

DISCIPLINARIZACIÓN, PROFESIONALIZACIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN COLOMBIA¹

DISCIPLINARIZATION, PROFESSIONALIZATION AND INSTITUTIONALIZATION OF PHYSICAL EDUCATION IN COLOMBIA

DISCIPLINARIZAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA COLÔMBIA

*Arley Fabio Ossa Montoya²
Ivannsan Zambrano Gutiérrez³
José Joaquín García García⁴*

Resumen

En el artículo se analiza el campo enunciativo de sujetos, instituciones y discursos en el que la educación física se ordenó, funcionó y transformó en las primeras décadas del siglo xx en Colombia. El análisis se centra en el periodo de 1930 a 1950, momento en el cual se visibilizan condiciones de existencia y emergencia, en las que esta muestra un estatus disciplinar y profesional, en paralelo a una significativa institucionalización. La investigación se realiza desde la perspectiva de la arqueología del saber, en la que se usan herramientas propuestas por Foucault para la indagación del saber, con el propósito de visibilizar las condiciones que posibilitaron que en el seno de los saberes modernos que circularon en el país en ese periodo se estableciera una diferencia respecto a las transformaciones epistémicas acaecidas en los años treinta para la educación física. Sumado a ello, se muestra el nudo de variables biopolíticas que la fomentaban, para constituir la en un eje en la formación de la persona, en función de las demandas que reclamaba la racionalidad política instalada en el periodo de estudio.

Palabras clave: disciplinarización; profesionalización; institucionalización; educación física; biopolítica

1 El artículo es derivado de la investigación "Saberes y disciplinas escolares en Colombia", código 1106-521-29380, acta de convocatoria 521-2010 del 10 de febrero de 2011 de Colciencias.

2 Doctor en Educación. Magíster en Educación. Licenciado en Educación Física. Investigador asociado Colciencias. Docente de los programas de licenciatura, maestría y doctorado en Educación. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo Interuniversitario de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, categoría A1, Colciencias. Correo electrónico: arley.ossa@udea.edu.co.

3 Licenciado en Pedagogía Infantil y estudiante del Doctorado en Humanidades: línea de historia. Universidad Autónoma Metropolitana, sede Iztapalapa de México. Docente de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ivannsan@gmail.com.

4 Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Magíster en Docencia de la Química. Licenciado en Biología y Química. Docente de programas de licenciatura y maestría. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Coordinador del Grupo de Investigación Innovaciencia, categoría B, Colciencias. Correo electrónico: yocolombiano@yahoo.com.mx.

Abstract

The article analyzes the enunciative context of individuals, institutions and discourses in which physical education was arranged, as well as where it has worked and has been transformed in the first decades of the twentieth century in Colombia. The analysis focuses on the period from 1930 to 1950, when the conditions of existence and emergency are visible, showing a disciplinary and professional status, parallel to a significant institutionalization. The research is carried out from the perspective of archeology of knowledge, using the tools proposed by Foucault for the inquiry of knowledge, aiming to reveal the conditions that made it possible to establish a difference regarding the epistemic transformations of physical education that occurred in the 1930s in the midst of the modern knowledge. Additionally, the group of bio-political variables that promoted it is evidenced in order to constitute it as one of the core concepts of a person's education, according to the demands of the political rationality during the period studied.

Keywords: disciplinarization; professionalization; institutionalization; physical education; bio-politics

Resumo

No artigo é analisado o campo enunciativo de sujeitos, instituições e discursos no que a educação física foi organizada, executada e transformada nas primeiras décadas do século XX na Colômbia. A análise está centrada no período de 1930-1950, época na que eram visíveis condições de existência e emergência, nas que esta mostra um status disciplinar e profissional, em paralelo com uma significativa institucionalização. A pesquisa foi realizada desde a perspectiva da arqueologia do saber, na que são utilizadas ferramentas propostas por Foucault para a indagação do saber, com o propósito de visibilizar as condições que possibilitaram que o seio dos saberes modernos que circularam no país nesse período se estabelecesse uma diferencia com relação às transformações epistêmicas nos anos trinta para a educação física. Adicionalmente, apresentam-se as variáveis biopolíticas que a fomentavam, para construí-la em um eixo na formação da pessoa, em função das demandas que exigia a racionalidade política instalada no período de estudo.

Palavras chave: disciplinarização; profissionalização; institucionalização; educação física; biopolítica

Fecha de recepción: 25 de julio de 2016

Fecha de aprobación: 12 de febrero de 2017

Para citar este artículo:

García, J., Ossa, A. y Zambrano, I. (2017). Disciplinarización, profesionalización e institucionalización de la educación física en Colombia. *Lúdica Pedagógica*, (25), 21-32.

ASPECTOS PRELIMINARES

La educación física en las primeras décadas del siglo xx operó como un saber integrante del dispositivo escolar, en el que élites colombianas depositaron expectativas respecto al ideal de persona por forjar. En este periodo, la apropiación de saberes modernos partícipes de la escuela nueva formó parte de un campo de fuerzas en las que los gobiernos liberales buscaron modernizar la escuela pública, en disputa con resistencias católicas y conservadoras que criticaban y bloqueaban el proyecto liberal o intentaban “catolizar” algunas de sus dimensiones. Allí, el saber de la educación física fue alimentándose de una racionalidad política que se reacomodaba, pero que tenía como eje rotatorio la idea de una “raza”, una persona, un ciudadano fortalecido en su dimensión intelectual y, a diferencia del siglo precedente, en su dimensión corporal.

