumple una función de regulación social. Así pues, la medicina es una ciencia y práctica política y social que se articula con los intereses del capitalismo y la biopolítica. Por consiguiente, el poder de la figura del médico en la escuela es fundamental en la medida que regula la salud, la enfermedad, la vida, la muerte y el cuerpo del educando, lo que implica necesariamente la moralidad y la salud.

En segundo lugar, aparecen nuevas prácticas a partir de la medicina y el higienismo como es la urbanidad que tiene conexión con el verbo urbanizar. Esta surge como una respuesta a la oleada de migraciones campesinas e indígenas hacia las grandes urbes. Para Noguera, la urbanidad es “controlar una masa poblacional determinada en función de la adquisición de unos hábitos y principios de convivencia que se llaman urbanidad, que no son otros que un estilo de vida moderno y burgués” (2003, p.211). En conclusión, la urbanidad es una estrategia médico-política con el higienismo y el saber médico en las instituciones educativas.

Por consiguiente, en la escuela de la década de los sesenta del S.XX la urbanidad, la higiene y la salud aparecen como temas recurrentes que atraviesan la escuela y sus prácticas. Sin embargo, no son iguales a las que analiza Noguera, ya que ocurre un desplazamiento fundamental dentro de los saberes que circulan, y es la emergencia de la psicología que como menciona Martínez Boom (2004), fue el pilar fundamental de las instituciones de educación en el país.

Es decir, las concepciones en torno a lo saludable como aquello moralmente bueno y físicamente normal están en la escuela ahora ligados a una concepción más profunda sobre la conducta, la personalidad y la salud mental. Así, comentarios como los de Tulia Eugenia cuando dice “antes en Medellín todo era más sano” al referirse a que no había en la ciudad tanto consumo de sustancias psicoactivas, prostitución, escándalos morales y violencia muestran la relación entre lo saludable con una idea frente a la ciudad y sus habitantes moralmente buena y conductas aceptadas que corresponde a los modos de vida de una mujer católica, de clase media y estudiante del Colegio María Auxiliadora.

Pero ¿de qué manera la psicología comienza a hacer parte del discurso de lo saludable?, ¿cómo configura el cuerpo en la escuela?, en pocas palabras, ¿cuáles son las condiciones en los modos de circulación y funcionamiento de los saberes de la psicología que en la década de los sesenta están en el colegio María Auxiliadora?

3.2. De los hábitos a las conductas

Así como Noguera (2003) dice que el saber médico con la estrategia de higiene y urbanidad hizo que la educación fuera un problema principalmente de hábitos, en la década de los sesenta con la emergencia de la psicología el problema es de la conducta. Esto construye un saber psicológico y especialmente conductista en los saberes que circulan.

Por esta razón, en la década de los sesenta empiezan a utilizarse como textos para la formación de los maestros normalistas una serie de libros publicados por la editorial Paidós. Estos libros escritos por psicólogos norteamericanos y editados en Argentina llegan a Colombia y se convierten en textos de amplia difusión. Lo anterior se evidencia en la colección que guarda la Normal Superior de Medellín y el registro de préstamo de dichos libros³⁶.

El primero, en la Guía para observar la conducta del escolar de Stern y Cohen (1965) se les dice a los maestros que deben llevar un registro diario de la conducta de los estudiantes, ya que describirlos en detalle permitiría comprender mejor sus personalidades y su salud mental como los modos de aprendizaje, con el fin de perfeccionar los métodos educativos en la escuela. Registrar las conductas es el camino para conocer los pensamientos y sentimientos, siendo la conducta *lo visible* de lo que pasa adentro del sujeto. Es por esto que cuando el maestro toma nota registra cada movimiento interior y exterior del educando para así tener control sobre él

Los registros inmediatos como técnicas en educación sirven para asir a una criatura escurridiza, voluble, risueña, chillona, intrigante y desconcertante para tener sujeta a la criatura durante todo el tiempo que sea necesario y examinarla cuidadosamente (P.18)

Aquí se revela una práctica de la escuela: la observación y el registro. Las cuales están reguladas por una serie de normas que explican su funcionamiento y que empiezan a ser regidas por la psicología. Así pues, las monjas como expertas de la mirada, cuando

³⁶ Dentro del archivo títulos como: los métodos en pedagogía / Cómo ayudar a los niños aceptarse a sí mismo y aceptar a los demás / La ayuda escolar / Cómo es el niño sobre dotado y cómo enseñarle / El maestro y la conducta del niño / Cómo enseñar al escolar lento / Dinámica de las desviaciones de la conducta del niño y Guía para observar la conducta del escolar son sólo algunos de los títulos que se conservan de esta editorial en los archivos, con sus respectivos registros de préstamo en la década de los sesenta.

observan a sus estudiantes no lo hacen de la misma forma con la que miran a los sacerdotes, por ejemplo, de una manera contemplativa, por el contrario, es una mirada que observa y registra todas las conductas, que en términos de la psicología conductista son estímulos y respuestas. Así, en la Guía se les pide a los maestros observar y registrar el antes, durante y después de la jornada a los estudiantes. De esta manera, Ángela Vélez recuerda que en sus clases “no había mejor forma de evaluar que observar. Uno se daba cuenta de todas las cosas sin que ellas lo supieran, por eso a veces más que una costura terminada había que obsérvalas”

Es así como el cuerpo aparece como la condición de posibilidad de una lectura de la conducta, es decir, no es posible que el conductismo esté en la escuela como una práctica pedagógica y un saber sin un detalle minuciosos sobre el cuerpo, el cual es la clave para estudiar las conductas. Por esto, se debe observar si hay rigidez, nerviosismo, lloriqueo, lentitud, rapidez, coordinación, suavidad, fuerza, torpeza, manoseo, agresividad, decoro, exhibición, pasividad, irritabilidad, entre otras. En consecuencia, se trata de hacer “el registro de sus modos de comunicación a través de las conductas para saber cómo son los estudiantes” (p.16).

Estos registros constituyen un examen, en la medida que literalmente examinan todo aquello que hace el estudiante, el profesor puede utilizar preguntas como:

¿Qué hechos explican que el niño se esté vistiendo ahora?, en términos de circunstancia, ¿qué ocurre en torno al niño mientras se viste? igualmente las reacciones ¿acepta o resiste la idea? ¿Muestra el niño algún apego?, ¿realiza el acto con seriedad?, también los sentimientos hasta completar una observación y un registro desde el estímulo inicial hasta el acto final observando la circunstancias ambientales que rodean una conducta (p.19)

Por lo tanto, el cuerpo es observable, cuantificable, y maleable, en la medida que los maestros generan todo un sistema de condiciones para cambiar las conductas, es decir, se transforman los estímulos para llegar a los resultados esperados. En este sentido, la observación se basa en guías muy detalladas que constituyen un modo muy particular de configurar la mirada.

Una manera de observación posible para comenzar el año lectivo retomando los aspectos que se exponen en las guías contemplaría lo siguiente:

- estado de la salud / Secuelas de las enfermedades / Desventajas físicas / Disposición del cuerpo para hacer actividades y su coordinación / Ritmo de sus movimientos / Libertad o restricción de movimientos (expansivo, abandonado, preciso, vigoroso y blando) / rapidez con la que se fatiga / calidad física del niño (equilibrado, inquieto, sereno, cabizbajo, vivaz e impasible)

En esta línea de sentido, Tulia Eugenia dice que cuando ella se portaba bien, cumplía con sus tareas, se sentaba adecuadamente, limpiaba sus manos y su presentación personal era impecable, María Isaza, la coordinadora de disciplina del colegio, le escribía en su cuaderno “estás con Dios” y le dibujaba una sonrisa. Ella recuerda que la rectora llevaba todos los días un cuaderno donde anotaba los llamados de atención a cada una y su comportamiento. Tulia pensaba que la religiosa escribía a las que estaban más cerca de Dios y las que definitivamente estaban alejadas en el libro de apuntes. Por ello, cuando la rectora llegaba con lápiz y cuaderno en mano todas se asustaban e inmediatamente se portaban bien

Es que en ese tiempo éramos muy inocentes. Ellas no nos pegaban, ni siquiera se acercaban mucho a nosotras, son las religiosas más respetuosas que conozco, también por Don Bosco. Pero eso sí mijito, lo miraban a uno de una forma que no había necesidad de gritar y mandaban notas a la casa.

En este contexto, el cuaderno de apuntes, el lapicero, las notas a los padres, la alusión a Dios y la mirada aparecen como estímulos que regulan las conductas de las estudiantes. Además, se muestra que la observación como práctica con base en la psicología conductista se articula a los saberes morales debido a la presencia de lo religioso en la mirada de las hermanas salesianas.

Otro ejemplo lo relata Ángela cuando narra que ella evaluaba además de las costuras el comportamiento “pues que mis estudiantes se portaran bien, siendo juiciosas y cuidadosas con el material (...) pero había algunas que sólo conversaban, no tenían una buena conducta y por charlar no tejían bien”. Cuando se le pregunta qué es portarse bien en las clases de costura, ella responde que les escribía un decálogo con las normas:

No comer o beber mientras se está tejiendo, lavarse las manos antes de manipular cualquier tela, no usar pulseras o anillos, tejer con buena luz y el delantal puesto, tener una

buena postura, no dejar las agujas para que alguien se chuse, la delicadeza con la que se cogen las cosas (...)

Por otro lado, en esta guía la salud tiene un papel protagónico, de manera que una buena conducta³⁷ indica que una persona es saludable, solo los enfermos, locos o delincuentes tienen conductas reprochables. Cuando la señora Ángela les decía a sus estudiantes que tejer “juiciosas” las mantendría alejadas de la aburrición ya que “la que se aburre mucho se enferma, así como la que no hace nada. Estar ocupadas es sano y hacen algo por ustedes mismas y las demás”. En este contexto, tejer “juiciosas”, es decir, con una buena conducta era una actividad saludable. Lo saludable puede entenderse como todo aquello que mantiene a las estudiantes alejadas de las tentaciones, las enfermedades, los problemas mentales, las faltas al buen comportamiento, las leyes y la moralidad. Es decir, una mujer que cose delicadamente, a través de una buena técnica y postura, cumpliendo las normas de clase y que además produce lindas prendas, manteles y bordados seguramente es una mujer sana

En definitiva, la maestra observa y registra las conductas que las estudiantes ejecutan, dicha observación obedece a un saber de la psicología conductista en cuanto lo que examina es el comportamiento para moldearlo. No obstante, en este proceso también se implican los saberes religiosos y morales de la época, ya que las conductas deben ser buenas no sólo en la ejecución la actividad y la disciplina sino también para Dios, lo que muestra delicadeza, pudor y moderación. Además, Los anteriores párrafos manifiestan como la observación de la conducta impregna a la escuela a través de un modo de registrar el cuerpo que se relacionan con el discurso de la salud, en la medida que una conducta adecuada es síntoma de un cuerpo, un alma y una mente sana.

Finalmente, Lo que se busca con el saber de la psicología en las escuelas, aparte de dar un aire de cientificidad a la educación, es:

Así como Newton, hizo el conocimiento de las leyes de la gravitación, y pudo calcular matemáticamente el flujo y reflujo de las mareas en el océano, el maestro con el

³⁷ Las diferencias y semejanzas entre el concepto de conducta y comportamiento han sido discutidas por los psicólogos. Mientras que para algunos son términos semejantes, para otros la conducta son los movimientos musculares, y el comportamiento corresponde al conjunto de acciones y reacciones de una persona y por ello es lo observable. En este sentido, el comportamiento se compone por una serie de conductas. Fuente: Galimberti, Umberto (2002) *Diccionario de Psicología*. Argentina: Siglo XXI Editores.

conocimiento de la ley de la psicología y maduración eventualmente podrá calcular matemáticamente el flujo y reflujo del interés y el esfuerzo en los niños, con lo cual será capaz de predecir con exactitud sus conductas y el progreso en la escuela (Littlefield, Paterson, 1965. P.27).

Pero ¿Cuáles herramientas a parte del conductismo desde el saber psicológico le enseñan al maestro a perfeccionar su observación de la conducta de los estudiantes en la escuela?

3.2.1. La psicología constitucional

En la cartilla de Littlefield y Patterson (1965), se menciona a la psicología constitucional como una corriente de la psicología que es útil en la educación. Ella está íntimamente ligada al conductismo y las teorías de la higiene de corte eugenésico. Esta corriente nace a partir de los estudios de Sheldon entre 1940 y 1950, quien observando fotografías de estudiantes comenzó a clasificarlos por sus características físicas dominantes. Esta clasificación la hizo por grandes somatotipos, es decir, formas de cuerpos y caracterizó a tres tipos de estudiantes: los endomorfos, ectomorfos y mesomorfos. Cada uno de estos somatotipos tiene sus propias características físicas, además de ciertas tendencias que hacen que su conducta sea diferente durante las clases.

