

Educación sensorial, educación física, gimnástica y pedagogía de anormales: Disciplinamiento y docilización de "corporalidades anormales" en Colombia, 1920-1940*

Alexander Yarza de los Ríos**
Lacena María Rodríguez Rave***

RESUMEN

Se muestran las formas en que la educación del cuerpo anormal (educación física, educación sensorial y gimnásticas), desde el discurso de la pedagogía de anormales, se dispusieron como mecanismos de docilización y disciplinamiento de las corporalidades o corporeidades anormales a principios del siglo XX en Colombia.

PALABRAS CLAVES

Pedagogía de anormales - educación especial- historia de la práctica pedagógica - educación física - educación sensorial - gimnástica.

ABSTRACT

It shows the forms in that the education of the abnormal body (physical education, sensorial education and gymnastic), from the speech of the pedagogy of abnormal, they prepared as docilization and disciplining mechanisms of the "abnormals corporealities" at the beginning of the XX century in Colombia.

KEYWORDS

abnormal pedagogy - special education - history of pedagogic practice - physical education - sensorial education - gymnastic.

-
- Este escrito es producto de la investigación: "El Rastro de la Diferencia. Historia de la práctica pedagógica en la educación especial en Colombia 1845-1886", financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación -CODI-, Universidad de Antioquia, entre 2002-2004. También es una adecuación de una ponencia presentada en el "Primer Congreso Latinoamericano y Segundo Congreso Colombiano de Historia de la Educación Física." CULDEPÜRTES.ACPEF.Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, Instituto Distrital de Recreación y Deporte. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Física. Universidad de Antioquia. 6 al 9 de abril de 2005. Bogotá, Colombia.
 - Estudiante Licenciatura en Educación Especial, Profesor de cátedra, Licenciatura en Educación Especial, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Investigador en formación del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. yacosume@yahoo.es
 - Estudiante Licenciatura en Educación Básica con énfasis en matemática. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Investigadora en formación del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. lorenajraves@yahoo.com

No somos alma solamente, somos cuerpo i desgraciado del que lo olvide en la educacion del niño. Las enfermedades, una debilidad perpetua, la languidez del alma, mal servida por sus órganos, aprisionada mas bien que protegida por una cubierta debil, tales son las consecuencias ordinarias del desden demasiado frecuente con que se mira el cuerpo en las naciones modernas [...] Sin embargo no es el desprecio de la carne, nótese bien, el que hace salir de nuestras manos criaturas imperfectas i desgraciadas, es mas bien la ignorancia de las verdaderas necesidades del cuerpo i de los medios propios para obtener su perfección; es la decadencia del gran arte de educar a los hombres [...]

PREVÜST-PARADÜL, 1871

Hacer del espacio colonial en relación a la alteridad deficiente el foco de nuestra discusión, significa poner en suspenso, dudar de las estrategias y representaciones de normatización y normalización -esto es, la creación de lo normal oyente, lo normal inteligente, lo normal corporal, lo normal lingüístico, etc. y el proceso de atracción/presión hacia la norma- y desconfiar de la sus-tracción de las voces de la alteridad deficiente por parte de los especialistas; significa, en

síntesis, invertir aquello que fue siempre considerado como el/los problemas -el/los "problema/s" de los ciegos, etc.-; en síntesis, un análisis que cuestiona aquello que es y ha sido considerado lo habitual, lo obvio en un momento y un espacio histórico/político determinado.

CARLOS SKLIAR, 2003

•

1. CASA DE MENORES Y ESCUELA DE TRABAJO SAN JOSÉ, 1914-1920: TRANSFORMACIÓN DE UN "RÉGIMEN MILITAR PENAL" HACIA UN "RÉGIMEN MÉDICO PEDAGÓGICO"

En el saber pedagógico de nuestra formación social y en la historia de la práctica pedagógica en Colombia, la pedagogía de anormales introduce la noción "anormalidad infantil", legitimando su discurso en la necesidad de regenerar la raza, el individuo y el pueblo (lo cual se reflejaba en la "degeneración del colombiano"), en los saberes modernos de corte experimental y la Pedagogía Activa y en el desplazamiento de un "modelo penal o correccional" hacia uno "educativo" en la Casa de Menores y Escuela de Trabajo San José. En este punto, se retomará el espacio más sistemático de apropiación e institucionalización de la pedagogía de anormales en Colombia (las Casas de Menores) y,

por tanto, el espacio en donde se puede vislumbrar con mayor precisión los discursos de la "educación de las corporalidades anormales". No obstante, también se hará visible su funcionamiento en otras instituciones de la pedagogía de anormales.