A través de este saber, que formaba parte de un haz de variables biopolíticas que constituían el espacio más amplio de la gubernamentalidad⁵, se intentó que los individuos forjaran vidas útiles y vigorosas (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997), portadoras de una moral intelectual y social, leales al proyecto de nación. De esta forma, la educación física continuó emergiendo con fuerza en el escenario escolar en la primera mitad del siglo xx, propiciando un desarrollo y perfeccionamiento de las personas desde una nueva economía política del cuerpo, que potenciaba lo físico, sin dejar a un lado lo moral e intelectual. Sin embargo, dicha emergencia mostraba con fuerza desdibujamientos en el plano empírico.

Para Guillén,

[la] práctica de la educación física por la infancia y la juventud, les genera ventajas desde el punto de vista físico, moral, intelectual y material. Se ve su indispensabilidad en el hombre y la mujer para la salud, la fuerza, el vigor, la agilidad y la resistencia como cualidades necesarias de todos los oficios.

5 La gubernamentalidad, en palabras de Foucault, es “el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas, que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja de poder, que tiene por blanco la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad, segundo, por ‘gubernamentalidad’ entiendo la tendencia, la línea de fuerza que en todo Occidente no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que llamamos ‘gobierno’ sobre todos los demás; soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, (y por otro) el desarrollo de toda una serie de saberes” (Foucault, 2006, p. 136).

Para la mujer; le ayuda al desempeño de sus funciones domésticas y al mejoramiento de la raza. (1938, p. 325).

Un cuerpo sano y robustecido no solo gozaba de buena salud, sino de acuerdo con los fines y propósitos dispuestos en el campo enunciativo –o por lo menos eso se pretendía–, de unas condiciones socio-morales e intelectuales que le permitían vivir en sociedad y gradualmente ser más útil en ella. El sujeto corpóreo respondía así a ideales de persona, nación y raza⁶. Para ello, la escuela, el maestro y los manuales integraban un dispositivo de gobierno que en una línea de fuerza propendía por un cuerpo nuevo en una escuela nueva y, en otra línea, con mayor potencia, encauzaba, disciplinaba y normalizaba los cuerpos.

A través del saber de la educación física se buscaba que el individuo adquiriera condiciones físicas que lo tonificaran y fortalecieran. Al respecto, el Ministerio de Educación se proponía que la escuela restaurara a nivel fisiológico al niño, a partir de un fin práctico sanitario, concretado en el propósito de “mejorar la salud de los niños y educarlos en la práctica de la higiene diaria” (Pico, 1938, p. 8). Detrás de ello se develaba la intención social de “educar los niños en la comunidad, por la comunidad y para la comunidad” (p. 8).

Desde principios de siglo xx, la educación física en el escenario de los saberes modernos adquirió mayor relevancia respecto a las anteriores condiciones de existencia y emergencia. Para el Director de Instrucción Pública en Antioquia, la promulgación del Decreto 188, referido a la enseñanza de la educación física, era un asunto de gran importancia, ya que desde tiempos pretéritos se venía buscando “el desarrollo físico de la juventud de las escuelas” (Robledo, 1905, p. 365), por cuanto ello se constituía en un asunto clave en la salvación de la raza. Según él,

... nuestros sistemas educacionistas se han dirigido hoy al cultivo puramente intelectual, al desarrollo de las facultades superiores a la vez que han

6 Para el egresado de la Escuela Normal de Institutores de Antioquia, la “importancia que desde el punto de vista racial tiene la educación física, no es poca. El beneficio que recibe la raza por el hecho de que sus integrantes se preocupen e interesen por el desarrollo físico, es tan grande como inmediato. Prueba de ello nos lo da el hecho de que en la antigüedad, los espartanos y atenienses se preocupaban por el desarrollo físico, fue lo que más contribuyó a hacer de la raza helena la más fuerte y sana” (Mejía, 1942, p. 15).

desatendido por completo la parte material, física, del educando. Toda nuestra atención se fija en que desde los primeros años vayamos almacenando varias nociones científicas, engulléndonos el cerebro de conocimientos (la mayor parte de los casos mal dirigidos cuando no inútiles y perjudiciales), y haciéndonos verdaderos sacos débiles de abstracciones mentales y de ideas, que en muchos casos no sirven para nada en la marcha de la civilización individual y colectiva. (p. 371).

Del disciplinamiento de lo corporal por la vía del acrecentamiento físico individual no estaba ausente la normalización de la población escolarizada en asuntos de higiene pública y mejoramiento de la raza. Así, en medio de las tensiones entre conservadores y liberales, aun en el tiempo de hegemonía conservadora de inicios del siglo xx, se avanzó en la apropiación y puesta en práctica de la escuela nueva que afirmó el desarrollo y cuidado físico. En este horizonte, en medio de la aparente inmutabilidad en que se desenvolvía la educación en el país, reiteradamente señalada por su matiz intelectual y memorística, emergía una escuela experimental y científica, una escuela donde el niño era el centro y los intereses de los educandos, una suerte de faro; experiencias pedagógicas en las cuales las expresiones motrices desplazaban la desatención de la dimensión física de la infancia y la juventud y con las cuales se ayudaba a generar puntos de fuga, a hacer de la escuela un espacio para el aprendizaje de vivencias corporales que afirmaban el acrecentamiento del sujeto, su individualidad, autonomía y libertad. Así, se relegaba de manera incipiente el recelo al trabajo con el cuerpo, sobre el cual se tenía una “mirada pecaminosa” (Herrera, 1999, p. 97) por la tradición judeocristiana, que fue confrontada en el periodo de estudio, por la vía de no darle una importancia accesorio, respecto a la preponderancia que tenía el cuidado del alma.