En la Cartilla se les dice a los maestros que conocer los somatotipos de sus estudiantes les ayudaría a comprender sus aptitudes para aprender, a reconocer el estado de salud de cada uno y las posibles conductas que tendrían en clase. Por esto, es necesario que el maestro conozca nociones de la biología humana y pueda clasificar los cuerpos. Los autores indican que esta clasificación no debe ser determinista ya que no define completamente el carácter de un estudiante, pero sí da cuenta de sus tendencias.

Entre las tendencias se encuentran las enfermedades, ya que cada somatotipo es susceptible a padecer diferentes trastornos que afectan su desempeño escolar y conducta. Por ejemplo, una persona de contextura principalmente redonda puede sufrir problemas de diabetes y colesterol, y al mismo tiempo es más irritable e impaciente en las clases. En este sentido, la “somato-tipificación” es una herramienta que fortalece la observación que hace la maestra de los cuerpos y las conductas

Los somas son definidos a partir de la escuela, de lo que harían en la escuela a partir de sus somas. El ectomorfo extremo no le gusta particularmente del trabajo físico, no son propensos a los accidentes que experimentan los tipos mesomorfos. Por ejemplo, no es el ectomorfo o el endomorfo que se larga a escalar montañas (p.30)

Esto muestra la importancia que, desde el conductismo, y particularmente la psicología constitucional se le da a la relación salud-cuerpo y conducta. Un ejemplo más claro sobre ello es cuando se invita a los maestros a observar detalladamente la postura de sus estudiantes, ya que ellas indican enfermedades que a la vez reflejan que son perezosos, con baja autoestima y propensos a abandonar sus tareas escolares. Por lo que como dice la cartilla “a la salud se le concede a menudo el primer lugar en el programa total de la educación” (p.22) en la medida que una buena salud es un indicador del éxito escolar. Finalmente,

Clasificar a los individuos por sus características biológicas se asume en esta época en la escuela como una tarea del maestro por individualizar a cada estudiante para darle una mejor educación. Esta individualización que clasifica busca ver las necesidades de cada uno y comprender mejor su conducta debido a factores corporales que se relacionan con sus temperamentos y ritmos de aprendizaje (P.22)

Conceptos como aprendizaje aparecen a partir de este momento como temas regulares en el archivo y las entrevistas, sobre todo cuando se trata de individualizar a los estudiantes. No obstante, individualizar en este caso se traduce en observar y registrar a cada uno en detalle para hacer clasificaciones y ubicar al alumno en un grupo determinado, que como diría Foucault (2002) le da al sujeto unos espacios, tiempos y tareas determinados para conseguir mejor su vigilancia.

3.2.2. La psicología evolutiva

Las indagaciones acerca de los cambios del hombre a medida que envejece han estado presentes a lo largo de la historia. Teóricos como Darwin y Binet son un ejemplo de

ello, quienes desde las ciencias naturales, sociales y humanas han abordado temas como el desarrollo, el crecimiento y la evolución del hombre³⁸.

Dentro del archivo, en la colección de la editorial Paidós, se concibe regularmente a la infancia como un periodo de crecimiento, de maduración física, mental y social. De este modo, se le da valor a los factores que determinan dicho crecimiento y la importancia que tiene observar que la evolución sea normal de acuerdo con cada edad. En la medida que

El crecimiento es observable. Se observa en términos de: adaptabilidad, desarrollo, coordinación, ritmo del metabolismo, el empleo de los músculos, la intensidad de las reacciones, variabilidad en la activación de las respuestas, en características físicas como estructuras fisiológicas, es decir, el ensanchamiento de su pecho, torso, la forma de las piernas, etc. Lo importante es comprender cuán cerca está de la madurez esperada para su crecimiento. (Littlefield y Patterson, 1964, P.19)

Por ello, desde la perspectiva de la evolución, el niño ejercita su cuerpo para alcanzar destrezas que son normales a su edad, es decir, hay un entrenamiento constante del control muscular. En este contexto, hay dos temas cruciales que configuran una mirada frente al cuerpo y su evolución: el primero es que el desarrollo del niño y el adolescente está interrelacionado con numerosos hechos y circunstancias que el maestro debe considerar, entre ellas las influencias de herencia y ambiente. Así, cuando un estudiante viene de una familia de bajos recursos o tiene alguna discapacidad, ese desarrollo afecta su permanencia en la escuela. En la Guía se habla de “la circularidad de los problemas” (Littlefield y Patterson, 1964, p.32) ya que un niño deforme suele tener problemas en su ambiente familiar, y esto afecta su salud no sólo física sino también mental. Por lo tanto, el cuerpo hace visible los problemas en el desarrollo que el niño presenta, por ejemplo, cuando un infante tiene incontinencia urinaria, ya que, si bien es normal en un momento determinado, en otro es un síntoma de estar retrasado en su desarrollo o que tiene una personalidad histérica o introvertida.

³⁸ En la actualidad, como campo de estudio para abordar estas temáticas están las teorías del Desarrollo Humano. En este campo se analiza las dimensiones genéticas, biológicas sociales y culturales que están implicadas en el desarrollo del hombre, y que abarca saberes de la psicología, biología, antropología, entre otros. Fuente: Papalia, Wendkos y Duskin (2010), *El desarrollo humano*. México D.F: editorial McGrawHill.

Este síntoma ubicado en el círculo manifiesta que hay más problemas que bien pueden ser heredados o ambientales, considerando que “todo defecto físico es un definido peligro mental” (p.32) debido a que los “defectuosos” o “enfermos” suelen ser excluidos y resentidos sociales. Por ello:

Los métodos utilizados para superar esos rasgos mentales en los niños son los que tienden a la superación de los defectos físicos. El primero es el método de la prevención, en lo que a los defectos congénitos se refiere, poco a nada puede hacerse en este sentido, los defectos adquiridos, por otro lado, pueden evitarse. El segundo método es de la corrección más temprana posible /la cirugía/ para evitar cambios indeseables en la personalidad es una completa restauración quirúrgica, realizada lo antes posible, se trata de una regla sin excepciones. antes de que ingrese a la escuela (p.35)

A partir de lo anterior, se les dice a los maestros que deben observar y estudiar las enfermedades de los niños que afectan su desarrollo, caracterizando a cada uno y sus contextos sociales, en la medida que la salud es observable y es un factor fundamental en el éxito escolar. Esto permitiría entender el por qué, dice en la Guía, hay niñas que son marimachas o niños fatigados que no tienen conductas normales a su edad. Aquí se vislumbra una dualidad fundamental, y es que el niño saludable se adapta siempre a la escuela. En otras palabras, cuando un estudiante tanto en su cuerpo como mente y espíritu se desarrolla “normal”, entonces él es saludable y puede estar en la escuela, pero si tiene algún retraso por cualquier otra variable entonces es un inadaptado, es decir, la salud es adaptación, lo cual repercute en su permanencia en la institución.

Por lo que, si el estudiante no logra adaptarse, se les dice en la Guía al maestro que debe lograr bajo todos los medios posibles su integración, de modo que esté en la escuela como los demás niños de su edad. Así pues, la escuela aparece como una institución normalizadora, en el sentido que debe promover prácticas de salud para que todos aprendan, se desarrollen y se comporten del mismo modo. Ya sea desde el conductismo, la psicología evolutiva o la constitucional, de lo que trata es que estos saberes funcionen por medio de la observación del cuerpo y su vigilancia, en términos de conducta, estímulos respuestas, crecimiento, desarrollo, somatotipos o temperamentos para clasificar y ordenar a los estudiantes entre normales, saludables e inadaptados y enfermos.

En el trabajo se ha expuesto las maneras como la salud atraviesa la escuela a través de relaciones complejas que van de un punto a otro. Por ello, una mujer es saludable cuando va a misa para mantener sana su alma y espíritu, a la vez que conoce y respeta los mandatos morales y religiosos. Una mujer es saludable cuando es útil y productiva por medio de labores que ejercita regularmente, cumpliendo las normas que regulan aquello que produce con una buena técnica. Una mujer es saludable cuando tiene buen comportamiento, es decir, se comporta de un modo adecuado obedeciendo a los estímulos propuestos en la escuela, ya que su conducta da cuenta de una buena aptitud para aprender. Una mujer es saludable cuando se adapta al colegio y las clases por su desarrollo normal. Habría que entender entonces que las estudiantes son saludables tanto en el espíritu, como en la mente y el cuerpo, y que estas instancias están profundamente vinculadas con los saberes de la psicología, la medicina, la pedagogía, la economía, la moral y la religión insertadas en prácticas determinadas con sus modos de funcionamiento en la escuela³⁹.

En esta aparente dispersión la mujer se revela como una imagen -aún difusa- de un cuerpo delicado, moderado, útil, fervoroso, limpio y adiestrado que es *sano*. Así, en las historias de las entrevistas se reconocen estos puntos de diversas maneras. Sin embargo, hay un relato particularmente llamativo de Ángela Vélez:

Mi hermana menor se llama Ofelia y que te dijera de ella (silencio) pues siempre fue la más mimada de la casa. A Marta y a mí nos tocaba hacer todo, cuidar a los demás, ayudar con la cocina, estar pendientes de mi mamá, pero a Ofelia no, era muy mimada. Es que (silencio) ella fue muy enferma desde pequeña

Ofelia fue la única que entre 15 hermanos no terminó la escuela. Ella se quedaba en la casa y de vez en cuando ayudaba con algunas laborales. La primera enfermedad a la que hace referencia Ángela es a los ojos, ya que le costaba mucho ver las letras del tablero. Cuando Ofelia ingresó a la escuela María Auxiliadora en la década de los sesenta, ella se sentaba en la primera fila y cerca de la profesora hasta que un día, recuerda Ángela, la llevaron al médico y descubrieron que tenía problemas de visión, entonces

³⁹ Otro ejemplo que muestra las relaciones entre la salud con el cuerpo, la mente y el alma que abarca diferentes niveles de la psicología y la religión con la medicina es la Enciclopedia de la Salud (1959) que se encuentra en el archivo histórico de la Escuela Normal de Varones de Medellín. En la enciclopedia se presenta la salud como una condición natural de hombre cuando tiene prácticas buenas de espiritualidad, higiene mental y física.

Mi padre quiso sacarla de estudiar. Tenía miedo de que por hacer tanto esfuerzo con los ojos dejará de ver y es que por su problema no podría aprender como las demás. Es que era muy sensible a la luz y tenía que tener el libro muy cerca. Entonces le pusieron gafas. Además, que ella no podía tejer, siempre se equivocaba.

Las profesoras le dijeron a Gonzalito, padre de Ofelia y Ángela, que era difícil que ella estuviera en las clases por sus problemas de los ojos y que las maestras no podían hacer nada con su enfermedad. Como si fuera poco, Ángela recuerda que en el colegio le decían que su hermana era muy perezosa, “aparte de que tiene que usar gafas y sentarse cerca a la profesora, era muy perezosa, ya te imaginarás como lo trataban”. Asimismo, estaban las constantes burlas que las demás compañeras le hacían a Ofelia por “su falta de delicadeza”. Con este panorama, la decisión de sus padres fue sacarla de estudiar y que mejor “se dedicara a cuidar de la casa y de nuestra madre que se estaba poniendo enferma”

Si para Ofelia era difícil ver, entonces también era realizar distintas prácticas que eran de carácter obligatorio en la escuela. Ángela recuerda que las hermanas salesianas eran muy comprensivas e intentaban ayudarla, pero por la pereza de su hermana menos lo mejor fue sacarla de la escuela. En este punto se reconoce como efectivamente el cuerpo puede constituir bien o una ventaja o desventaja para el aprendizaje y que se le atribuye no sólo descripciones físicas sino también distintos juicios valorativos que se relacionan con dichas descripciones, en este caso, dificultades de visión con la pereza y ausencia de la delicadeza. Lo que lleva finalmente a considerar que el cuerpo de Ofelia no estaba hecho para la escuela, o al menos no para una vida llena de ejercicios productivos que podrían desempeñar las mujeres “La perseguían mucho las hermanas para que se fuera de monja o de claustro, pero ella no quiso”

Hasta el momento se ha expuesto como diferentes discursos en torno a la conducta y la salud hacen presencia en la escuela. No obstante, tener una “buena conducta” y ser “saludable” además de relacionarse con un buen aprendizaje y comportamiento tanto en un nivel mental, como físico y espiritual abarca otra serie de prácticas que configura la escuela, ellas son las de urbanidad y la higiene.