La Casa de Menores y Escuela de Trabajo San José fue creada por Ordenanza número 5 del 17 de marzo de 1914 y reglamentada por las Ordenanzas números 55 de 1915 y 7 de 1916. Posteriormente, en 1920 el enfoque de la institución es modificado por la Ordenanza 8, el cual se reglamenta por Decreto 86 del mismo año. Su organización inicial se basó en el sistema penitenciario (1914-1920-1930) y en la educación de anormales (1920-1940) Estadounidense y Europea. Después de 1951 hasta la actualidad, se encuentra a cargo de la Comunidad de los Hermanos Terciarios Capuchinos desde una "mirada reeducativa" (Marín Castaño, 1992).

La Casa de Menores estaba ubicada en Fontidueño, Antioquia. Su creación en 1914 se justifica desde tres puntos de vista: la necesidad de separar los menores delincuentes de los adultos criminales, contribuir con la regeneración de la raza colombiana y reformar para el trabajo, convertir a los delincuentes en unidades útiles para la industria y, por tanto, para el progreso de la República.

Hasta el momento de la "reforma" efectuada desde la década de 1920, la Casa de Menores funcionó como Casa de Corrección, es decir, como una cárcel para jóvenes delincuentes, derivada objetivamente del modelo de cárceles del siglo XIX (Álvarez-Uría, 1996). El régimen se basaba en un sistema de castigos y premios (físico, moral e intelectual), en la enseñanza práctica de un arte u oficio y en la enseñanza teórica (historia, geografía, religión, aritmética, lectura, escritura, etc., según los programas de Instrucción Pública instaurados por la Ley 39 de 1903 y el Decreto 491 de 1904) y en un control y vigilancia extenuante, prolongado e intensificado sobre los comportamientos o hábitos, el tiempo, las palabras, los movimientos y el cuerpo de los menores delincuentes. La vigilancia y el control tenían semejanzas impresionantes con la rigurosidad de los cuarteles y campañas militares y carcelarias. Eminentemente, la Casa de Corrección funcionaba como una prisión para menores de edad. Los castigos corporales, las justificaciones arquitectónicas y las rutinas cotidianas son los elementos que más permiten evidenciar el "régimen militar" que subyacía en la institución.

En la década de 1920, la Casa de Menores y Escuela de Trabajo San José asiste a una modificación considerable que redirigió todo el régimen discursivo: se plantea virar

de un modelo centrado en lo penal hacia uno centrado en lo educativo. Como consecuencia, la pedagogía de anormales se convierte en el saber que dirigió el funcionamiento y organización de la Casa de Menores hasta finales de 1940.

La pedagogía de anormales colombiana reconceptualiza una noción instaurada desde el saber psiquiátrico y criminológico (de sustrato médico experimental o fisiopatológico) para legitimar su apropiación desde las Casas de Menores y Escuelas de Trabajo. Todo delincuente era anormal, pero no todo anormal era delincuente. La criminología positivista italiana instauro, ancla, sedimenta la noción delincuente en relación con la noción anormal. Las conceptualizaciones de la Antropología Criminal de Cesare Lombroso (criminólogo fisiologista y biólogo italiano), sostenían que los vicios constitutivos de la delincuencia era suficiente razón para considerar a los delincuentes como anormales. Anormalidad jurídica pero también indudablemente biológica y social. "Por los supuestamente exactos métodos de las ciencias naturales y por la parcial convergencia ideológica con corrientes del siglo, las perspectivas de Lombroso y su discípulo Ferri se revelaron como dominantes hasta comienzos del siglo XX [...]" (Lamnek, 1980,20).

La criminología positivista o antropología criminal de finales del siglo XIX y principios del XX planteaba la identificación de la criminalidad a través de la observación de cierto conjunto de rasgos físicos y fisiológicos que determinaban el tipo de delincuente. Era promulgadora de una concepción biologicista naturalizadora de la criminalidad que insistía en la morfología del criminal, el cual

[...] tiene por naturaleza una débil capacidad craneal, una mandíbula pesada y pronunciada, los arcos ciliares salientes, un cráneo anormal y asimétrico ... orejas prominentes y, con frecuencia, una nariz torcida o chata. Los criminales padecen [daltonismo]; es común que sean zurdos; su fuerza muscular es débil.... Su degeneración moral corresponde con su físico [...] es la persistencia... generalizada de un tipo de raza inferior. (Leuront in, Rose y Kamin, 1986,72)