La afirmación de la educación física era pues un asunto que se experimentaba en la escuela nueva en tensión con la escuela tradicional, en la que la quietud era sinónimo de adecuada instrucción, disciplina y obediencia. Dicha potenciación, con la que se buscó desplazar la falta del mencionado saber escolar, se afirmó de igual manera en el plano legal, a través de la Ley 80 de 1925, en la que se sostenía que:

La educación física es obligatoria en la enseñanza primaria, en los colegios, universidades y en todos los establecimientos educativos existentes en el

país; a la vez que con el fin de llevar a cabo este propósito se debe proporcionar el personal suficiente para la enseñanza como también la existencia de campos de deporte, de acuerdo con la técnica del caso. (Osorio, 1938, pp. 2-3).

La anterior directriz, débil en el tiempo presente, es un asunto que se viene demandando desde décadas pretéritas, en la medida en que el cultivo intelectual por sí solo resulta algo inútil. En el momento de estudio, este aspecto incidía de forma negativa en el desarrollo y fortalecimiento de la raza, a la vez que dificultaba el buen desenvolvimiento de las actividades mentales.

Ahora bien, la vitalización del individuo tanto en lo intelectual como en lo corporal mediante la educación física traía consigo –en el plano de las demandas sociales y políticas que se jugaron en el terreno de la gubernamentalidad– el fortalecimiento de la higiene. Esta variable, para Noguera (2003), ocupó un lugar destacado en las discusiones en torno al ideal de persona en la primera mitad del siglo xx en Colombia. Con la fundación del Ministerio de Higiene, el cuerpo terminó siendo eje en el mejoramiento y perfeccionamiento de la salud social, lo cual se impulsó desde una “escuela defensiva” (Ospina, Sáenz y Saldarriaga, 1993, p. 147), mediante la cual debía “impulsarse la salud del escolar como eje de la salud social” (Doval, 1938, p. 3).

En la perspectiva anterior, se buscó instituir en los estudiantes un tipo de motivación y justificación en la cual la defensa de la vida, en función del mejoramiento de la raza y de la salud individual y social, era de extrema importancia. En las escuelas, había de “proveerse los elementos higiénicos necesarios a los educandos” (Doval, 1938, p. 3), entre los cuales se incluían los ejercicios físicos. Así, la vitalización del cuerpo reducía los esfuerzos del Estado, por la vía de la apropiación y el mejoramiento de las prácticas higiénicas en la población escolarizada.

Para gran parte de la intelectualidad de aquella época, la educación física entrañaba

el correcto funcionamiento de los órganos, la que regula las funciones de la circulación y respiración, la que acostumbra al organismo a las fatigas que cotidianamente nos presenta la vida y la que da al cuerpo la esbeltez y desarrollo armonioso con las demás actividades humanas. (Debio, 1944, pp. 1-2).

Y es que, como lo aseguraba un estudiante de la Escuela Normal de Antioquia en su trabajo de grado, el “deporte es un colaborador del maestro, del médico y de la sociedad” (Arroyave, 1939, p. 32).

En este sentido, los ejercicios comprendían una economía política del cuerpo, en los que, de manera sistemática y detallada, se jugaba la educación de la persona en un plano individual y social. Dicho proceso era sustentado por un conjunto de saberes modernos como la fisiología, la medicina, la biología y la psicología, que al entrar en relación con la educación física, abastecieron y permitieron justificar de forma científica la conexión entre lo biológico y lo mental. En este horizonte, para la médica de profesión y pedagoga María Montessori el “hecho de acompañar con el movimiento el ejercicio de la inteligencia es casi una forma fisiológica del trabajo mental, el modo normal de funcionar, algo que casi podría relacionarse con la construcción orgánica del cuerpo” (1957, p. 157).

El aprendizaje activo que desde el ejercicio impulsaba la escuela nueva con base en los *centros de interés* de Decroly (1937), el *método experimental* de Dewey (1943) y la *pedagogía científica* de Montessori (1957) desplazaba gradualmente las *lecciones de cosas*, método propio de la pedagogía clásica diseñado por Pestalozzi.

En suma, en discontinuidad con el pretérito aparato escolar, el saber de la educación física coadyuvó a impulsar una moral social e intelectual, a partir de una nueva economía política del cuerpo, que potenció con fuerza lo físico, en todos los grados y niveles de la institución escolar, en función de la fuerza, el vigor, la agilidad y la resistencia. Estas capacidades físicas se veían como necesarias para el ámbito productivo y familiar, y de igual manera para la mejora de la higiene, la salud y la salvación de la raza. Así, el dispositivo de escolarización impulsó en la lógica del decreciente progreso un cuerpo nuevo en una escuela nueva, con saberes modernos; visibilizó prácticas de acrecentamiento del sujeto, pero con mayor fuerza, expresiones motrices enfocadas a su disciplinamiento y a la normalización de la población. Fue este el producto de la vitalización del cuerpo, tanto en lo intelectual como en lo corporal.

DISCIPLINARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

En el campo enunciativo consultado, la educación física vino a ocupar un lugar destacado en las tensiones epistemológicas que se jugaron en el seno de los saberes, disciplinas y ciencias, en las primeras décadas del siglo xx, aspecto difícilmente cuestionable, debido a las bases científicas y experimentales que la abastecían y que impulsaban una educación científica y moderna, a partir de su apropiación por el maestro. De igual manera, en las últimas décadas del siglo xix y principios del xx, la disputa entre liberales y conservadores respecto a la formación de las facultades mentales y el cuerpo arrojó como resultado la articulación de esta diada, con lo que se favoreció una formación que impulsó la racionalidad política y científica en la que devino el siglo xx. Es de anotar que la afirmación de lo corporal como aspecto inherente en la formación y cultivo de lo mental no estuvo exenta de un horizonte conservadurista, como consecuencia de la catolización de algunas dimensiones de los saberes modernos que se venían apropiando. Esta acción no dificultó la apropiación de la educación física en clave moderna y experimental.

En un horizonte experimental y científico, la educación física desde finales del siglo xix y con fuerza en las dos últimas décadas de la primera mitad del siglo xx fue alimentada por estudios e investigaciones modernas que apuntaron sus objetivos a una “economía del movimiento” (Montessori, 1918, p. 90). Se visibiliza en este marco y en el ámbito de la escuela nueva un notable estado de racionalidad y sistematicidad para este saber, que en el escenario de la gubernamentalidad respondió a un encauzamiento de los cuerpos, no sin dejar de mostrar puntos de fuga, en los que se afirmaba una educación en la que sectores de la niñez y la juventud, por momentos, potenciaban su individualidad y carácter.

En la anterior tensión, este saber, producto de la experimentación, mostró “ejercicios físicos sistematizados [que] comprenden ejercicios analíticos y sintéticos [los cuales debían] ser racionales, su adopción el resultado de la experimentación científica, y su aplicación individual y colectiva, el de la observación rigurosamente conducida” (Guillén, 1938, p. 331).

Materialidades discursivas como las mencionadas en el párrafo precedente muestran que, en la historia de los saberes modernos y experimentales en Colombia,

la educación física desempeñó un papel destacado. Este vivió procesos distintos a otros, como la biología, la psicología y la psiquiatría, que de 1930 a 1946 fueron leídos y apropiados, según Sáenz et al. (1997) en clave social y no experimental. En este sentido, se visibiliza el problema de la raza, que muchas veces tuvo como causa la herencia o el problema del medio circundante. Al respecto Moya, institutor de la Escuela Normal de Antioquia, plantea que el trabajo con el cuerpo en el terreno de la educación física, debía considerar que

... muchos son los defectos y deformaciones físicas que se presentan en los adultos, deformaciones que no en todo son hereditarias, ni por naturaleza, sino el resultado de un descuido en su desarrollo, resultado de la inercia y las más de las veces de la ignorancia completa en que viven sumidos, respecto al efecto que puede producir tal o cual ejercicio. (Moya, 1939, p. 9).

Los saberes modernos provistos de una mirada medicalizadora se ven nutridos, y en esa perspectiva modificados, por una mirada politizada. Así, “al énfasis predominante por revigorizar el tejido biológico de la nación, se le adiciona una finalidad de transformar la cultura y las relaciones sociales, así como las del Estado con la sociedad” (Sáenz et al., 1997, p. 267). En el terreno de los saberes, la educación física será para estos autores, parte integral de esa resignificación y apropiación en curso de los saberes modernos, vivenciará su paso de saber experimental a saber social, pero con algunas diferencias en el terreno de la epistemología y los saberes. La misma, sin desarticularse totalmente, se verá atravesada y reforzada por un conjunto de reflexiones en las que la acentuación en el papel de la cientificidad, del método y la sistematicidad, tomará un peso cada vez mayor, sin dejar de lado los temas sociales y políticos.

En la anterior perspectiva, es posible visibilizar enunciados en los que se plantea que la educación física como disciplina “para que llene a cabalidad los fines que le son consignados” (Debio, 1944, p. 36), en el espacio social y educativo, debía cumplir con una serie de criterios modernos y científicos que garantizaran su adecuado uso y resultados. Así, ella debía

... ser metódica, o sea, que debe llevar un fin pre-determinado por el maestro, para afectar fuertes transiciones que podrían deteriorar [...] la salud; debe ser graduada y de acuerdo con el desarrollo del grupo en general, que se refiere a que no se

impongan a niños de los primeros años ejercicios fáciles que no vayan por encima de su capacidad física. (Debio, 1944, p. 37).

El método operaba como uno de los ejes, en la apropiación que los intelectuales colombianos hicieron de este saber en la escuela nueva. El mismo ocupó un lugar central en el horizonte de formación que se proyectaba sobre la población civil; su importancia era visibilizada en variedad de autores retomados por aquellos años, incluyendo aquellos con los cuales la experimentación dio paso a una preocupación social. A modo de ejemplo, para Dewey, un método en el escenario social respondía a las demandas científicas, toda vez que era a través de él, que el papel activo en el aprendizaje del estudiante, atravesado por la experiencia, podía ser una realidad (1943). En sus palabras,

... el método científico es el único medio auténtico a nuestra disposición para descubrir la significación de nuestras experiencias diarias en el mundo en que vivimos. Significa que el método científico ofrece un modelo activo del modo y las condiciones en que se utilizan las experiencias para dirigir hacia delante y hacia fuera. (Dewey, 1930, p. 118).