2.3. La urbanidad y la higiene

La urbanidad y la higiene recorren la escuela, esto se evidencia en los programas de enseñanza, ya que tanto en la primaria como en secundaria ellas son contenidos de carácter obligatorio. Cabe señalar que, en la década de los 50 hasta 1963 las dos materias estaban separadas, se enseñaba urbanidad por un lado y por otro la higiene. Pero a partir del 63 la urbanidad comienza a llamarse “urbanidad y civismo” y los contenidos de la higiene aparecen en una nueva asignatura, la cual es “ciencias naturales” que anteriormente se nombraba como “nociones de la naturaleza”. Sin embargo, en todos los niveles, ya sea como asignaturas separadas, juntas o articuladas con otros saberes como es el civismo y las ciencias naturales, hay dos puntos de coincidencia entre la urbanidad y la higiene.

El primero de ellos es que ambas se refieren a una *educación de los hábitos*, por lo tanto, en vez de una enseñanza teórica o memorística como sucede con las otras asignaturas como matemáticas, aquí se aprende es mediante el ejemplo, la realización literal de lo que se muestra y su ejercitación en diversos escenarios

En la enseñanza de la urbanidad y la higiene el maestro deberá preocuparse por la formación de hábitos, para lo cual aprovechará todas las oportunidades que se presenten en la vida interna de la escuela. También debe tener en cuenta la práctica de las reglas y normas enseñadas (MEN, Programa de Enseñanza grado 4, 1963, p.24)

Los hábitos que se enseñan en la urbanidad e higiene parten de unas normas que orientan su funcionamiento. Así pues, en primer lugar, los maestros exponen a sus estudiantes dichas reglas y después las ejemplifican ya sea a través de la actuación o con láminas, cada ejemplo se compone de una serie de gestos, posturas y maneras de hacer con el cuerpo. Ahora bien, el sentido práctico de estas materias genera que haya una observación directa que modela el cuerpo, es decir, los maestros pueden tener una mayor vigilancia y control sobre los estudiantes al observar sus hábitos y cuerpos para evaluar qué tan urbanos e higiénicos son.

El segundo punto de coincidencia entre todos los años escolares y estas asignaturas es el texto base que orienta la enseñanza, el conocido Manual de urbanidad y buenas maneras de Carreño (2005) publicado por primera vez en 1853. Un aspecto importante que permite relacionar el manual con las dos asignaturas es cuando Ángela Vélez me explica que “tener buenos modales trae consigo la buena salud y limpieza” en la medida que el comer despacio implica una adecuada digestión, el sentarse bien ayuda a mantener una

buena postura, el lavarse las manos previene el contagio por bacterias y virus, por ende “comer con buenos modales es comer con todo limpio y de un modo saludable y respetuoso” dice Ángela.

Y ¿qué clases de contenidos se les enseñaba a las estudiantes en clases de urbanidad e higiene? Para responder esta pregunta, se muestra como caso el programa de enseñanza del grado Cuarto de 1963 publicado por el MEN.

1. Primero, se les indica el buen comportamiento en cada uno de los lugares que frecuentan: el templo, el comedor, las visitas, el teatro, el patio del recreo y las clases, Por ejemplo, en el templo se debe “adoptar posiciones de severidad y decoro” (P.30) para que recen de un modo respetuoso y obedezcan a las posturas de cada ceremonia; para el comedor los maestros “explican la manera de sentarse, de usar los distintos utensilios de mesa” (p.30) además, se sugiere indicar cómo comer sin escándalo, es decir, moderadamente, y el vocabulario que se usa en la mesa; en el teatro es necesario que aprendan aplaudir, silbar y reírse delicadamente, especialmente en las comedias y explicar el por qué no se debe charlar con los vecinos durante la presentación; y en las visitas se les debe contar que existen diferentes clases como las de amigos, las amorosas, las de duelo y las fiestas bailables, cada visita requiere un buen comportamiento así una indumentaria especial y reglas de cortesía. Finalmente, el objetivo de todo esto es que “transformen en hábitos el cumplimiento de los deberes” (p.32) para tener un buen comportamiento.

2. En estas prácticas es común que se resalte la limpieza como una práctica transversal. Así, lavarse las manos, cepillarse los dientes, tener el vestido limpio, no ensuciarse y tomar todas las precauciones posibles para evitar enfermedades o infecciones se repiten una y otra vez, lo cual se perfecciona a lo largo de los años escolares. Se es limpio en los vestidos, como con las manos, los pies, el cuello, las uñas, las orejas, los implementos que se usa, como también con el aseo de la casa, el cuarto, la cama, el baño, en definitiva, todo cuerpo, espacio y objeto muestra limpieza que da cuenta de una buena salud con hábitos higiénicos y urbanos

Ahora bien, ya se han descrito algunas relaciones entre la urbanidad y la higiene. Pero hay que recordar que en el Decreto N. 003468 de 1950 muestra que ambas asignaturas estaban separadas, no obstante, a partir de 1963 con el Decreto 1730 ellas funcionan de un

modo distinto y esto se debe a una serie de razones que obedecen especialmente a la necesidad de modernizar el país y de unificar la educación urbana y rural, que comienzan a operar bajo una serie de prácticas y saberes diferentes en torno al cuerpo.

Respecto a la urbanidad, comienza a llamarse en los programas oficiales de la década del sesenta como “urbanidad y civismo”, lo que da cuenta de las relaciones entre estas dos grandes áreas se trata, en definitiva, de formar una nación con hábitos urbanos que a la vez sirvan a la patria y el orden que ella necesita. Por esto, la urbanidad es una estrategia civilizatoria para ser un país culto, en la medida que los cuerpos rurales, enfermos, pobres, feos, incultos, sucios e incivilizados se transforman por otros cuerpos que tengan hábitos burgueses y dignos de las ciudades modernas y desarrolladas. Por esto, el cuerpo es intervenido de una manera que se le exige ejercitarse y disciplinarse, hay que caminar, vestirse, alimentarse y bañarse de una manera determinada, y hay que cantar el himno y hacer juramento a la bandera al mismo tiempo que se aprende a sentarse en la mesa con buenos modales.

Así, en el Manual de Urbanidad de Carreño (2005) se advierte a las personas que no pueden realizar actos inciviles, ya que lo “incivil” es todo aquello vulgar y desagradable con malos modales y que afecta las relaciones sociales, por ejemplo:

“Jamás interrumpas de modo alguno a la persona que habla. Este acto está justamente considerado como incivil y grosero, y por lo tanto proscrito entre la gente educada” (p.44)

“Es incivilidad el excitar a una persona a que guste o huela alguna cosa que haya de producirle una sensación desagradable. Y téngase presente que desde el momento en que se rehúsa probar u olerlo, sea o no agradable por su naturaleza, ya toda instancia es contraria a la buena educación. (p.48)

También son actos asquerosos e inciviles el eructar, el limpiarse los labios con las manos después de haber escupido, y sobre todo el mismo acto de escupir, que sólo las personas poco instruidas en materias de educación creen imprescindible, y que no es más que un mal hábito que jamás se verá entre personas cultas (p.42)

En este sentido, el cuerpo aparece como un instrumento que sirve a la patria a través de su orden y disciplina y sobre todo por los hábitos de buena educación que garantizarían tener unas buenas relaciones sociales. En este contexto, eructar, sacarse los mocos y jugar con ellos o comerlos, tirarse pedos, escupir, salivar o babear, rascarse el cuerpo,

especialmente los oídos, tener lagañas, sacar la lengua, tener las manos sucias, olerse en público las axilas, comerse las uñas y tener comida en los cachetes o la barba son solamente algunas de las prohibiciones que abarcan los espacios públicos y privados. Se trata entonces de un aprender hacer con el cuerpo en lo cotidiano que se califica como hábitos buenos, hábitos que necesita el país y la ciudad para ser organizada, limpia y bien vista en términos de modernidad y desarrollo.

Respecto a la higiene, el cambio consiste en la llegada a la escuela de la materia “ciencias naturales” y con ella la enseñanza de la física y la química en el bachillerato bajo el Decreto 45 de 1962, el cual dice que se debe estudiar al ser humano y su cuerpo desde el punto de vista de la biología humana. Estas asignaturas muestran el interés del Gobierno por enseñar los avances de las ciencias, en un intento para modernizar la educación con los saberes de la física, química, biológica y fisiología en la escuela. Lo anterior se evidencia, por ejemplo, cuando el ministro de la época, el Señor Pedro Gómez Valderrama en 1964 escribe en sus memorias que “el colombiano ha pasado de la mula al avión” (p.40) y que además “no podemos seguir con maestros cabalgando sobre el verbalismo mientras que los niños están pendientes de los astronautas que se preparan a romper las barreras siderales” (p.41).

Cabe señalar que, si bien el ingreso de las ciencias naturales y sus contenidos en la escuela implican la enseñanza y el aprendizaje sobre el funcionamiento del cuerpo humano a través de sus órganos y funciones, en donde la anatomía, la biología y la fisiología son los saberes fundamentales sobre el cuerpo, el maestro continúa enseñando como en la higiene a lavarse los dientes, y la importancia de la limpieza y el cuidado ante las enfermedades. Por ejemplo, en los Planes de Enseñanza regulados por el Decreto 1730 de 1963, el docente de ciencias naturales debe explicarles a los niños las funciones y componentes de la boca, el sistema osteomuscular y digestivo, al mismo tiempo que con láminas y a través del ejemplo les indica la manera de cepillarse los dientes y comer alimentos sanos, además, debe hacer una observación de la higiene oral y nutricional de cada estudiante.

Así pues, los estudiantes conocen gracias al maestro de ciencias naturales la cantidad exacta de dientes que un hombre tiene, identifican la estructura general de su mandíbula, y estudian los organismos que están en la saliva y su importancia para la

digestión. En la escuela se enseña sobre la función y localización del esófago, el estómago y el intestino delgado y grueso. Para ello, en las Guías se recomienda a los maestros utilizar imágenes, así como hacer comparaciones que faciliten la comprensión, por ejemplo, entre el sistema digestivo y la estructura de una gran ciudad. Finalmente, el anterior conocimiento anatómico-biológico y fisiológico del cuerpo del hombre lleva a una serie de normas higiénicas y de salud para evitar las enfermedades como son: el uso de la seda dental, la crema de dientes y los enjuagues bucales. Esto permite evidenciar que los conocimientos del cuerpo de los hombres configuran un tipo especial de control de la población sobre sus hábitos de vida, que se enseña ya no sólo en la clase de urbanidad y civismo sino también en la de ciencias naturales.

En este contexto, el Ministro señala que es importante renovar la educación, en el sentido de modernizar con los saberes y las nuevas técnicas educativas que desde la psicología se conocen las escuelas, no obstante, explica que hay valores perennes que no cambian como son los culturales y religiosos. Así, Dios no cambia, como tampoco lo hace la virgen, el espíritu santo, Jesús y los apóstoles, ellos conservan su posición de poder en los colegios, sólo que ahora el colombiano además de conocer la vida y obra de Jesús se acerca a la ciencia sin que esto implique estar en una escuela laica que Nicolás Gaviria (1963) crítica. Por lo tanto, se muestra un engranaje entre la fe, religión y ciencia, en la medida que el conocimiento de la naturaleza y las de Dios van juntas, una logra explicar a la otra en determinados puntos, así como los saberes morales y religiosos con los nuevos avances de la psicología.

En el Colegio María Auxiliadora los temas correspondientes a la higiene, la urbanidad y las ciencias naturales circulan a través de diversas prácticas y maneras de funcionamiento. Cuando se le pregunta a Tulia Eugenia sobre las clases de urbanidad ella dice que son importantísimas “es donde se aprende el respeto por el otro y a uno mismo”. Tulia recuerda entre sonrisas a la profesora de esta materia que a la vez era la coordinadora de disciplina del colegio, la Hermana María Isaza.

Del mismo modo Margarita Cecilia y Ángela Vélez recuerdan estas clases y en especial hablan de la Hermana Isaza como una “mujer templada”



Figura 13: *fotografía archivo personal de Tulia Eugenia Upegui. Hermana María Isaza, Hijas de María Auxiliadora, década de los sesenta.*

Tulia, en relación a la urbanidad explica que:

Vea usted mijito, es que eso está en la misma religión. En los mandamientos dice que se debe amar al prójimo como a sí mismo y uno cuando ama a los demás los respeta mucho. Pongamos pues un ejemplo, imagínese yo aquí sentada al frente suyo y comenzar a eructar o a chuparme un dedo, eso es una falta de respeto y le estoy diciendo como que se vaya de mi casa. Es muy desagradable.

Tulia Eugenia explica que si alguien ama a Dios entonces ama a su prójimo, por ello la urbanidad es también una práctica profundamente espiritual, ya que los hábitos urbanos son una muestra de respeto y amor por el otro. Y es que como dice Margarita Cecilia, la Hermana María Isaza

Nos enseñaba que un verdadero cristiano sabe comportarse bien gracias a que tiene a Dios en su corazón. No sólo es saber los mandamientos y recitar las preguntas y respuestas del catecismo del Padre Astete, sino también comportarse bien ante los demás. ¿Para qué recitar de memoria la religión sino te comportas bien?