Un determinismo biológico racista imperaba en la teoría Lombrosiana, sugiriendo que el criminal es un enfermo mental y, por tanto, lejano al hombre normal. Ahora bien, entre mayor cantidad de criminales tenga una sociedad mayor será el grado de su anormalidad, enfermedad o inferioridad. La evolución de las especies y las razas establecía una escala evolutiva

va que posibilitaba ubicar en diferentes niveles a las distintas civilizaciones y poblaciones. El atavismo de los criminales (en tanto anormales) los situaba en el menor grado de la escala, al lado de los salvajes y de los animales. Esta teorización estaba acorde con el imaginario construido sobre Colombia como una nación infantil, enferma, anormal; imagen edificada y difundida por intelectuales, pedagogos activos, médicos, sociólogos, psiquiatras como Miguel Jiménez, Gabriel Anzola, Luis López de Mesa, Jorge Bejarano, Rafael Bernal Jiménez, Tomás Cadavid Restrepo, etc. (Cf. Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

El pensamiento criminológico positivista, se desplaza hacia terrenos psicológicos y pedagógicos, siendo articulados desde el saber psiquiátrico y biomédico, permitiendo la apropiación de la "pedagogía de anormales" en Colombia. La educación de anormales en Europa tiene tres condiciones de posibilidad: los procesos de industrialización, la generalización de la instrucción pública, gratuita, laica y obligatoria y el aumento de prácticas filantrópicas (Muel, 1991; Varela, 1995; Álvarez-Uría, 1996). No obstante, en nuestra formación social, tendrá mayor peso la introducción de los distintos saberes modernos, el problema de la degeneración de la raza y la necesidad de regenerar, corregir, disciplinar al menor o joven

delincuente desde un modelo educativo. Así pues, la noción de delincuente en tanto anormal sirve de bisagra, de pasaje, de concepto articulador para la apropiación de la pedagogía de anormales. De esta manera, se perciben coordenadas y condiciones diferentes entre Europa y Colombia.

2. PEDAGOGÍA DE ANORMALES: PRÁCTICAS DE OBSERVACIÓN, CLASIFICACIÓN Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA ESPECIAL

Las primeras prácticas que funcionaron en la Casa de Menores fueron prácticas de observación. Para poner en marcha el nuevo régimen especial (por oposición al Régimen militar penal), era necesario el conocimiento detallado de los menores recluidos, delincuentes o anormales. El conocimiento del anormal debía contemplar la evaluación, grosso modo, de lo físico, lo moral y lo intelectual (exigencia establecida también para las Escuelas Públicas en Colombia: observaciones escolares implementadas por el médico escolar con ayuda del maestro). "Las constantes observaciones médicas y pedagógicas son auxiliar poderoso en la importante obra de clasificación y de reforma" (Cadavid y Velásquez, 1921,7)

El trabajo de observación fue realizado tanto por el pedagogo y el

médico como por los maestros de anormales, de enseñanza práctica y teórica. De hecho, era anhelo del mismo Don Tomás Cadavid Restrepo (Director de la Casa de Menores durante la reforma educativa de 1920) que los maestros de la Casa de Menores se dedicaran al estudio y a la observación de los menores. "[...]. Lo lógico -decía- es estudiar antes al niño en su cuerpo y en su alma para luego darle una orientación acorde con sus aptitudes" (Ibíd, 11). El cuerpo del anormal se hace visible con la observación instrumentalizada, es decir, con instrumentos de visibilización científicamente legitimados en una red conceptual moderna experimental. La observación no se pensaba sin la experimentación.

Lo observado se registraba en unas fichas o formularios que llenaban los maestros, el médico escolar y el pedagogo especialista de la Casa de Menores (pero también en la Escuela Especial Rafael Uribe Uribe, Cf. Jaramillo Sáenz, 1939; Botero Uribe, 1942; y en el Instituto Médico-Pedagógico, CE. Vasco, 1948). Las "fichas" no pertenecen exclusivamente a la educación de anormales y a las Casas de Menores, pues se implementaron también desde el siglo XVIII -según otros saberes- en cárceles, hospitales, asilos, presidios, casas de refugio, hospicios: historias clínicas, registro de encierro, causa de ingreso y comportamiento.

Con las fichas médico pedagógicas se inaugura una forma sistemática de vigilancia sobre los niños anormales, retrasados, morbosos, etc., un modo de gestionar su cuerpo, su alma y su mente para encauzarlos hacia la producción y el trabajo, hacia el control propio de los comportamientos incorrectos (aquellos que atentan contra la sociedad), hacia su adaptación a las normas sociales (entendidas como hechos no como invenciones) o, mínimamente, hacia el alejamiento de los espacios sociales con la intención de prevenir el contagio masivo de la degeneración.