Las reflexiones de Dewey y el médico belga Ovidio Decroly, en este nuevo escenario, continuaron destacando la importancia del método científico. Así, al igual que para Dewey (1943) la relación entre método y experiencia operaba como vértebra del modelo activo, para Decroly, como lo escribía el normalista Osorio, el “método debe tener base científica, consultar las exigencias del medio, la naturaleza del niño y las condiciones requeridas para dar determinada enseñanza” (1938, p. 42). Este, según se pretendía por aquellos años, debía ser el “orden, plan o conducta del maestro para encontrar con más rapidez y seguridad la verdad” (Cardona, 1944, p. 10).

En otra perspectiva, Mejía (1942) reconocía de igual modo en la educación física “bases científicas” y “experimentales”, en las que los ejercicios propuestos podían someterse “al principio de la sistematización; al medio ambiente, al grupo escolar y, como toda actividad escolar, responder a los intereses de los niños” (p. 42), con base en un método y un maestro que, sin mecanizar la enseñanza ni restringir la iniciativa del niño, ni la suya, hacía uso de “un plan definido y un camino para guiarse, propuesto o estudiado de antemano [pues el] método

ahorra tiempo y esfuerzo, y además los conocimientos sistematizados quedaran en el alumno mejor fijados” (Cardona, 1944, p. 12).

Con relación al escenario social y político en que se jugó la disciplinarización del saber de la educación física, Guillén escribía que era necesario privilegiar ejercicios que tuvieran efecto sobre las “tendencias sociales”, es decir, en aspectos claves de la vivencia social, como por ejemplo en la “subordinación, respeto, orden, obediencia, colaboración” (1938, p. 17). Para este autor, finalmente, la “disciplina”.

Tendencias de disciplinamiento individual y por ende de normalización social, eran oxigenadas por otras miradas en las que el maestro fue, en el escenario de la escuela que se venía fortaleciendo e impulsando en el periodo de la escuela nueva en el país, alguien que debía “estimular la vida” (Montessori, 1918, p. 49), dejando que esta se desarrollara libremente, teniendo como luz, al igual que lo sostenía Decroly (1937) el *interés de los niños*. Para el normalista Gonzalo Bravo en Antioquia, en el modelo de escuela nueva el maestro es un “guía inteligente, el amigo, el padre que respeta la libertad del niño, conduce y orienta, contribuyendo a la finalidad de la educación: la formación de la personalidad” (Bravo, 1939, p. 20).

Sobre lo anterior, la experiencia del niño y la niña en el aprendizaje operaba como medio a través del cual un maestro con un método lograba una educación para la vida, una “vida completa” (Osorio, 1938, p. 1). Se trataba de hacer de la experiencia un asidero de problemas y nuevas ideas que continuamente se renovaban y, por tanto, ampliaban y enriquecían la experiencia anterior (Dewey, 1943). El maestro tenía que despertar y potenciar al menos dos cosas: la emergencia de problemas con base en la propia experiencia, la experiencia vivida; y la curiosidad, el anhelo de conocimiento e información en los niños y niñas (Dewey, 1943). En palabras de este autor estadounidense, la misión del educador

... llega a ser la de seleccionar aquellas cosas, dentro de la experiencia existente, que contengan la promesa y la potencialidad de presentar nuevos problemas, que al estimular nuevos métodos de observación y de juicio amplíen el área de la experiencia ulterior. (1943, p. 99).

Para ello, en la escuela debían articularse los diferentes saberes y contenidos en un todo, con el propósito de

hacer de la educación algo activo y no pasivo, un acontecimiento que desplazara lo memorístico y diera paso a la experimentación y a la reflexión social.

En otra mirada relacionada con la disciplinarización de la educación física, Montessori en su obra *El método de la pedagogía científica*, nombraba como una “economía de movimientos” aquello en lo cual no se podía ejecutar “ningún movimiento superfluo” (1918, p. 90). Para ella,

... los movimientos griegos, por ejemplo, y los que hoy se les asemejan más, como el baile japonés, no son más que una selección de los movimientos absolutamente necesarios en la sucesión analítica de los actos. Un movimiento desgarrado, vulgar, está lleno, por lo general, de actos inútiles. (p. 90).

De esta forma, la “centralidad escolar en la educación física partía de bases psicológicas y biológicas que planteaban que la persona no goza desde su nacimiento de la facultad de coordinar sus movimientos y sus actos; tiene, en tal sentido, que ejercitarlos” (Ossa, 2012, p. 45). En otras palabras, la enseñanza de la educación física, en lo concerniente a aspectos epistemológicos y de disciplinarización, respondía a un orden que el maestro no podía pasar por alto, un orden científico, inscrito en una comprensión moderna de la educación física distinta a la del siglo XIX. Osorio (1938) explicando el *cómo enseñar* este saber y sobre todo el orden progresivo que se debía tener en cuenta, sostiene:

Se valora el orden progresivo en la ejecución de los ejercicios en las siguientes perspectivas: 1. No exigir al niño un esfuerzo que no lo admita su desarrollo. 2. A los ejercicios fuertes deben seguir los ejercicios suaves para establecer el equilibrio y evitar el desorden del niño por su falta de interés. 3. Enseñar ejercicios nuevos y practicar los ya enseñados exigiendo más viveza y corrección. (p. 18).