El buen comportamiento es el resultado de un profundo conocimiento y práctica de los principios de una vida cristiana que implican el respeto por sí mismo y el otro y que se expresan en la urbanidad. Así pues, es imposible “tener a dios en el corazón” y a la vez eructar o chuparse un dedo en la mesa cuando se comparte el alimento con alguien. Por lo tanto, “comportarse bien” entendido como tener buenas prácticas de urbanidad, en el colegio María Auxiliadora no es únicamente ser una mujer civilizada sino también una buena cristiana.

Y ¿Cuáles son los buenos modales que muestran un buen comportamiento? casi todos los que aparecen en el manual de Carreño las recuerdan las entrevistadas. Desde la manera de caminar, vestirse, asearse y peinarse hasta las fórmulas de cortesía y respeto para escribir y hablar con alguien, todo ello eran objeto de enseñanza.

Una en especial que María Isaza les decía era la forma de sentarse



Figura 14: *fotografía archivo personal Margarita Cecilia Upegui Z. Grupo de estudiantes colegio María Auxiliadora, década de los sesenta.*

Ángela Vélez recuerda que a las estudiantes se les enseñaba constantemente la manera de sentarse y pararse. Había una forma correcta de hacerlo en los pupitres, otra para los muebles, otra en las escaleras, el suelo y en la iglesia. En general, estaba mal visto

sentarse de forma brusca tirándose al asiento, o estar en el suelo con las piernas abiertas o curvar la espalda y el cuello en la silla. Las profesoras corregían estas maneras que no eran “delicadas” como lo explica Ángela.

Asimismo, Margarita Cecilia relata que las hermanas le enseñaban a:

Mover la silla sin arrastrarla. A que la espalda debe permanecer en línea recta con el respaldo de la silla, y que se debe tener una posición natural, sin parecer tan rígida como el palo de una escoba o al otro extremo ya como desplomarse en la silla sin delicadeza. Es importante mantener la compostura sin cambiar mucho de posición.

Las hermanas les recomendaban sentarse generalmente en la posición “del libro”. Es decir, se trata de estar de un modo neutro con las piernas ligeramente abiertas “ya muy abiertas es un descaro y se ve ordinario, son casi cerradas” y las manos descansando sobre los muslos de las piernas. Aunque a veces estaba bien visto cruzar las piernas, este sentado tenía una técnica más compleja:

Mijito, cuando se cruzan las piernas no es bueno mostrar las suelas del zapato. Hay que cruzarse ligeramente hacia un lado que puede ser el derecho o el izquierdo sin cambiar durante todo el tiempo necesario. Se debe cuidar que la falda no se haya desacomodado y se muestren los calzones, por ello las rodillas deben estar bien juntas y rectas.

Respecto al sentado de acuerdo con las diferentes sillas también aparecen nuevas reglas. Por ejemplo, si la silla tiene el respaldo demasiado hacia atrás dice Tulia Eugenia “lo recomendable es no cruzar las piernas sino estirarlas ligeramente hacia un lado”. la palabra delicadeza y naturalidad aparecen una y otra vez como una norma que aplica para cada gesto

Asimismo, se les enseñaba a jugar delicadamente, lo que se traduce en movimientos que no fueran bruscos sino moderados, que en vez de la agresividad apelaran a la armonía y la suavidad. Por esto había una serie de juegos prohibidos en la escuela como lo eran ciertos deportes como el fútbol y las artes marciales o el sube y baja ya que en estos los estudiantes tenían que abrirse de piernas, brincar muy alto y asumir posturas de los hombres.



Figura 15: *fotografía archivo personal Tulia Eugenia Upegui. Título de la foto: juegos prohibidos. Estudiantes del Colegio María Auxiliadora jugando, década de los sesenta.*

La imagen anterior la recuerda Tulia Eugenia entre risas cuando con sus amigas se subían en un palo que había en el colegio a jugar, pero que posteriormente María Isaza mandó a quitar ya que era prohibido divertirse allí. En vez del palo se les hacía juegos como rondas infantiles, bailes, juegos de manos y algunos con balones, especialmente el volleyball y baloncesto.

Por lo tanto, el cuerpo y su delicadeza genera una observación sobre las maneras de jugar y sentarse que centran la mirada de las hermanas salesianas sobre el detalle, que como dice Foucault es la clave para la disciplina. Sin embargo, no solamente la urbanidad se expresa en las maneras de hacer con el cuerpo, reguladas y controladas por la escuela, sino también en aquello que rodea el cuerpo, como el mobiliario, los juguetes, entre otros. A continuación, se describen algunos de ellos:

2.6. El uniforme

El uniforme del colegio María Auxiliadora durante la década de los sesenta tuvo cambios. Durante el cincuenta (50) hasta el sesenta y tres (63), el uniforme constaba de las siguientes prendas:

- Una camisa blanca de manga larga.
- Un jumper de color azul oscuro largo con cuatro botones en el abdomen
- Una corbata de color negro
- Un par de zapatos negros con tacón bajo
- Medias negras altas



Figura 16: *fotografía archivo personal Tulia Eugenia Upegui. Estudiantes del Colegio María Auxiliadora posando, década de los sesenta.*

1 8 0 3



Figura 17: *fotografía archivo personal Tulia Eugenia Upegui. Estudiantes del Colegio María Auxiliadora posando, década de los sesenta*

Después del 63 la corbata larga cambió hasta finales de la década de los 70 por un corbatín en forma de moño y la camisa blanca de manga larga se le incluye como diseño unos círculos de colores azules pequeños



Figura 18: *fotografía archivo personal Margarita Cecilia Upegui. Estudiantes del Colegio María Auxiliadora posando, década de los sesenta*

Usar adecuadamente el uniforme fue uno de los aspectos más exigentes de la escuela María Auxiliadora, que hacía parte de la buena disciplina y las clases de urbanidad. El planchado tanto de la camisa como del jumper era tan importante que si alguna estudiante lo tenía con arrugas, lo mejor era no ir a estudiar. Tulia Eugenia recuerda que “la mayoría de nosotras poníamos el uniforme en las noches debajo del colchón para que no se arrugara y quedara prensado” asimismo, Margarita Cecilia recuerda que el uniforme no debía ensuciarse, por ello al llegar a su casa debía quitárselo inmediatamente.

El no ensuciarse el uniforme era precisamente una de las claves para observar el cuerpo y su vestimenta que las maestras hacían en la escuela. así Ángela Vélez dice:

A la hora de comer a las más pequeñas se les ponía una servilleta para que no mancharan el uniforme. Con las más grandes de bachillerato eso no se hacía, se les advertía bastante de que debían comer con mucha delicadeza. Además, después del recreo se les revisaba las manos que no estuvieran sucias y su uniforme.

De este modo, el atuendo debía estar impecable antes, durante y después del colegio. Las maestras y las hermanas salesianas lo revisaban en detalle, tanto en el planchado como su limpieza. En este sentido, el uniforme no puede leerse únicamente como el llevar una prenda de vestir de tipo escolar, más allá de esto implica otra adecuación del cuerpo para hacer parte de una institución. Por ello, tener el uniforme, pero con las manos sucias era inaceptable, como también llevar el jumper azul largo con la cara untada de alguna mancha de comida. En este contexto, las manos y la cara con su respectiva limpieza son prendas en sí mismas del uniforme, ya que el cuerpo se hace uniforme en la medida que todo en él se reglamenta mediante la institución y sus normas.

Por esto, no hay una frontera clara entre la mano y la manga larga de la camisa blanca, o entre los pies y las medias negras altas, tampoco se trata de que la manga y la media cubran el cuerpo, es que la manga y la media son el mismo cuerpo. En este sentido, se puede concebir el cuerpo como una imagen o un cuadro completo que no puede ser fragmentado, es decir, no va el cabello por un lado y el logo de la institución escolar del jumper por otro, ambos deben ser coherentes para formar una misma imagen de una mujer estudiante del colegio María Auxiliadora, lo que hay en el fondo es una representación de un ideal de formación completo que abarca todo el cuerpo con la vestimenta.

De este modo, tener una mancha de sopa ya sea en el uniforme o el cuerpo tenía como castigo para las estudiantes de bachillerato lo siguiente:

Que al otro día tenían que comer con las más pequeñas de primaria y con la servilleta puesta, hágase de cuenta como un babero. Pobrecitas, lo que les hacíamos. A ellas les daba vergüenza y sus compañeras se reían. Me acuerdo de una, lo más de bonita, era mona con los ojos como verdes, muy preciosa. Pero después del recreo aparecía con el uniforme hecho una miseria y muchas veces comía sola con la servilleta puesta.

La limpieza incluía también los malos olores. Si bien Ángela me dice que ellas no se acercaban mucho a las estudiantes para olerlas pues era una falta de respeto, además, “que eso ya era trabajo del hogar”, sí recuerda que más de una vez las hermanas o las compañeras se quejaban “discretamente” de los malos olores, y le decían a Ángela que si podía decirle a la estudiante “muy prudente y delicadamente” que lavará el uniforme y tomará un baño:

(...) había una, me acuerdo de su nombre, Rocío, que nadie se quería hacer a su lado. Hasta que un día la hermana María Isaza me dijo que teníamos que hacer algo por el bien de la niña, pues ya se le había dicho a su mamá pero la situación seguía igual. Entonces yo primero le dije a Rocío sobre las enfermedades que se causaban con la cochinidad de no lavar la ropa o bañarse, todo lo que se podía enfermar por no asear el uniforme y bañarse y le explicaba la manera más saludable de limpiarse.

Ángela me cuenta que finalmente Rocío la empezó a querer mucho, ya que en el colegio María Auxiliadora “no se trataba de que las estudiantes se sintieran vigiladas o regañadas sino acompañadas” por esto hablarle de las enfermedades era mejor que llamarle la atención por los malos olores. Por ende, vestir el uniforme implicaba una limpieza diaria del cuerpo y su vigilancia. Pero cuando esto falla los discursos sobre la salud aparecen como una forma de control de los cuerpos, en los que ser una mujer limpia y delicada con el porte del uniforme es una obligatoriedad para todas las estudiantes, además, que estar limpias, dice Ángela, “habla muy bien de cada una, de su casa y sus costumbres, de una vida buena”.

Por su parte, Tulia Eugenia dice que definitivamente lo que más aprendió de María Isaza fue a “lavarme las manos mijito”, antes de comer, después de comer, al llegar a la escuela, después de los recreos y “cuando íbamos a jugar o estábamos en la calle al llegar a la casa o la escuela había que lavarse las manos inmediatamente”. Cuando María Isaza

les revisaba el uniforme les inspeccionaba bastante bien las manos. Tulia cuenta que primero eran las uñas, ya que no podían estar pintadas pues la hermana decía que si una mujer se las pintaba era para esconder el mugre de las uñas. Después, les pedía mostrar las palmas y que abrieran los dedos lo máximo que pudieran para mirar los bordes:

Yo veo que a mis nietos ya no les miran las manos como antes en la escuela y si uno lo hace como que se enojan. Es que ya se han perdido muchas buenas costumbres, ahora la gente entra al baño y ni se lava las manos al salir, qué horror, cuántas bacterias tendrán, las manos son la parte más contaminada de todas, eso sí me lo enseñaron en el colegio.

Tulia explica que como nadie quería ser la cochina del salón se lavaban muy bien las manos antes de la inspección que realizaba la hermana María Isaza. Estas inspecciones eran efectuadas al iniciar la jornada escolar, las estudiantes hacían filas en el patio del recreo y allí las revisaban para entrar a la iglesia a misa, también lo hacían después del recreo. En las clases de urbanidad les enseñaban a lavarlas y en ciencias naturales les explicaban las enfermedades que se causaban por la ausencia del lavado como era la diarrea o las gripes.

Las enfermedades aparecen en este contexto como una suerte de “sombra” o “fantasma” que atemorizaban a las estudiantes: cuerpos enfermos llenos de bacterias y virus, pieles dañadas, malos olores, maneras de verse débiles, feas y enfermas era una imagen constante que las hermanas salesianas y las maestras pintaban a sus estudiantes para recordarles la limpieza de su cuerpo y vestido. De esta manera, el ser disciplinadas portando adecuadamente el uniforme con las reglas de limpieza y urbanidad era contrario a la enfermedad que aparece como un camino posible que alarma a las estudiantes.