La ficha de registro o el examen pericial es uno de los instrumentos más efectivos diseñados desde la modernidad para el agenciamiento de las subjetividades. Con el Formulario se sistematizan las aptitudes, el cuerpo, la moral de la infancia anormal: al sujeto en sí mismo (Cf. Walkerdine, 1995). Era necesario mirarlo, conocerlo y escribirlo para controlar su "adecuada" orientación en los procesos de normalización. Inscripción de poder articulada a un saber.

Para el diagnóstico de anormalidad, es indispensable que trabajen en acuerdo perfecto el médico y el pedagogo, vivan en compañía de los niños, y en todas partes los estudien, pues como dice algún autor, fuera de la observación frecuente, escrupulosa y prolongada

de los hechos, no hay salvación en lo concerniente a tratamientos y educación de anormales. Con el fin de escogerlos, se usan las pruebas o tests psíquicos, conocidos prácticamente por los distinguidos maestros de la Casa de Menores. (Asamblea Departamental de Antioquia, 1923, 13-14)

En la Casa de Menores, los anormales se clasificaban pluralmente, nunca se tuvo una manera universal, única, llana para establecer la anhelada clasificación; sin embargo, la sugerida por Ovidio Decroly ejercerá una hegemonía enorme hasta finales de la década de 1940. Se retomó la "división clásica" presentada al Congreso Internacional de Psicología, celebrado en Génova (1909), la cual consideraba que los anormales se dividían en sensoriales, motores o motrices, mentales y afectivos. Luego, se llegó incluso a establecer formas de clasificación propias acordes con las coordenadas de saber de nuestra formación social. En un comunicado de Don Tomás Cadavid Restrepo enviado a los maestros de enseñanza teórica, se consigna la siguiente clasificación: anormales físicos, intelectuales y morales. ¹

La clasificación tiene una gran importancia en la medida que establecía la forma de mirada del

maestro de anormales (maestro psicólogo), del médico escolar y del pedagogo especialista, forma de ver y decir que se sustentará en unos saberes "modernos" que ejercen un poder sobre los sujetos que producen. Así, por ejemplo, los anormales se dividieron en físicos, intelectuales y morales. Las anormalidades intelectuales se clasificaban en idiotas, imbeciles y niños débiles. Los atrasados se dividían en pedagógicos y morbasas. Los primeros abundaban en la Casa de Menores, y eran "[...] aquellos que no tienen los conocimientos que, en relación con su edad debieran tener; éstos son simplemente ignorantes". Los segundos se ramificaban en "[...] 1.º los que aparecen como deprimidos, perezosos, sin vigor ni energía para nada y son en la escuela como moles inertes; las operaciones de sus sentidos son meramente pasivas: si ven no miran; si oyen, no escuchan; [...]" y "2.º los inestables o indisciplinados." También se habla de anormalidades morales como las perversiones del instinto sexual, la cleptomanía, etc. También predominaban en la Casa de Menores los niños nombrados por la psiquiatría como difíciles, los cuales se pueden dividir en dos clases: hiposténicos e hiperesténicos." (Cadavid y Restrepo, 1921, 23)

¹ Esto es entendible porque tanto médicos, intelectuales, pedagogos, sociólogos, psiquiatras o políticos colombianos hacían hincapié en la degeneración de la raza en esos tres componentes. Cf. Pedraza, 1999; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, Herrera, 1999.

Sin embargo, en Colombia cohabitaban formas innumerables de clasificación y tipologización de las anomalías y las degeneraciones durante la década de 1920 y 1940. En esta dirección, encontramos a Senén Suárez Calderón (1926), Doctor en Medicina y Cirugía de la Universidad Nacional y Director del Servicio Médico Escolar de Cundinamarca, quien en su tesis doctoral establecía la siguiente justificación y forma de clasificar:

Nosotros, al abordar este estudio, inspiramos nuestro criterio en las razones siguientes: 1°. El mundo de las anomalías abarca la dualidad humana, es decir, se halla tanto en el espíritu como en el cuerpo; 2°. La anomalía del cuerpo no queda comprendida en la idea que actualmente tenemos de enfermedad y afección; 3°, Tampoco puede contarse la misma anomalía entre las monstruosidades que despiertan otra idea; y 4°. Hay individuos que son anormales a la vez del espíritu y del cuerpo. Por tanto, nos permitimos formular [...] sin alejarnos esencialmente de las autoridades sobre la materia, la siguiente clasificación, que, además de ser sencilla, se amolda a un fin didáctico: 1°. Anormales somáticos; 2°.

Anormales psíquicos; y 3°. Anormales somato-psíquicos. Entre estos tipos hay otros intermedios, porque todos tienen distintos puntos de contacto entre sí, lo mismo que con la enfermedad y con la afección. (Suárez, 1926, 14).