Esto lo confirmaba e instituía el Ministerio de Educación Nacional en los “Programas para la escuela primaria” (Ministerio de Educación Nacional, 1947, pp. 58-59) en los que se establecía que la enseñanza de la educación física en los primeros grados escolares debía llevarse a cabo de forma sistematizada, respondiendo a un método científico.

En síntesis, la educación física ocupó un lugar relevante en las dinámicas epistemológicas en el periodo en indagación. En el plano experimental y científico, este

saber se nutrió de otros, como la medicina, la biología, la fisiología, la pedagogía y la psicología, al igual que de pesquisas que buscaron de forma sistemática una *economía del movimiento*. Esta se gesta a partir de la producción de métodos de trabajo con la infancia y la juventud, que tienen base científica, parten de una lectura del contexto, de un análisis del desarrollo motor en el sujeto y de los requerimientos pedagógicos. Así, se enfoca en el plano político y social, el encauzamiento de los cuerpos y, de manera ambivalente, al acrecentamiento de los individuos. Por esta vía, en el espacio social y educativo, la educación física se visibilizó con criterios científicos y metódicos, que afectaron tanto la dinámica experimental como la social y, por supuesto, los procesos de enseñanza que el maestro llevó a cabo de manera más eficiente, efectiva y eficaz o aun más vivificante en función del desarrollo de expresiones motrices que posibilitaran experiencias que no solo ampliaran el acumulado anterior, sino que despertaran la curiosidad y la voluntad de saber; en suma, la bases para la educación intelectual, moral y social.

PROFESIONALIZACIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN

En las primeras tres décadas del siglo xx, la educación física operó como un saber entretelado por aspectos epistémicos y sociales, que se jugaron teniendo por base una mirada experimental y científica y en los cuales ocupaban primera plana, los debates y tensiones en torno a la correspondencia entre en cuerpo y la mente -nutrido por investigaciones científicas que mostraban su complementariedad-, junto a la disputa en el seno de las instituciones escolares y gubernamentales, sobre la vitalización del cuerpo, articulado al problema de la raza y la idea de nación. Por aquellos años, este saber devino en una suerte de eje rotatorio sobre y a través del cual, las tensiones citadas se entrelazaban profundamente, haciendo del mismo un conjunto de conocimientos comunes y científicos, desprovisto de reflexiones que interrogaran y especificaran sus bordes, sus diferencias epistemológicas y gnoseológicas, respecto a otros saberes, disciplinas y ciencias y, sobre todo, carente de una red de conceptos y objetos delimitados, a la vez que un principio de control en la producción del discurso, esto, sumado a la ausencia de una comunidad de intelectuales que en el seno de un cuerpo institucional, le diera cierta solides y que dinamizara su funcionamiento.

Los aspectos citados en el anterior enunciado cambiarán radicalmente a partir de la década de los veinte y, con mayor ímpetu, en las de los treinta y cuarenta. Desde 1920 el panorama social y político en el país con relación al deporte, a la educación física y, en general –como se sostenía por aquellos años–, a la vivencia de una cultura física, disfrutó de una atención mucho más comprometida por parte de los dirigentes políticos y las élites económicas y sociales. Se fundaron como lo expresa Ruiz (2010), instituciones que regulaban la actividad deportiva a nivel nacional, como el Comité de Deportes en 1921 y, posteriormente, la Asociación Nacional de Deportes; se llevaron a cabo actos de celebración como los Juegos Olímpicos de 1924 y 1926, y los Juegos Olímpicos Nacionales de 1928, celebrados en Cali; se visibilizaron, cada vez más, en la prensa nacional, noticias alusivas al deporte; se impulsó en el escenario educativo la educación física, que resultaba inexorable a los fines del Estado; se formuló la Ley 80 de 1925, que dio origen a la Comisión Nacional de Educación Física, a la vez que a la Sección de Educación Física del Ministerio de Instrucción Pública y las comisiones departamentales de educación física, instituciones que impulsaron las actividades deportivas y educativas articuladas a esta área y a su control y evaluación. De igual manera, se delegó al señor Hans Hubers, miembro de la segunda Misión Pedagógica Alemana, la ideación de un programa de enseñanza; una vez elaborado, este consistió en dos cursos para maestros de primero y segundo grado de enseñanza (Huertas, 1927).

Con acciones como las anteriores se daba inicio, en la perspectiva de Quitián (2013), al desplazamiento de la “cultura física” que se vivía en los clubes sociales, gracias a la cual las élites burguesas nacionales que representaban los valores modernos de vida se apartaban de las élites rurales y se diferenciaban de las clases subalternas

Son situaciones de existencia como las descritas, las que posibilitan para Ruiz, en el momento del arribo de los liberales al poder, reformas a partir de la década del treinta, con las que se da cabida a una deportivización de la sociedad que acentúa la inclusión de la población, en un proyecto nacional de mejoramiento de las condiciones biológicas y ambientales de vida, mediante tecnologías del cuerpo impartidas desde instituciones disciplinarias como la escuela (2013).

En el plano legal, se visibiliza la Ley 80 de 1925, que se constituye en un acontecimiento, en la medida en que, por primera vez en el país, se presenta una superficie discursiva centrada en un conjunto de conocimientos modernos y científicos, que reconoce y establece a nivel legislativo la articulación de un nudo de saberes. Uribe, autor⁷ y ponente de la ley nombrada y expositor de los motivos de la misma ante la Cámara de Representantes, el 10 de septiembre de 1925, en Bogotá, expresa que los

... los iniciados en los problemas de la psicología y de la biología saben que estrecha relación existe entre los músculos y la voluntad, entre la cultura física y el desarrollo de todos los centros cerebrales. Con esas enseñanzas por fundamento, la pedagogía moderna proclama la educación integral, que comprende las modalidades concurrentes en que se manifiestan las energías de la vida que atiende con el mismo interés a la educación de la inteligencia, a la educación física y a la moral. (Uribe, 1925, p. 132).