Por su parte, Margarita Cecilia me cuenta sobre el largo de la falda y las medias, ya que María Isaza les recordaba que el uniforme del colegio era muy elegante y bonito y ellas debían portarlo “dignamente”. Ella dice que el jumper debía llegar 10 dedos debajo de la rodilla y las medias debían ser altas, las hermanas y especialmente María Isaza revisaba constantemente que esta norma se cumpliera:

Si uno no hacía caso primero le decían la norma para que la mamá o la modista se la arreglaran, le mandaban notas a la casa, ellas no le pegaban a uno, era sólo con la mirada. Pero eso sí, una vez una compañera no quería bajarse la falda por unos pocos centímetros, no vaya a creer que eran muchos. Pero como las hermanas eran tan estrictas y ella no quería

arreglarla, no dejaba que la mamá se la alargara, entonces un día María Isaza en una revisión cogió unas tijeras y sin que ella se diera cuenta le cortó parte del jumper, le dañó el uniforme (risas). A ella ahí sí le tocó arreglarlo.

Margarita Cecilia narra que cuando María Isaza llegaba con las tijeras todas se asustaban mucho de que les fuera a dañar el uniforme, pero sólo lo hacía en casos extremos. Así, el uniforme debe estar planchado y limpio, con las medidas mencionadas y acompañado de un adecuado baño y lavado de manos y cara. En este orden de ideas, Margarita Cecilia recuerda que María Isaza les enseñaba que “como te ven te tratan” y por ello debían elegir muy bien el vestido que llevaran en cada ocasión. Ella les recomendaba vestirse de acuerdo con la ocasión pero que siempre:

Decentes, tapaditas. Nos decía que, si queríamos tener una familia y estudiar teníamos que vestirnos decentes, pues los hombres no se fijarían en mujeres que no lo eran. Nos decía que comparáramos como se vestían las personas en las calles y cómo eran esas personas, para que nos diéramos cuenta que nosotros nos debíamos vestir bien y no como las excéntricas.

Cuando se le pregunta a Margarita Cecilia, Tulia Eugenia o Ángela sobre el uso de faldas cortas, pantalones o plataformas debido a los nuevos estilos rockeros e hippies de la época dicen que definitivamente esa moda estaba en todo su furor pero que en colegio eso no se llegó a ver. Igualmente las tres coinciden que para aquel entonces María Isaza tachaba a las personas que se vestían así como “excéntricas”. Considerando que para esa época los excéntricos eran los nadaístas, los rockeros, los hippies y los artistas que eran considerados “como los locos” dice Margarita.

En definitiva, el uniforme de la institución asemeja a un modo de vestir muy conventual, en la medida que se exhiben pocas partes del cuerpo, los brazos, la espalda y el pecho eran totalmente tapados mientras que sólo se veía un poco de los tobillos y el cuello. Adicionalmente, el uniforme contaba con una boina que se usaba en actos especiales como días cívicos, celebraciones religiosas o cuando otros colegios iban al María Auxiliadora.

Este uniforme “tapado” que su correcto uso implicaba la limpieza de las manos y el rostro con su respectiva inspección diaria, hace visible la imagen de una mujer recatada y limpia, que no es excéntrica o padece de enfermedades debido a la suciedad, pero que tampoco, en palabras de estas entrevistadas, “fuera de la vida alegre”. Se muestra entonces

en el uniforme una representación de la sencillez, el recato, el cuidado y la limpieza de una mujer cristiana. Ahora bien, si el manual de Carreño fue “la expresión de los ideales de vida de las jóvenes élites hispanoamericanas” (Soaje, 2015) este manual se apropia en la escuela María Auxiliadora en relación a Dios y los saberes católicos del momento. Así, portar faldas largas limpias con corbatas era un vestido no sólo adecuado por su elegancia y buena presentación de señoritas de la buena sociedad, sino también por ser una prenda decorosa de una mujer cristiana, similar a los hábitos religiosos.

Cabe señalar que, en el manual de urbanidad de Carreño hay diversas alusiones a Dios como creador y organizador del universo y que dichas normas que regulan las costumbres urbanas no van en contra de los mandatos de Dios o la iglesia, por el contrario, hacen parte integral de una vida cristiana. Por este motivo, las hermanas salesianas nombraban a las nuevas modas y las personas que lo portaban como “los excéntricos” haciendo alusión a que su manera de vestir era poco usual, pero más allá de esto, era una amenaza para el proyecto de formación de la institución.

En este orden de ideas, Tulia Eugenia recuerda que la jornada escolar era prácticamente todo el día, y que se dividía en dos jornadas, en la mañana y la tarde, las estudiantes solo iban a sus casas almorzar al medio día y volvían a la escuela hasta terminar. Por esto, portaban el uniforme todo el día, si ellas salían en la tarde alrededor de las 6: 00 p.m. con sus amigas lo hacían con el uniforme, así que solamente los fines de semana era posible vestirse diferente. Pero las estudiantes tenían la vigilancia igual de sus padres, mamá Carola, madre de Tulia Eugenia, le decía que esas nuevas prendas lo que hacían era “desconcentrar a los jóvenes de los deberes por andar arreglándose demasiado. Que en vez de perder tiempo en modas inútiles deberían dedicarse a estudiar y aprender cosas nuevas” ella explica que el objeto de mayor discordia eran las faldas cortas y los tacones.

Por su parte, Ángela Vélez expone que en varias ocasiones la Hermana María Isaza les mandaba notas a las madres de las estudiantes recordando que el vestirse bien es una forma de los buenos modales y que:

La nueva ropa era una fiebre juvenil pero que se les iba a pasar pronto con la buena educación de la casa y el hogar. Que mirarán la ropa de sus hijas y vieran que nada podía ser tan bello como la sencillez y la naturalidad de los viejos tiempos a la hora de vestir, que los excéntricos pierden toda elegancia.

En esta disputa entre la falda y el jumper largo con el zapato bajo y las plataformas, Margarita Cecilia tuvo conflictos toda su juventud. Ella se declara como fans de Elvis Presley, le encantaba el mundo del rock and roll y era amiga de los Yetis. Sin embargo, ella piensa que sólo fue en la universidad cuando pudo vivir su juventud pues en el colegio era muy “cohibida”. Aunque ella sí tenía su grupo de amigas en el María Auxiliadora que les gustaba el rock y hablaban de él en clases de costura y sus paseos algunos fines de semana por Junín, pero no se atrevieron a ir un día al colegio con el uniforme diferente. Además, que las hermanas no tocaban abiertamente ese tema con ellas, simplemente les hablaban de Dios y las reglas del colegio, el rock y la moda era para ella simplemente algo “que no pasaba de nosotras y nuestras conversaciones, así como cuando hablábamos de los hombres”

Es que en esa época los papás le hacían caso en todo a las maestras. Eso no es como ahora que nadie los respeta. En esa época mi mamá y mi papá obedecían a las maestras en todo. Con mis amigas cuando comíamos helado hablábamos de las mujeres que nos parecían muy bonitas que usaban ropa muy colorida, con correas para resaltar la cintura, como se veía por las calles del centro, pero sólo en chistes nos imaginamos como ellas.

En este sentido, Margarita Cecilia habla de una “vida doble” que normalmente llevaban las estudiantes del colegio. Es decir, un cuerpo para el colegio y otro cuerpo para los fines de semana, el primero regido por la escuela y sus maneras de configurar un cuerpo femenino, limpio, saludable y bien portado, y el otro cuerpo era el de la diversión, el cine, las tertulias entre amigas, la coquetería y la moda. Poco a poco las estudiantes aprendían cada vez mejor a expresar esos dos cuerpos que como diría el mismo Sartre es relación constante. Por esto, hay tantos cuerpos como miradas hallan sobre él. Un cuerpo para las hermanas y otro cuerpo para los amigos y los hombres, un cuerpo para el uniforme y otro cuerpo para la moda, cada cuerpo con su determinación espacial y cronológica que a manera del juego de las escondidillas va construyendo una imagen que no es totalmente observable, y por lo tanto vigilable por las hermanas y sus padres.

Un aspecto importante en el uso del uniforme y la urbanidad es el cabello y el maquillaje. Respecto al cabello tanto las maestras como estudiantes lo llevaban corto con el famoso estilo Pixie de los sesenta con la prohibición de usar tinturas. Asimismo, era indebido utilizar maquillaje incluso los colores pálidos o suaves, tampoco era bien visto

llevar algún accesorio tales como anillos o manillas, se aceptaban pequeños aretes y una cadena en el cuello que tuviera la imagen de la virgen.



Figura 19: *fotografía archivo personal de Ángela Vélez. Retrato, década del 60.*

Tanto la privación del maquillaje con los accesorios y las tinturas lo explica Margarita Cecilia y Tulia Eugenia como el impedimento a ser mujeres “coquetas” y “vanidosas” en la medida que como me explican ellas dos, pintarse, tinturarse o utilizar joyas suntuosas era sinónimo de “buscar marido” y ser muy poco sencilla, muy parecida a las lolitas, que en nada se parecen a la vestimenta natural y religiosa de la virgen maría y las hermanas salesianas. En este orden de ideas, ellas hablan de “mujeres de la vida alegre” o literalmente “las prostitutas”, quienes eran precisamente muy maquilladas, no obstante, Margarita Cecilia explica que eso se decía en el colegio como parte de la formación religiosa, pero la verdad era que las estudiantes los fines de semana o en sus ratos libres se maquillaban.

En este contexto, maquillarse era sinónimo de insinuación o provocación a los hombres, es decir, arreglar el cuerpo para el encuentro con otro, un otro masculino, joven, débil y manipulable. El lápiz labial, los polvos, las sombras y los perfumes son indicaciones de las intenciones de mujeres que van por los hombres. Por lo tanto, además de las

enfermedades, aparece otro fantasma que rodea a las estudiantes y sus cuerpos y son precisamente las mujeres “callejeras y novieras”. Es decir, mujeres maquilladas con ropa colorida, mujeres que se tinturan el cabello, llevan faldas cortas y plataformas o con botas largas, mujeres que usan ropa hecha de lycra y plástico, mujeres que se ponen correas en la cintura o usan pantalones apretados, mujeres que suelen escuchar *rock* y estar en la calle con grupos de jóvenes, mujeres que seducen a los hombres. Este fantasma se menciona en las clases de urbanidad como comportamientos poco discretos y con pésimos modales, en la medida que una mujer delicada y buena no se viste así.

Ángela Vélez recuerda que más de una vez veía a sus estudiantes por el centro de la ciudad maquilladas y con ropa de moda, las observaba conversando con otras personas, entre grupos de amigos en las heladerías de la ciudad y especialmente en el cine. Ángela no solía regañarlas por ello “pues era algo de las jóvenes que ya se les iba a pasar” ella prefería utilizar los espacios del colegio para enseñarles otras cosas importantes “como hacer bordados y ser niñas buenas, esas modas tenían que pasar”. Sin embargo, había dos casos los cuales Ángela no dejaba pasar por alto dicha situación y sí le contaba a María Isaza lo observado, el primero es si alguna estudiante estaba usando el uniforme y se maquillaba pues con “hacían perder toda la elegancia del jumper y la corbata” y el segundo caso es si utilizaban en el maquillaje el color rojo o rosado de un modo extravagante, especialmente para ir al cine o el teatro, pues Ángela recuerda que “en ese tiempo esos colores eran muy prohibidos, no te imaginas. Eso sí que era tentar a los hombres”.

Cuando esto pasaba, la hermana María Isaza solía llamar a los padres y preguntales “¿sabe usted que hace su hija en las calles?” como lo relata Ángela Vélez, en este anclaje entre la escuela y el hogar se les prohibía salidas las estudiantes y la inspección del cuerpo era realizada ya no sólo en la escuela sino también en la casa, en la medida que “María Isaza les enseñaba a los papás a educar a sus hijos con los principios del colegio”. Tanto Tulia Eugenia como Margarita sabían que lo más recomendable era no salir con el uniforme ya que precisamente se exponían a más castigos y vigilancia.

Ahora bien, un aspecto importante que ha recorrido este trabajo es que solamente en lo saludable, bonito y con buenos modales es posible que esté Dios. Esto explica el por qué las nuevas modas que exhiben más el cuerpo no son prendas “elegantes” y “bonitas” desde los cánones tradicionales y morales de las hermanas salesianas. Además, se ha

expuesto en el trabajo que el uso del uniforme implica una serie de normas respecto a su limpieza, planchado, adecuación del cuerpo que se vuelven fundamentales en su uso, de este modo, el uniforme aparece como la prenda que representa los valores ideales contrarios a las nuevas modas juveniles.

Asimismo, llevar uniforme implica representar a una institución, es decir, inscribirse en ella y su proyecto de formación. Por lo tanto, usar una prenda como lo es el jumper, la corbata, la camisa y las medias reglamentarias del colegio María Auxiliadora mientras se canta música rock y se maquilla es visto como una falta de disciplina grave. Por esto, la vestimenta implica estar en un conjunto de normas que trascienden la misma prenda, es decir, no sólo se dispone el cuerpo para usar un uniforme, no sólo se prepara la prenda para ser utilizada, sino que también al ponerse un uniforme se acepta una condición institucional que guarda un conjunto de normas de disciplina y buen comportamiento.