Entre cuerpo y psique se mueve la clasificación que se desprende de una observación instrumentalizada y dirigida científicamente sobre los niños anormales.

El meollo de la historia, para lo que nos interesa hacer visible, es que estas clasificaciones son formas de nombrar y ver provenientes tanto de la psiquiatría y de la antropología criminal como de la ciencia médico pedagógica, la psicología experimental y la medicina, las cuales se incorporan en una pedagogía de anormales para delincuentes y anormales que implementará un conjunto de prácticas y procedimientos diversos basados en el resultado de la observación y la clasificación. También es importante recordar que los anormales estaban ubicados en los niveles inferiores de la escala evolutiva de las especies de acuerdo a las teorías evolucionistas que circularon y se apropiaron en principios de siglo :XX.

La educación física, la educación sensorial y las gimnásticas se encontraban inmiscuidas en este tejí-

do de relaciones, fuerzas y "tecnologías"? que tenían como fin último normalizar, agenciar, encauzar para la producción económica y simbólica a una cantidad considerable de "unidades" parcialmente improductivas que a partir de este momento serán susceptibles de instruir y educar para la utilidad, la industria, el orden, el progreso y la regeneración de la raza.

Con orden, hay progreso, verdadero indicador del éxito en la formación del ciudadano. El progreso es una dinámica, un movimiento ordenado, racional y constante, cuyo móvil es lo inalcanzable: la perfección. Como categoría cuantificable, el progreso es más salud, más longevidad, más trabajo, más rendimiento, más velocidad, mayor intensidad, luz, claridad, armonía cromática, ligereza, amplitud y riqueza. Eso es, en pocas palabras, lo que llamamos bienestar, "la actividad humana dirigida a la civilización". (Pedraza, 1998, 163)

Los métodos de enseñanza especial fundamentaban su propuesta de educación en las fichas médi-

ca-pedagógicas para anormales y retrasados. Las conductas, comportamientos, movimientos, palabras daban indicios sobre el método de corrección y de terapia que debería ser implementado en la Casa de Menores, en las clases especiales (también conocidas como escuelas paralelas para retrasados; Cf. Mejía, 1928) o en las escuelas para anormales o especiales. Es menester apuntar que en dicha observación y en los formularios o fichas se cruzan conceptos de los saberes biomédico, psicológico, psiquiátrico, antropológico criminal y pedagógico.

En cada observación se ha llevado un orden ascendente: nombre, edad, raza y procedencia del menor; antecedentes hereditarios directos y colaterales; los antecedentes personales se han dividido en fisiológicos, patológicos y pedagógicos; luego el temperamento, la inspección general, en la cual se hacen notar las principales anomalías físicas y cuantos detalles sirvan para el conocimiento del individuo; después el examen de los distintos aparatos; en seguida la exploración de las

2 La noción de "tecnologías" se entiende acá desde la perspectiva de Michel Foucault en tanto conjunto de prácticas y técnicas dirigidas hacia la constitución de sujetos. En los procesos de apropiación e institucionalización de la pedagogía de anormales en Colombia, se pueden describir un conjunto de tecnologías médico [psico] pedagógicas enmarcadas en un horizonte conceptual que muestran la complejidad de este saber. Para ampliar este punto remitirse: Yana de los Ríos y Rodríguez Rave (2005) Horizonte conceptual y tecnologías médico-psico-pedagógicas de la pedagogía de anormales en Colombia, 1920-1940. En edición .

facultades psíquicas de orden inferior: atención, memoria sensitiva e intelectual, e imaginación; facultades superiores así: asociación de ideas, espíritu de comparación, de reflexión, poder de inducción y deducción, voluntad, etc. (Cadavid y Velásquez, 1921, 15)

La información recolectada con el ejercicio de la mirada adquiría una forma particular. Un instrumento es anclado en la educación de anormales. Los tests o pruebas, materializados en fichas, fueron una técnica que delimitaba la manera en que el maestro de anormales miraba y organizaba los objetos de discurso sobre los niños anormales, además de ser una técnica de disciplinamiento y control de los sujetos.

Las prácticas de enseñanza de la educación de anormales estuvieron dirigidas hacia la enseñanza especial de la percepción, de las sensaciones, de la inteligencia, la atención, la memoria, las nociones de tiempo, fuerza, espacio, los sentidos, la reflexión, la voluntad, la lectura, la aritmética ... Estas enseñanzas estuvieron fortalecidas por las clases de educación física, la educación sensorial, la gimnasia sueca y la gimnasia eurítmica, el trabajo manual, los talleres, los útiles, el uso de la maquinaria y las salidas de campo pedagógicamente reglamentadas. Pero tam-

bién, estas enseñanzas estuvieron reducidas y subordinadas al aprender del niño anormal y a la moral católica.