Otro acontecimiento relacionado con la profesionalización, disciplinarización e institucionalización se visibiliza en 1936, gracias a gestiones diplomáticas realizadas con directivas del Instituto de Educación Física de Chile, con las cuales se logró que destacados intelectuales del mencionado saber y país formaran parte de una misión a Colombia. Exactamente arribaron dos técnicos en educación física: el profesor Candelario Sepúlveda Lafuente, inspector de Educación Física en Santiago, y el profesor Ramón Quintana Carrasco, catedrático del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de Chile. Junto a ellos, intelectuales colombianos como Gabriel Anzola Gómez, Alberto Nariño Cheyne, Ernesto Vidales, Jorge Perry Villate, Numael Hernández, Hernando Navarrete, Mike Forero Nougues, Nicolasa Manotas, Carmen Caparoso, Carmelita Guerrero, Ana María Chaves, Bebe Caycedo, y Gilma Wills Olaya, entre otros, dieron pasos para afirmar la institucionalización, profesionalización y disciplinarización de la educación física en Colombia.

7 Para Alberto Gómez Moreno y Luis Alberto Parra Parra, en su libro *Historia de la educación física como profesión 50 años de oro*, el contenido de esta ley resulta importante no solo a nivel de las instituciones a las que dio vida, sino también debido a que el ponente de la misma “como agente diplomático de Colombia en el país del sur del continente, supo vincularse a los medios de la Comisión Nacional de Educación Física del Uruguay y de allí trajo las ideas que volcó en la ley 80” (Gómez y Parra, 1986, p. 32). Para ellos Uruguay, a través de la Comisión Nacional de Educación Física “siempre ha estado a la vanguardia de la Educación Física en América” (Gómez y Parra, 1986, p. 32).

En tal afirmación coadyuva la creación del Instituto Nacional de Educación Física de Colombia, mediante el Decreto 1528 de 25 de junio de 1936, que se integró a la Universidad Nacional en 1937. Con dicha institución, se respondió no solo al deseo de que Colombia, específicamente Bogotá, fuera la sede de los primeros Juegos Bolivarianos en 1938, sino a la necesidad de vitalizar a los pobladores de forma integral, a través del saber de la educación física. Eventos como los anteriores se aunaron al impulso de un escenario epistemológico, en el que el mencionado saber se veía fortalecido en su disciplinarización, con lo que se propició y demandó un espacio institucional propio y diferenciado para este.

El instituto contó con importantes escenarios de investigación científica, por ejemplo, los gabinetes de psicología y antropometría o el Laboratorio de Fisiología, donde

... se enseña a los alumnos las técnicas y se estudia prácticamente los fenómenos fisiológicos o sea la labor docente. Al lado de esta labor, el laboratorio, lo mismo que las dos dependencias anteriores [gabinetes antropometría y psicología], cumplen la labor de investigación, que es tan importante. (Gómez y Parra, 1986, p. 55).

En sus primeros tres años, el Instituto graduó 57 profesionales de la Educación Física, los cuales, para obtener el título, debían presentar una tesis. Este aspecto, en su conjunto, dinamizaba, diversificaba y posibilitaba avances institucionales y disciplinares a partir de la investigación, el diagnóstico o la planeación de acciones fuera o dentro de la institución. Con base en lo anterior, y en otros aspectos planteados en este escrito, con el saber en cuestión se intentaba desplazar un conjunto de ejercicios físicos y de orden militar, reducidos a la calistenia, los cuales en su momento fueron impulsados por la familia Ferro⁸ en la mayoría de las escuelas.

Puede apreciarse en el pénsam inicial del famoso Instituto Nacional de Educación Física uno de los efectos del proceso de disciplinarización del que hizo parte este saber, y que al decir de Foucault en *El orden del discurso*, responde a una voluntad de saber, soportada y distribuida institucionalmente, con capacidad de

8 Para Gómez y Parra, en las primeras décadas del siglo xx en Colombia, la educación física “era muy incipiente. Se decía que los colegios tenían calistenia, una gimnasia de ejercicios en serie que dictaban los integrantes de la familia Ferro, destacados militares y posteriormente por el autodidacta Rocha” (1986, p. 36).

coaccionar y delimitar una región de conocimiento. Allí, en dicha institución, la educación física, es justo decirlo, desfila como una disciplina definida por “un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas como verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos” (Foucault, 2013, p. 27). En dicho plan, cada uno de los saberes, entre los que se citan la Anatomía, Biología, Fisiología, Antropometría, Psicología, Pedagogía de la Educación Física, Higiene, Primeros Auxilios, Didáctica de la Educación Física, Historia de la Educación Física, Organización de la Educación Física, Música con orientación a la Educación Física, Gimnasia Rítmica y Danzas, Kinesiterapia y las actividades gimnásticas, deportivas y atléticas respondieron a un fin justificado de manera científica, que se entretecía en un avanzado estudio del movimiento corporal, apuntando a fines sociales y políticos, dispuestos en el escenario de la gubernamentalidad; a una “economía de los movimientos” (Montessori, 1918, p. 90-91) inscrita en un sistema de proposiciones, reglas y definiciones, alimentadas por una variedad de métodos, técnicas e instrumentos (Gómez y Parra, 1986).