No obstante, las estudiantes no recorren únicamente la escuela, sino que también las calles, allí aparecen otros escenarios donde aparecen otros cuerpos. A continuación, se describen algunos de estos hallazgos

CAPITULO IV: Otros cuerpos y otras prácticas

4.1. El cine

En este contexto, Margarita Cecilia y Tulia Eugenia recuerdan que más de una vez tuvieron problemas con la Hermana y sus padres respecto a las salidas a la calle para ir al cine. En aquella década ambas solían ir al teatro y el cine con sus compañeras de colegio, les gustaba especialmente las películas mexicanas, argentinas y españolas que estaban de moda en aquel entonces. El problema surgía sobre el tipo de películas que veían y además que las hermanas les decían “que no era bien visto que una alumna del María Auxiliadora fuera al cine estando pintadas” como me lo explica Margarita.

En la escuela también se hablaba de las películas, incluso las hermanas lo hacían con regularidad, la tensión estaba en el tipo de películas. María Isaza, recuerda Margarita y Tulia, le encantaba *el filme* Marcelino Pan y Vino, una película española de 1954 dirigida por Ladislao Vajda y el cual era una obligación verlo. Esta pieza narra la historia de Marcelino, un niño huérfano que es adoptado por los Frailes Franciscanos, y alrededor de

él ocurren eventos milagrosos como que el crucifijo se comunica con él. Las diversas imágenes religiosas, oraciones y sucesos de fe acompañen toda la trama de la película. Por ende, es común el gusto de la hermana por las películas de orden religioso y moralizantes como aquellas que recuerda Tulia “de historias bíblicas, como de semana santa”, Asimismo, otras que las profesoras recomendaban ver para divertirse por ser “películas sanas”, como *Benhur* y *La conquista del Oeste* que muestran historias de héroes épicos, con sucesos históricos de personajes que salvan de alguna tragedia a su pueblo⁴⁰.

No obstante, a Margarita y Tulia Eugenia les gustaban las producciones cinematográficas del director mexicano Luis Buñuel. Margarita recuerda una en especial que trata sobre:

Una muchacha muy buena que hacía obras de caridad. Hasta que hizo una a un señor de la calle y por ayudarlo la violaron. Yo lloraba mucho con esa película, me la creía totalmente, pero ella siguió ayudando a más personas por caridad, pero siempre le iba mal y abusaban de ella.

Margarita dice que esa película no les gustaba a las religiosas precisamente por mostrar “el rostro perverso de la caridad”. Una vez la hermana María Isaza supo por una amiga de ella “muy sapa” que Margarita veía esas películas, la hermana llamó telefónicamente a su casa para decirle a su mamá que no la dejara ir sola al cine con muchachos y pintada. Por su parte, Tulia Eugenia recuerda con mayor claridad películas como *Nosotros los pobres* y *Los olvidados* que literalmente la hacían llorar ante tantas injusticias que mostraba.

En las películas de Buñuel son comunes las imágenes de niños pandilleros, correccionales de menores, habitantes de calle, mujeres con ropa deshilachada que viven de la recolección de basuras o personas en general en contextos difíciles de pobreza y

⁴⁰ Cabe señalar que desde 1952 la comunidad salesiana organizó en Medellín quincenalmente un Cine Foro Católico, pero que fueron suspendidos en la década de los sesenta cuando grupos de jóvenes universitarios llegaron con ideas socialistas para desvirtuar las películas. Esta comunidad religiosa más que en la censura creía en la formación católica a través de la proyección de películas de temáticas bíblicas, igualmente instituyó la Legión de la Decencia que procuraba seleccionar y descalificar las películas moralmente malas. Fuente: Simanca, Castillo Orielly (2005). *La censura católica al cine en Medellín: 1936-1955, una perspectiva de la iglesia frente a los medios de comunicación*. Revista Historia Crítica, no. 28

miseria sin posibilidad alguna de salvación. Tulia Eugenia que era más cercana a María Isaza dice que la hermana pensaba que “mostrar la miseria así no era mostrar a Dios” y por esto no les recomendaba a los padres y las estudiantes ver ese tipo de películas. Otro ejemplo de ello era la producción *Semáforo en rojo* que fue muy taquillera en Bogotá y llegó a Medellín a finales de la década de los sesenta pero que al presentarse María Isaza reunió a las estudiantes que ella sabía que iban mucho a cine para, en palabras de Tulia Eugenia, “prevenir las de algo feo, ver hombres y mujeres delincuentes”



Figura 20: fotografía archivo personal de Margarita Cecilia Upegui. Recorte de publicidad película *Semáforo en Rojo*, década del 60.

A Margarita estas películas le gustaban precisamente por su sinceridad, sinceridad que les aterraba a las hermanas y por esto las prohibían “para que nosotras siguiéramos en el mundo de la escuela” como lo dice Margarita. Sin embargo, las películas le enseñaron tanto a Margarita como a Tulia Eugenia que el mundo no solamente era tejer, cantar, escribir, memorizar, hacer filas, rezar, cocinar, estar en sus casas y escuelas hasta casarse o desempeñar algún oficio para ayudar económicamente a sus familia, las películas les

enseñaron que hay maldad, violadores, pandilleros, que no todo funciona bien a pesar de que ellas fueran buenas y existiera un Dios omnipresente y omnipotente.

Estas películas exhiben cuerpos pobres, enfermos, deformes, cuerpos de mujeres que cometen actos peligrosos, inseguros en situaciones de miseria, cuerpos de víctimas y victimarios. Basta recordar el inicio de la película *Los olvidados* que muestra a un hombre discapacitado que para ser robado por pandilleros es desnudado y golpeado varias veces. Estas escenas contrarias a los cuerpos sanos, productivos, ejercitados, santificados con buenos modales, limpios y delicados que constantemente se formaban en la escuela María Auxiliadora ponen en tensión precisamente a través del cine los saberes morales y religiosos de las hermanas salesianas.

4.2. Los amores

El colegio María Auxiliadora era femenino, todas sus estudiantes eran mujeres y sólo había un profesor hombre que era el de gimnasia⁴¹. Cuando se le pregunta a las entrevistadas respecto a su relación con los hombres durante la escuela que no fuera familiar, es decir, con sus padres, primos y tíos las respuestas son diversas.

En primer lugar, Tulia Eugenia recuerda que a ella le enseñaron en el colegio que “los hombres eran sagrados, por eso éramos tan inocentes”. Cuando Tulia habla de hombres “sagrados” es “como si ellos fueran de otro planeta más elevado que el de nosotras y que debemos respetarlos muchos, ser muy delicadas” precisamente al ser ellos “sagrados” no se podría tener con algún hombre una relación de “pares” o amistad como sucedía con las mujeres. Tulia sabía que los hombres no eran de la misma naturaleza de ella aunque realmente que no entendía el por qué. Lo cierto es que al ser ellos “sagrados” muchos de

⁴¹ Para conocer más sobre los debates de la coeducación en Medellín en la década de los sesenta puede leerse a Nicolás Gaviria en su obra *Filosofía de la Educación* (1963) publicado en Medellín por la Editorial Bedout. Él critica a los colegios mixtos, ya que desde la perspectiva católica la presencia de un hombre y una mujer en un mismo salón produce tensión entre los cuerpos que no favorece el aprendizaje. Sólo es admisible la coeducación en los grados más pequeños, pero a partir de cuarto y quinto de primaria es recomendable separar a ambos sexos, además, que como hombres y mujeres son distintos entonces requieren una educación diferenciada.

los actos que ellas hicieran delante de ellos o con ellos sería ciertamente un pecado y por eso era mejor mantenerse distantes⁴².

Además, Margarita Cecilia recuerda que los espacios para compartir con hombres eran muy limitados ya que de acuerdo con Tulia Eugenia los hombres eran como un enigma del que no se hablaba y cuando se hacía era para prohibirles estar muy cerca unos de otros. Sin embargo, Margarita recuerda la calle Junín del centro de Medellín que las estudiantes le decían “el puerto de la tentación” pues allí ellas pasaban y los hombres les decían piropos. El que más recuerda fue su primer piropo a mediados de la década del sesenta cuando un hombre muy guapo para ella se le acercó y le dijo “usted va a ser la única mujer que conocerá mi pijama de rayas”

Margarita relata que las estudiantes del María Auxiliadora solían ir por Junín ya que allí estaba el teatro, los cines y las librerías, así como cafés y tiendas de ropa, además, los piropos de los hombres. Ella recuerda que Junín era como “una pasarela de modas” ya que “hasta cambiábamos la forma de caminar”, si en el colegio debían hacerlo con delicadeza y moderación con movimiento naturales en Junín balanceaban más las caderas y el cabello y se pintaban así fuera un poco los cachetes.

Algunas incluso se quitaban la corbata cuando iban por Junín con el uniforme al terminar la jornada o en días especiales que salían más temprano. Sin embargo, María Isaza no tardó mucho en conocer sobre esta calle, -puerto que era la vida cultural más vibrante de la ciudad y donde se podían ver a los nuevos grupos culturales como los nadaístas, rockeros e hippies que, en torno a gustos musicales, artísticos o de moda. En Junín, para María Isaza estaban “los excéntricos” que ella los mostraba como peligrosos y enfermos. Por lo tanto, “juniniar” se volvió en una de las tentaciones más fuertes de las estudiantes del colegio para conocer a “los excéntricos”.

⁴² Es interesante concebir en el contexto de esta investigación las representaciones masculinas de las mujeres entrevistadas. A mi modo de ver, se evidencia una imagen infantilizada de los hombres, en el sentido que Ángela, Margarita y Tulia saben que ellos son vulnerables y manipulables por los encantos de sus cuerpos femeninos, pero al mismo tiempo son sagrados. Los hombres pecan por culpa de las mujeres, no por ellos mismos. De esta manera, ellos son inocentes de sus impulsos y su naturaleza sagrada es corrompida por las mujeres. Los hombres aparecen como pequeños niños que son buenos y santos pero que por culpa de las “callejeras y novieras” se vuelven pecadores.

Sin embargo, las tres entrevistadas recuerdan que la Hermana Izasa tenía a unas estudiantes infiltradas o conocidas como “sapas”. Generalmente eran “las más zanahorias” de todas como lo dice Margarita Cecilia para referirse a las “muy santurronas e inocentes”, las cuales iban a Junín para contarle a María Isaza quienes del colegio María Auxiliadora se paseaban por allí. Margarita recuerda las tantas veces que María Isaza le advertía de los peligros de “ser una mujer noviera y callejera” o “estar con los excéntricos” que se mantenían en Junín, así como la llamada telefónica a sus padres y las prohibiciones de estar en el centro de Medellín.

Por lo tanto, con el tiempo ella y su grupo de amigas aprendieron a que no debían ir con el uniforme para ser reconocidas y que si se maquillaban podrían lograr que no fueran reconocidas fácilmente. Estar en Junín era llamar verdaderamente al peligro por los regaños y lo que allí podrían encontrarse, Margarita Cecilia y Tulia Eugenia recuerdan sus fantasías en esta calle como la de conocer el amor de sus vidas, estar con los famosos músicos de la época como y ver las grandes obras de cine del momento.

Pero realmente, las dos vivían lejos de Junín⁴³ y no tenían que transitar por esta calle regularmente, además de las advertencias de la Hermanas y sus padres. Por esto, ambas recuerdan que juniniar se volvió en una fantasía, cercana al verbo soñar. Hombres con melenas largas, jean de botas de campana con camisas y chalecos de cuero; hombres con ropa de colores que se paraban en las esquinas fumando y viendo a las muchachas pasar; hombres con boinas y pintas de intelectuales como poetas que les daban flores y las esperaban para decirles que eran muy hermosas; hombres que llevaban libros y guitarras o que con un sombrero en mano y ropa de paño parecían cantantes de boleros y tangos.

Estas imágenes y sus cuerpos hacían parte de aquella *vida doble* que tanto Margarita Cecilia como Tulia Eugenia explican. Sin importar las prohibiciones de sus padres y las religiosas salesianas ellas ya los habían visto, no era el cuerpo de los santos y los sacerdotes o los cuerpos de los hombres sagrados que las monjas veían y proyectaban a sus estudiantes como sus futuros esposos, ahora eran otros cuerpos que ellas podían imaginar, en pocas palabras, cuerpos juveniles que las deseaban.

⁴³ Junín constituye una superficie de visibilidad de los cuerpos.