Cuanto a métodos de enseñanza, pénsumes, etc., -dice Tomás Cadavid Restrepo- hay que advertir que, como los atrasados son niños irregulares, no sería conducente que se fijara el límite de lo que deben aprender; en las Escuelas especiales lo que interesa primordialmente es la formación moral antes que la instrucción, y se debe dejar por lo tanto al maestro relativa libertad para que vea lo que sus alumnos pueden aprender y nó lo que él les deba enseñar. (Cadavid y Velásquez, 1921,29)

Además, es menester anotar que una estrategia de profilaxis, de normalización y de regeneración de la raza y la infancia hace presencia indiscutible al interior de la pedagogía de anormales, porque "[...] es de esperarse que la enseñanza especial dará magníficos frutos, pues el tratamiento médico-pedagógico curará en absoluto o mejorará en gran parte las anomalías que se presentan en nuestras escuelas." (Ibíd., 36). Una suerte de esperanza estaba depositada sobre este discurso: articularse con los demás saberes modernos y aunar esfuerzos para alcanzar el tan anhelado progreso de la nación.

3. EDUCACIÓN SENSORIAL, EDUCACIÓN FÍSICA Y GIMNÁSTICAS

El cuerpo del anormal se constituyó en el blanco preferido para ejercer las diversas prácticas de los métodos de enseñanza especial. Tenemos pues que se privilegió la educación sensorial en los anormales, educación que debía ser pormenorizadamente suministrada a los estudiantes a través de material real y concreto, aunque no se excluía el abstracto y artificial (escritura, dibujo, láminas). La educación visual y manual se trabajaría, por ejemplo, con un taller de dibujo y modelado. *"En las escuelas de anormales el modelado precede o acompaña siempre al dibujo; éste da a conocer al estudiante la forma de los objetos, aquella sustancia; el modelado induce más rápidamente que el dibujo a la imitación y educa más fácilmente la mano {..}"* (Cadavidy Velásquez, 1921,32)

Con el trabajo manual se uf... J desarrollan el sentido muscular; concentran la atención, perfeccionan los sentidos y son al mismo tiempo algo como una fuente de placer para el que los ejecuta." (Ibíd., 31) Se trabajaba lo físico al lado de lo intelectual. En la Casa de Menores y en la Escuela Especial Rafael Uribe Uribe, habían talleres que apuntaban al cumplimiento de estos fines: Talleres de Tipografía y Encuadernación, Car-

pintería y Ebanistería, Cerrajería y Fundición y los Telares (Cf. Cadavid, 1926; Villegas, 1939). Estos talleres se entenderían como un medio para mejorar la función de los sentidos en los anormales, es decir, aseguraban parte de su educación sensorial; y, también, los estaban formando en un arte, oficio o profesión que les serviría para la vida independiente. Enunciado incesante: educar para el trabajo y para la vida, es decir, para el mercado y la ilusión del progreso. *"[..] esos niños reformados en institutos especiales son elementos que luego irán a ser útiles hombres a la industria y que, de no haber sido educados convenientemente, irían a los hospitales, asilos y presidios si es que la muerte no los arrebatara muy pronto."* (Cadavidy y Velásquez, 1921, 11)

La educación física en la pedagogía de los llamados niños anormales materializaba y reproducía lo designado por la Higiene y los discursos de salud y la cultura física de principios de siglo XX. Al respecto, Zandra Pedraza (2001,100) nos puntualiza que

[...] la higiene se ocupa de lo somático en el interior y en el exterior del cuerpo. Atiende los asuntos que se convierten en básicos como el aseo, la alimentación, la talla, el peso, el perímetro cefálico y torácico, y el fortalecimiento del cuerpo a par-

tir de una cultura física. En esta visión, el cuerpo se concibe como un organismo cuyas interacciones ocurren en el plano fisiológico. En otro sentido, la higiene enfila sus baterías hacia el combate de enfermedades de tipo social como la lepra, el cáncer, el pian, la sífilis, el alcoholismo, cuyas etiologías se sitúan en formas inapropiadas de vida social, más que en deficiencias del organismo individual.

La actividad física se incorpora de forma reglamentada a inicios del siglo XX mediante " [...] la calistenia, la gimnasia y los ejercicios militares [...]" (Pedraza, 2001, 103) Y adquiere un apogeo durante la década de 1930 (Cf. Chinchilla, 2001).

Ahora bien, en la singularidad de la pedagogía de anormales tiene vital ingerencia el discurso higiénico por su articulación con las teorías evolucionistas sobre el atavismo, las razas inferiores y las anormalidades, y por el direccionamiento de las prácticas de educación sensoriales, físicas e intelectuales (aunque compartirán su ingerencia principalmente con la psicología de corte experimental o "utilitarista" -al decir de Can-guilhem, 1998).