APUNTAMIENTOS FINALES

En la perspectiva anterior, la educación física se configura en Colombia entre 1930 y 1950 como un saber disciplinarizado y significativamente institucionalizado, espacio de formación profesional de gran importancia en el devenir del horizonte de formación del cuerpo y la mente del nuevo ciudadano que requería la nación. A partir de entonces, el gobierno de los cuerpos en clave biopolítica dispone de una situación privilegiada, pues disfruta de unas condiciones que, aunque mínimas respecto al panorama nacional, permitieron como punto de partida contar con una maquinaria epistémica y política confiable, un escenario que garantizaba el gradual y ya inevitable crecimiento y fortalecimiento de este saber con el paso de los años. Es posible afirmar que a partir de este periodo la educación física, en medio de altibajos, disfrutará de una consolidación y expansión sin precedentes. Esto debido a su articulación al proceso de modernización y desarrollo en campos educativos, culturales y estatales que se impulsó en el país por aquellos años.

A su vez, dejando atrás la comprensión del individuo a través de las facultades del alma, y con base en los nuevos saberes experimentales y científicos, la renovada

importancia de la educación física en el seno de la cultura nacional posibilitó la emergencia de un cuerpo de individuos, de profesionales que poco a poco se integraron a los nuevos espacios sociales e institucionales donde este saber era requerido. Esto hizo posible un crecimiento y una expansión inigualables con respecto a años pasados. Sin duda, se trató de un momento decisivo, debido a que la institucionalización, representada en el Instituto Nacional de Educación Física, en conjunto con el estatus disciplinar adquirido, permitió que el saber en cuestión saliese del anonimato, de la marginalidad, de los saberes no reconocidos y olvidados. La historia de este saber gracias a estos acontecimientos y otros preteritos, y debido a su cercanía en el siglo XX a los nuevos referentes y campos de conocimiento científico, como la medicina, la biología y la psicología, le permitieron a la educación física la visibilización de un cuerpo de conocimientos requeridos, demandados y, sobre todo respetados, por su estatus científico y un conjunto de profesionales y nacientes instituciones que los soportaban, producían y reproducían.

REFERENCIAS

- Arroyave, M. L. (1939). *Aspecto social de la educación en Antioquia* (tesis de grado inédita). Escuela Normal Superior de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Bravo, G. (1939). *Consideraciones generales acerca del maestro* (tesis de grado inédita). Escuela Normal Superior de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Cardona, J. (1944). *Ejecución y comprobación del trabajo escolar* (tesis de grado inédita). Escuela Normal Superior de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Debio, A. (1944). *La higiene en la escuela* (tesis de grado inédita). Escuela Normal Superior de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Decroly, O. y Boon, G. (1937). *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1943). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Doval, T. (1938). *Higiene de la escuela*. Medellín: Escuela Normal de Institutores de Medellín.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013). *El orden del discurso*. México: Tusquets.

- Gómez, A. y Parra, L. (1986). *Historia de la educación física en Colombia como profesión. 50 años de oro*. Bogotá: Publicaciones Universidad Central.
- Guillen De Rezzano, C. (1938). *Didáctica especial. Para tercer año de las escuelas normales* (tomo 2). Buenos Aires: Kapelusz.
- Herrera, M. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Huertas, J. (1927). *Resolución número 52 de 1927. Primer plan de capacitación para docentes en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas.
- Mejía González, M. (1942). *Educación física* (tesis de grado inédita). Escuela Normal Superior de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1947). *Programas para la Escuela Primaria*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Imprenta Nacional.
- Montessori, M. (1918). *El método de la pedagogía científica. Aplicado en la educación de la infancia en la Casa de los Niños*. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- Montessori, M. (1957). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.
- Moya Pinilla, G. (1939). *Educación física en la Escuela Primaria* (tesis de grado inédita). Escuela Normal Superior de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Noguera, C. (2003). *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo xx en Colombia*. Medellín. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Osorio, J. (1938). *Algo sobre la educación física*. Medellín: Escuela de Institutores de Antioquia.
- Ospina, A., Sáenz Obregón, J. y Saldarriaga Vélez, O. (1993). Inspección, médico escolar y escuela defensiva en Colombia 1905-1938. *Educación y Pedagogía*, 10-11, 147-155.
- Ossa, A. (2012). La educación de la infancia: una mirada desde la educación física. En: Ríos y Sáenz (eds.). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia* (pp. 39-93). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pico, R. (1938). *Colonias de vacaciones*. Medellín: Escuela Normal de Institutores de Medellín.
- Qutián Roldán, D. (2013). Deporte y modernidad: caso Colombia. Del deporte en sociedad a la deportivización de la sociedad. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1), 19-42.
- Robledo, E. (1905). Instrucción Pública Departamental. Informe. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, 17,(3), 363-376.
- Ruiz Patiño, J. (2010). *La política del sport. Élite y deporte en la construcción de la nación colombiana, 1903-1925*. Medellín-Bogotá: La Carreta Editores-Pontificia Universidad Javeriana.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga Vélez, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes y Editorial Universidad de Antioquia.
- Uribe, C. (1925). Exposición de motivos de la Ley 80 de 1925. En: *Educación Física y Deporte*, 8(1-2), 129-135.