Figura 21: *fotografía archivo personal de Margarita Cecilia Upegui. Amigas del colegio María Auxiliadora “juniniando”.*

No obstante, Margarita explica que en el colegio los acercamientos a esta calle eran muy tímidos. Ella fantaseaba con sus amigas el poder ir allí todas las tardes, tomar un café, ir a la librería Aguirre, ver a los estudiantes de los colegios masculinos como El San Ignacio, el Colegio San José y el Liceo Antioqueño, pero por las prohibiciones del momento no se podía hacerlo cotidianamente.

Por su parte, Ángela Vélez recuerda que en torno al tema de los hombres y la sexualidad había un gran silencio. Es decir, en la escuela no se estudiaba explícitamente el tema como tampoco el de la menstruación o los encuentros sexuales, simplemente eso no estaba en el currículum. Ángela me explica que había dos razones para ello, el primero es que “hablar de eso era muy delicado, cuando una estudiante se iba a casar o algo pasaba se la mandábamos a los curas para que hablaran con ellas, nosotras no lo hacíamos” y en segundo lugar es que “no era necesario hablar de eso, con mostrarles a Dios era suficiente, como enseñarles lo bueno de Dios para que ellas supieran discernir”.

Cabe señalar la relación entre lo que se puede decir y no se puede decir sobre el cuerpo en la escuela, es decir, lo explícito e implícito. Hay ciertos fluidos corporales y

conductas del cuerpo que se enseñan explícitamente en las clases de urbanidad, higiene, ciencias naturales, religión, entre otros. No obstante, hay otros fluidos y conductas de las cuales no se puede hablar en la escuela. Por ejemplo, es posible enseñar la importancia de no escupir en la calle o procurar no babear a las otras personas cuando se habla con ellas, el sudor, las excrecencias de los odios, el cabello y las uñas son temas bastante comunes. Pero contrario a lo anterior, no se puede abordar temas como la menstruación, el semen o los fluidos vaginales. En este sentido, hay regiones del cuerpo que están veladas y otras que no, se enseña el aseo de casi todo el cuerpo pero no de las partes íntimas como ocurre con los dientes. Ángela Vélez explica que hay partes del cuerpo más íntimas que otras y de ellas no es posible hablar, son zonas que explícitamente la escuela no puede tocar.

Pero ¿por qué no se puede hacer explícito en la escuela todo lo que ocurre con los órganos sexuales?, acaso, ¿la escuela no logra cierta configuración de estas partes? o ¿es posible pensar en la existencia de un currículo oculto? bueno, habría que entender que el silencio también es una elección. Las monjas saben que existen las vaginas y sus fluidos, así como los hombres y las relaciones entre ellos, solamente que no lo decían.

Este *no decir* obedece a varias razones. El primero es que tal y como lo explica Nicolás Gaviria (1963) hay un peligro en hacer explícitos temas tan delicados como la sexualidad, Gaviria dice que contrario a lo que creen los psicoanalistas hablar del tema es infundir en los niños y jóvenes cierto fuego innecesario ya que no están preparados para ello. El maestro puede incurrir en una falta gravísima al hacer explícito estas partes del cuerpo y lo que sucede con ellas al infundir deseos y curiosidades que se traducen en tentaciones.

Adicionalmente, Ángela Vélez recuerda que en aquel entonces “el sacerdote y el médico eran los cuidadores de la vida y por ello son los únicos que podían hablar del tema” el maestro y las religiosas quedan excluidas de tal responsabilidad. Ella dice que por eso a veces mandaban a las estudiantes donde Monseñor para que él les explicará a ellas “lo que pasaba en sus cuerpos” cuando en su casa no se hacía.

Así pues, Tulia Eugenia durante el último año escolar estaba comprometida para casarse con el señor Joaquín Gómez y María Isaza antes de la boda le dijo que debía ir hablar Monseñor para que él le explicará lo que iba a suceder su primera noche de casada. Tulia recuerda que Monseñor le preguntó:

Que si alguna vez había visto como las mariposas iban por las flores dejando el polen. Me dijo que gracias a que la mariposa ponía polen dentro de la flor crecían otras flores. Monseñor me explicó que yo era la flor y mi esposo una mariposa, ambos frutos del amor, que la primera noche él me iba a dar el polen de la vida, que no me preocupara que todo iba a estar bien.



Figura 22: fotografía archivo personal Tulia Eugenia Upegui. Día de su boda en compañía de María Isaza.

Ella confiesa esa conversación entre risas, dice “es que éramos muy inocentes, no nos imaginábamos nada de eso” la palabra *inocentes* es común para referirse a una mujer cuando no conoce mucho sobre la vida sexual futura de casada, esa inocencia que se pierde en su primera noche de bodas.

El ejemplo de Tulia pone en escena de nuevo el juego entre lo implícito y lo explícito en la escuela. Se trata entonces de un cuerpo fragmentado, que se separa por partes de acuerdo con sus funciones y peligros, se muestra el saber del médico y del sacerdote como el único capaz de explicar la totalidad del cuerpo en medio de las complicadas teorías de la biología y la religión para entender al hombre.

Finalmente, en este trabajo se ha mostrado como el cuerpo es un contenido y contenedor de las prácticas y saberes que circulan en la escuela y la ciudad. El organismo ya no trata únicamente de un conjunto de órganos y sistemas que sostienen la vida, más bien el cuerpo en su misma materialidad sostiene múltiples discursos que hacen la vida. Es en definitiva un cuerpo dispuesto y formado para ser mujeres cristianas, urbanas y de clase media alta en la ciudad de Medellín, un cuerpo para Dios, la patria y la familia.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Conclusiones

En este trabajo se ha producido una rotación en la materialidad del cuerpo, algunos movimientos y gestos han sido descritos desde diversas miradas: por un lado, los ojos de las jóvenes en los sesenta, y por otro los lentes de las hermanas salesianas. Este movimiento como un ir y venir que no cesa en la configuración de los cuerpos, entre las estudiantes y las profesoras, las aulas de clase, el uso del uniforme y las faldas, los colores del maquillaje y las posiciones decorosas revela que en definitiva el cuerpo se hace continuamente. Es decir, del mismo modo que un artesano ensaya una y otra vez la manera de tallar la madera, el cuerpo es hecho por múltiples hacedores, en la medida que este no nace completamente terminado, no hay un cuerpo definitivo, sino que él se construye y se forma a través de la ejercitación y la disciplina para devenir finalmente en un cuerpo siempre nuevo.

En este orden de ideas, este proyecto es una apuesta por mostrar que la sociedad y la cultura están inmersos en la manera de hacer los cuerpos y que la escuela juega un papel fundamental en ello. Cuando las maestras les enseñan a sus estudiantes a cantar, bordar y escribir les están enseñando una manera de *disponer* su cuerpo, no se trata simplemente de sentarse, estar de pie, tomar el lápiz, la tela y balancearse de cualquier modo, sino que hay modelos precisos que adecuan cada posición. La cola de la letra **A** comienza siempre por el lado derecho con la mano ligeramente inclinada, para enhebrar la aguja es necesario adiestrar la mirada de modo que la estudiante capte el ojo de la aguja con mucha precisión, cuando se está cantando se requiere estar de pie derecha con los hombros firmes y el tórax para lograr una mejor respiración.

Estos modelos concebidos en el marco de la escuela como ejercicios mecánicos y vigilados se relacionan con la formación de la disciplina. Siendo así, no consiste en el canto por el canto, la costura por la costura y la caligrafía por la caligrafía, de lo que se trata es formar a una mujer con un cuerpo lo suficientemente adiestrado y ejercitado para desarrollar estas prácticas y que por eso mismo tenga movimientos moderados y delicados para el cuidado del lápiz y la costura, posturas rígidas y enérgicas que sean flexibles y naturales con el canto, suavidad y decoro para sentarse y pararse toda vez que escriba, borde o entone alguna canción. En definitiva, se le exige cierto refinamiento y elegancia en las posturas que son esperadas de

mujeres católicas antioqueñas de clase social media alta que representan la educación salesiana en la década de los sesenta en Medellín.

En este sentido se evidencian los cuerpos productivos, es decir, cuerpos que son eficaces en las prácticas manuales y artísticas y que no desaprovechan el tiempo y los espacios para trabajar. Así, la adecuación del cuerpo es toda una gimnasia en la escuela, se pasa de los movimientos de los dedos a las muñecas y hombros para tener una letra bella; es necesario partir del reconocimiento de las simples puntadas hasta el diseño de prendas elaboradas; hay un camino entre el aprendizaje de los coros hasta los ademanes que acompañan canta canto. Estas prácticas y sus movimientos en el cuerpo expresan la clase de mujer que se es; limpia, detallista, precisa, paciente y esmerada.

Por lo tanto, no hay una diferencia entre cuerpos y valores, o entre cuerpos y proyectos de formación. Es posible a partir de lo anterior concebir la anatomía humana y todos los procesos biológicos y culturales que allí acontecen como una estructura porosa que está atravesada por conjuntos relacionales de saberes y enunciados en la escuela. Esta misma porosidad es la condición de posibilidad que hace que el cuerpo sea una visibilidad de la cultura y la pedagogía, pero al mismo tiempo lo hace susceptible de un sinnúmero de operaciones que lo fabrican, vigilan y disciplinan.

En este contexto, está el discurso de la salud que atraviesa el cuerpo y la escuela. De la salud no solo hablan los médicos, aparecen también los psicólogos, los sacerdotes, las tradiciones populares, la prensa, las instituciones del Estado, las industrias de belleza y alimentos, las empresas de confecciones de ropa y la escuela. Esta dispersión de sujetos y lugares que están autorizados para hablar de la salud hacen que precisamente el cuerpo se vuelva un discurso lleno de niveles y dimensiones morales, científicas, culturales, sociales y educativas. De esta manera, la salud aparece como un punto de conexión que recorre de lado a lado todos los cuerpos, debido a que el adjetivo saludable no es solo el estado de un órgano, sino que también se refiere a la vitalidad de una persona para hacer acciones, la productividad y el rendimiento con el que haga su trabajo, la limpieza y los buenos hábitos que se vuelven una costumbre y la belleza con la que muestra y exhibe su cuerpo.

Aparecen así en torno a la salud imperativos de todo tipo, por ejemplo, ir a misa y tener una relación cercana a Dios, tener tranquilidad en la mente, actuar con normalidad, no tener algún defecto físico, mental y moral, evitar los hospitales, las cárceles, los juzgados y

los sanatorios entendidos como lugares llenos de enfermos. Ahora bien, la salud se vuelve un atributo que acompaña prácticamente cada parte del cuerpo y cada momento de la vida: alimentación saludable, personalidad saludable, infancia saludable, hábitos saludables, ropa saludable, mente saludable, alma saludable, una casa saludable, en pocas palabras, una manera de comer, dormir, masticar, relacionarse con los otros, bañarse, amarse, tener sexo y vivir que es saludable.

Por lo tanto, se puede concebir la fealdad y lo rústico como una muestra de la enfermedad, así como lo sucio, anormal, excéntrico, extraño, incompleto, es decir, lo que va en contra de todos aquellos imperativos de la salud. Por esta razón, la enfermedad es un fantasma o una sombra que acompaña constantemente la formación de las estudiantes. La presencia del discurso en la salud en la escuela está precisamente al servicio de lo bello, lo moral, lo ético, lo bueno y lo productivo, es decir, un conjunto de saberes y enunciados que se muestran en el higienismo, la urbanidad, la religión, el civismo, la educación física y las ciencias naturales. En definitiva, “ser juiciosas en la escuela” y adaptarse a ella era un síntoma de una buena condición de salud, entendiendo la salud finalmente como adaptabilidad al sistema escolar.

Por lo tanto, se puede comprender por qué un cuerpo saludable no peca, se aleja de las tentaciones, se cuida, se vigila y se adiestra. Cabe resaltar que en esta investigación se ha expuesto como la escuela, al igual que el cuerpo, son estructuras porosas y por ello mismo están inmersas en relaciones complejas donde polos aparentemente sin alguna conexión como son la costura, la salud, la urbanidad y la religión comienzan a dibujar una misma imagen. Por ello, se deja atrás todo intento de estudiar la historia desde un punto de vista de la unidad, la clasificación, la gramática y la sintaxis para pensar en términos relacionales. De este modo, en el proyecto se muestra como una mujer costurera, que va a misa, cumple con las tareas de la escuela y la economía del hogar tiene una personalidad y hábitos saludables en un contexto de formación católica.