Siguiendo a Chinchilla (2001, 169), podemos afirmar que en la educación física se hace visible

una doble mirada sobre el cuerpo: "Prevenir las enfermedades, la descomposición moral y social, la pérdida de salud, el desorden; pero aprovechar las ventajas para el desarrollo de las capacidades, para la productividad, el buen comportamiento y el éxito social." En la pedagogía de anormales funcionaba también esta doble función de mirada. Sin embargo, se incluía la corrección o la terapéutica de las anormalidades corporales (las cuales incidían, a su vez, en lo intelectual y en lo moral): "*[...] aquellos encargados de la corrección de anormales, [...] no se trata solamente de desarrollar las aptitudes de los educandos, sino de enderezar inclinaciones torcidas y de contrarrestar vicios atávicos, inclinaciones y vicios que generalmente son la causa del ingreso de los reclusos o educandos en alusión a la Casa en referencia.*" (Cadavid, 1926, 48) En la Ordenanza 6 de 1923 sobre servicio médico escolar y enseñanza de anormales se puede percibir la función correctiva mediante ejercicios especiales y la función de productividad corporal.

El educador de anormales atiende no sólo a la educación física e intelectual, sino que de preferencia los dotará de un arte, indispensable en ellos precisamente por su inferioridad. Para conseguir la corporal, practica la gimnasia metódica y los juegos que dan alegría, destre-

za y perseverancia; los sentidos han de someterse a ejercicios especiales, no olvidando la mano, pues "la educación manual es la preparación profesional en primer grado". Sobra decir que pondrá minucioso cuidado en la reforma de la imaginación, en el cultivo de la memoria, en el desarrollo y cultivo de la atención. (Asamblea Departamental de Antioquia, 1923, 14)

Pero no solamente la mano y la vista fueron educadas, sino también las piernas, la cabeza, el tronco, el caminar ... Era la normalización entera de una corporalidad anormal y, por consiguiente, de la mente y el alma, por medio de la enseñanza especial de los sentidos. Todo el cuerpo tenía que ser reeducado, corregido o adaptado.

La enseñanza especial tiene por fin principal despertar la inteligencia dormida o disciplinar el espíritu mal desarrollado. Ella toma los puntos de todas sus lecciones en todos los dominios y; por ejercicios de observación, procura, ante todo, desenvolver la percepción de las sensaciones auditivas, visuales, cromáticas, táctiles y musculares [...] La educación física debe propender por el desarrollo armónico de los sentidos en especial y de los músculos en general.

Los niños retrasados adolecen generalmente de deficiencias sensoriales; por lo tanto es indispensable hacer que las operaciones de sus sentidos se tornen activas; que vean y miren, oigan y escuchen. Los ejercicios de los sentidos [...] son al mismo tiempo ejercicios de atención, y bien sabido es cuál es el papel tan importante que ésta desempeña en la educación. Para este fin, se emplea la gimnasia sueca, la euritmia y los trabajos manuales. (Cadavid y Velásquez, 1921,30)

El cuerpo íntegro del anormal fue educado, además, utilizando la "gimnasia sueca" y la "gimnasia eurítmica". La gimnasia sueca es fundada por el profesor Pehr Henrik Ling. Basó su teoría de la gimnasia en leyes físicas y biológicas y fue resultado del estudio completo de la anatomía humana, llegando a adquirir un completo conocimiento del organismo del hombre. Este estudio detallado del cuerpo lo indujo a crear una serie de ejercicios y a considerar estos como un medio para robustecer y mantener en buen estado la salud del individuo. Este método rechaza casi por completo los aparatos de gimnasia y las teorías de las otras escuelas de su época. Fue Ling quien clasificó los ejercicios según su acción fisiológica y enseñó la manera de ejecutarlos; determinó la graduación de los mis-

mos y los descompuso en posición y movimiento. Dio, en fin, señalada importancia a los juegos como medios para enseñar la gimnasia. Divide Ling los movimientos gimnásticos en cuatro grupos: a. Ejercicios de orden; b. Ejercicios preparatorios; c. Ejercicios fundamentales; y d. Ejercicios de aplicación.

Ejercicios de orden: Dentro de este grupo se reúnen aquellos cuyo objeto es distribuir al gimnasta del mejor modo posible para que puedan ejecutar los movimientos.

Ejercicios preparatorios: En este grupo están movimientos sencillos destinados a preparar al individuo para recibir en buenas condiciones los ejercicios que constituyen la lección normal de la gimnasia.