Ahora bien, si las prácticas de arte y las de manualidades, así como las de salud son esenciales para comprender la configuración del cuerpo en el colegio María Auxiliadora en Medellín, no se puede olvidar que la ciudad es un problema esencial para la escuela, en el sentido que la institución educativa como acontecimiento no existe por sí sola, sino que está en un circuito más amplio en un contexto de ciudad. Si la escuela configura el cuerpo, la

ciudad también lo hace a través de otros caminos formativos que no son necesariamente curriculares, y que no operan con el dispositivo de la escolarización, por ello ya no son solo los cuerpos de las monjas, los santos o el de las láminas de ciencias naturales, ahora son más cuerpos como el de la publicidad y las industrias. En otras palabras, la escuela no constituye un universo aislado que pueda alejar a las estudiantes de la influencia de las calles, ya que las hermanas salesianas trabajan para que el orden de los colegios también sea la disciplina de las calles. Una pregunta a la que este trabajo se acerca es a la relación entre la ciudad y la escuela y los modos como ellas conversan en la formación de los cuerpos de sus estudiantes y futuras ciudadanas.

Precisamente por esto, en algunos lugares del centro de la ciudad había diversas superficies que muestran la emergencia de un cuerpo diferente al de la tradición conservadora, católica e industrial de la cultura paisa. Se trata de los rockeros y sus jeans de campana, los hippies y las melenas largas, los nadaístas con sus poemas, las vanguardias artísticas y las figuras abstractas, los que se observan todas las tardes en Junín, el de los revolucionarios de la izquierda, las guerras y el de las nuevas modas juveniles. Ante estos cuerpos que son una amenaza que exhibe a mujeres “novieras y callejeras” o de “lolitas” en palabras de las hermanas salesianas, ellas operaban a través de estrategias de poder⁴⁴.

Estas estrategias generalmente son de corte conductista con una fuerte influencia por el discurso religioso y moral de la época: el lápiz rojo, la llamada a los padres, el aislamiento, los reproches y las planas aparecen como estrategias comunes. Las cuales combaten a la ciudad y sus “males”, se trasciende las fronteras estrictamente escolares, hay una vigilancia de lo que las estudiantes hacen en el cine, el centro de la ciudad, en la medida que las monjas como expertas de la mirada perfeccionan la observación de cada detalle para reconocer en los cuerpos de las estudiantes la influencia de la calle. Es importante resaltar entonces que la escuela en este contexto produce símbolos capaces de funcionar como estrategias de poder,

⁴⁴ Las estrategias de poder son la manipulación de las relaciones de fuerzas por parte de instituciones o personas con una posición de poder. De modo que en las estrategias no aplican principios, ni reglas, sino que se determinan por las condiciones de posibilidad que presentan. Para abordar más este concepto véase De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. I las artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

dicho de otro modo, las hermanas salesianas castigan y felicitan ciertos comportamientos y maneras de ser cuerpos, este acto valorativo está cargado de símbolos que forman la disciplina de las estudiantes.

Cada sonrisa, apunte en el cuaderno, mirada y gesto de las hermanas es un símbolo que tiene efectos prácticos sobre la conducta de las niñas y jóvenes. Sin embargo, los símbolos también son creados en la ciudad como lo estaba haciendo la música rock. Ante estos caminos con multiplicidad de símbolos que eran tan potentes en la vida de las estudiantes, la escuela lograba un engranaje perfecto con la familia, en la medida que la religión y los maestros conservaban un lugar de poder importante.

En definitiva, el cuerpo es un juego de sombras entre el colegio y la calle, juego que precisamente permite como diría Sartre que esta materialidad tan cercana y cotidiana sea inabarcable ante cualquier intento completo de sujeción. Aparecen relaciones entre lo implícito y lo explícito, lo religioso y lo científico, el uniforme y la ropa, los cantos religiosos y el rock, el arte y la escuela en los cuales se evidencia a parte de las estrategias de poder ciertos síntomas de resistencia por parte de las estudiantes.

Claro, no se trata de un movimiento estudiantil o de resistencia política y activa contra grandes grupos, lo que se muestra es que precisamente por lo inabarcable del cuerpo hay espacios íntimos fuera de la escuela donde las estudiantes fantaseaban e imaginaban nuevos cuerpos por la influencia del cine, la música y los jóvenes. Además, de la doble vida que las entrevistadas refieren y que está conformada por los pequeños detalles que parecen imperceptibles como cierto movimiento de cadera y cabello en Junín, conversaciones sobre los piropos de los hombres y el rápido barrido de un polvo muy claro sobre las mejillas de la cara para ir al cine o las heladerías. Hay gestos de resistencia a la par con sus estrategias de poder en la porosidad del cuerpo y la escuela.

Finalmente, este proyecto es una invitación a reconocer el lugar del cuerpo en la historia de las prácticas de formación, y a concebir la escuela y el cuerpo como espacios porosos, dinámicos y de confrontación entre gestos de resistencias y estrategias de poder que configuran de un modo relacional y muy heterogéneo la subjetividad de los estudiantes.

Referencias bibliográficas y anexos.

- Arboleda, Gómez Rubiela. (1997). *Cuerpo y pedagogía*. Colombia: educación física y deporte, volumen 19(2), 83-91.
- Ángel, José Guillermo (productor). (21/03/2018). Don Juan Bosco [Audio podcast]. Recuperado de: http://co.ivoox.com/es/don-juan-bosco-audios-mp3_rf_24696451_1.html
- Aldana, Cedeño Janneth. (2013). Desarrollo del teatro moderno en Colombia: los grupos experimentales entre 1940 y 1960. *Revista Aisthesis*, No.53.
- Álvarez, Gallego Alejandro. (1995). *Y la escuela de hizo necesaria*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Álvarez, Torres Jair. (2010). Educación, progreso y raza en Colombia entre 1920 y 1940: el caso de Medellín. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII (45),143-155.
- Baptista, Pilar; Fernández, Carlos y Hernández, Roberto. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF, 5ed, McGraw Hill.
- Bonilla, Zarita. (2016). *Estética de la figura humana y el erotismo. Dibujos de Luis Caballero en el Museo Bolivariano*. Santa Marta: Blog Fundación Museo Bolivariano de Arte Contemporáneo. Disponible en: <http://www.museobolivariano.org.co/dibujos-de-luis-caballero-en-el-museo-bolivariano/>
- Botero, William y Trujillo, Rosana. (2003). La higienización del clima y del cuerpo en Medellín a principios del siglo xx. *Medellín: Investigación y Educación en Enfermería*, Vol. XXII (2), 12-27.
- Caballero, Luis. (1968). *Plegable de la exposición del políptico en la biblioteca nacional*. Bogotá, Colombia.
- Cardona, Hilderman. (2015). Dinámicas biopolíticas en el entramado urbano en Medellín y municipios aledaños entre 1945 y 1951. *Uruguay: Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, Vol. 13, 91–104

- Castaño, Eugenio. (2012). El cuerpo y el alma en las políticas de bienestar, Medellín: 1945-1975. (Tesis de maestría para optar por el título de Magister en Historia). Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
- Castaño, Eugenio. (2013). Topografías corporales: nuevas fronteras del autocuidado en la ciudad de Medellín. Medellín, Colombia: Revista Colombiana de Antropología, Vol. 49, 91-110.
- Castro, Edgardo. (2005). El vocabulario de Michael Foucault, un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Cevallos, Rubén; Marín, Edilma; Ossa, Arley y Zapata, Vladimir. (2003). El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cossio, Luz Aidé. (2016). La publicidad alimentaria como factor de cambio en las prácticas alimentarias en la ciudad de Medellín, 1950-1970. Medellín, Colombia: Revista Historia y Sociedad, No. 31, 49-74.
- Cubillos, María Carolina. (2014). Mujeres en el papel: representaciones de la mujer en el discurso de la moda, 1960-1970. Medellín, Colombia: Revista Historia y Sociedad, No. 26, 209-236.
- Deleuze, Gilles. (2013). El saber: cursos sobre Foucault. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Deleuze, Gilles. (1987). Foucault. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Espinal, Cruz Helena. (2005). Una historia del cuerpo en la ciudad de Medellín, 1950. Medellín, Colombia: Revista Co-herencia, Vol. 3 (4), 115-135.
- Foucault, Michael. (2009). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos aires: siglo xxi editores.
- Foucault, Michael. (2010). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (1992). "Poder-cuerpo". En Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta.
- Gallo, Cadavid Luz Elena. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. Chile: estudios pedagógicos, vol. Xxxv (2), pp. 231-241.
- Hobsbawm, Eric. (2010). Historia del S. XX. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Planeta.

Herrera, Claudia Ximena y Buitrago, Bertha Nelly (2012). Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, practicas corporales y saberes escolares en Colombia, siglos XIX y XX. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.

Herrera, Diego Alexander. (2007). De nadaístas a hippies: los jóvenes rebeldes en Medellín en el decenio de 1960. (Trabajo de grado para optar por el título de Historiador), Universidad de Antioquia, Medellín.

IDEP. (2014). El cuerpo en Colombia –estado del arte cuerpo y subjetividad. Bogotá, Colombia.

Jaramillo, Juan David. (2008). Medellín: algunos conceptos sobre la higiene. Medellín, Colombia: revista ICONOFACTO, Vol. (4), 52-65.

Jean, Luck Nancy. (2007). 58 indicios sobre el cuerpo. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Klauss, Andrés y Muñoz, Diego Alejandro. (2005). El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo xx: el cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda. Madrid, España: Revista iberoamericana de educación. No,39, 127-168.

Lander, Edgardo. (2002). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) Clacso, consejo latinoamericano de ciencias sociales, 11-40.

León, Marilyn. (2016). Ni reciente, ni importado: historia del performance en Colombia. Bogotá: Colombia, revista Credencial Historia, No.320.

Londoño, Diego. (2014). Los yetis: una bomba atómica a go go. Medellín, Colombia: Alcaldía de Medellín, Estímulos al Talento Creativo.

Londoño, Patricia. (2012). Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia. Bogotá, Colombia: Banco de la Republica. 1 8 0 3

Le Breton, David. (2006). El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos. Buenos Aires, Argentina: nueva visión.

Le Breton, David. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: nueva visión.

- Martínez, Boom Alberto. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Barcelona, España: editorial Antrhopodos.
- Mejía, Marco Raúl. (2012). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo, cartografiando resistencias en educación. Ponencia presentada en el evento Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias, el 22 de mayo de 2014 en Medellín: Colombia. Disponible en: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/pedagogias_criticas.pdf
- Mesa, Franco Ana Lucia. (2014). Historia del oficio de la modista en Medellín, 1940 – 1980 procesos de individuación y prácticas de subjetivación. (Tesis para optar por el título de Magíster en Historia). Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
- Moreno, William; Pulido, Sandra; García, Carmen; Gómez, Juan David; Montoya, Juan y Gil, Julio. (2004). Fuentes documentales históricas de las Prácticas Pedagógicas del cuerpo escolarizado en la primera mitad del Siglo XX en Medellín (1900-1950). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Ponty, Merleau Maurice. (2003). El mundo de la percepción. Siete conferencias. Buenos aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Planella, Jordi. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. España: revista de educación, No. 336, 189-201.
- Sarte, Jean Paul. (2008). El ser y la nada. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Sauquillo, Julián. (2001). Para leer a Foucault. Madrid: Alianza Editorial.
- Soaje, Raquel. (2015). De Marco Tulio Cicerón a Manuel Antonio Carreño: un estudio sobre los ideales de vida de las élites en tres momentos de la historia. Concepción: Revista Atenea, No.511,189-205.
- Ramírez, Sandra Milena. (Trabajo de Grado pregrado). (2009). Hipismo criollo, 40 años después. Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Revel, Judith. (2009). Diccionario Foucault. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Restrepo, Libia. (1997). De aldea a ciudad: la medicalización de Medellín a comienzos del siglo XX. Medellín, Colombia: Revista Universidad Pontificia Bolivariana, Vol.46 (143), 18-36.

Ríos, Rafael. (2012). El concepto de apropiación como herramienta para el análisis histórico y cultural: notas introductorias. En: saberes, sujetos y métodos de enseñanza, reflexiones sobre la apropiación de la escuela nueva en Colombia. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Turriago, Daniel. (2014). Aporte salesiano al proyecto educativo en Colombia 1886-1935. Bogotá, Colombia: revista Actualidades Pedagógicas, Vol. 64, 109-129.

Vallejo, Aníbal. (2014). Las bienales de Medellín. Publicado el 11 de octubre de 2014 en el Periódico El Mundo.

Zapata, Daniel. (2016). Hacia el nadaísmo en la obra negra de Arango Gonzalo. Colombia: Cuadernos de Filosofía Latinoamericana / ISSN 0120-8462 / Vol. (37), 115, 305-307.

Zuluaga, Olga Lucía. (1999). Pedagogía e Historia. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia

Zuluaga, Olga Lucía. (2015). Historia de la epistemología de la pedagogía o historia del saber pedagógico. Bogotá: cátedra doctoral epistemología de la pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Tia6R5s3WHo&t=540s>

Anexos:

1. Fuentes primarias ([click aquí](#))

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3