Ejercicios fundamentales: constituyen un grupo de ejercicios que tienden al desarrollo armónico del individuo.

Ejercicios de aplicación: Tienen por objeto enseñar al individuo a medir y a conocer sus fuerzas para que no las malgaste y en cambio haga buen uso de ellas. (Moya Pinilla, 1939)

La gimnasia eurítmica tiene como fundador a Emilio Jaques Delcrose. "Persigue esta gimnasia a que el cuerpo represente lo que tiempos musicales o sonoros indiquen, asociando a cada signo o valor so-

noro un gesto o una actitud correlativa. Su objetivo principal es desarrollar el sentido del ritmo; además educa los sentidos de la vista, el oído y el muscular y da gracia y soltura a los movimientos." (Moya Pinilla, 1939, 17) Era una educación sensorial fuertemente arraigada a las posibilidades brindadas por la música.

Las razones para utilizar las gimnasia tenían un profundo razonamiento experimental: el cuerpo, los sentidos, la sensibilidad como elementos esenciales para el desarrollo intelectual y moral. Lo biológico se yergue como fundamento indispensable de la vida humana. Entre las razones encontramos:

- 1º. Porque las lecciones de gimnasia con música agradan a los niños y la disciplina es por consiguiente perfecta;
- 2º. Porque, mediante este procedimiento, se enseñan al niño, sin fatigarlo, combinaciones musculares normales muy complejas y se desarrolla así el mérito estético de las lecciones de gimnasia;
- 3º. Porque las asociaciones cerebrales que suponen los ejercicios son muy eficaces para la educación de la voluntad, y
- 4º. Porque las combinaciones gimnásticas y musicales modifican la loco-

moción y el porte tan pesados en los anormales. (Cadavid y Velásquez, 1921,30)

El fundamento biológico de estas gimnasias permite apropiarlas en la pedagogía de anormales colombiana. El "cuerpo-organismo" es uno de sus blancos comunes: primero se basan en el conocimiento detallado de la anatomía y la fisiología del cuerpo, para tomarlo como producto y objeto de sus operaciones. Los ejercicios desarrollan las fuerzas del cuerpo, lo acercan a los ideales de salud, robustecen la estructura y las funciones, efectúan una profilaxis de la enfermedad mediante el juego, la música, los ejercicios corporales y gimnásticos. Basadas en un saber sobre el cuerpo (saber eminentemente biomédica experimental fisiopatológico) pueden disponer de un "ejercicio" para cada "fragmento" del mismo. Por tanto, la división experimental de la gimnasia correspondía a distintas estructuras y funciones del organismo. La fisiología experimental moderna orientaba sus miradas posibilitando ver un cuerpo anormal modificable en tanto puede generarse una "adaptación" o un "desarrollo".

Ahora, si los cuerpos anormales presentan tremendas "desviaciones" de los organismos considerados como "normales", es menester conocerlos para intervenirlos.

En este punto, la Higiene Escolar y la Inspección Médica Escolar, tiene una ingerencia vital:

Con la Inspección Médica conseguiremos la organización de la higiene infantil. Al cuidado del Médico estará la salubridad de los edificios; toca a éste dirigir el desarrollo intelectual del niño y observar los desarreglos fisiológicos del mismo; se preocupará especialmente por la educación física, basamento fundamental de la verdadera educación, escogiendo los anormales para que sean puestos en manos de pedagogos especialistas [...] (Asamblea Departamental de Antioquia, 1923,7).

El médico miraba para poder decir al maestro lo visibilizado mediante la observación (experimental) y, en consecuencia, desplegar las prácticas y técnicas de enseñanza especial.

La enseñanza especial y las gimnasias tenían pues este mismo principio o regla: conocer el funcionamiento detallado del individuo, ora sobre la mente, los comportamientos, las facultades del alma, ora sobre el "cuerpo-organismo" y, posteriormente, ejercer el poder del tratamiento médico pedagógico, dentro del cual se ubicaban estratégicamente las gimnasias, la educación física y la educación sensorial.

4. FINATIO

El cuerpo anormal es tomado como foco de una especie de pedagogía moderna correctiva, nombrada como "pedagogía de anormales", que puso a funcionar unas prácticas de enseñanza especial centradas en el cuerpo anormal y en los sentidos, donde la educación física, la educación sensorial y las gimnásticas tuvieron una significatividad singular.

No obstante, para terminar, es necesario desplegar una crítica histórico-pedagógica. La anormalidad corporal o la corporalidad anormal fue tomada en el seno de una "gimnástica militar": educación física de los cuerpos mediante la implementación de técnicas militares. El poder de castigar centrado en lo físico, en el cuerpo, no logra ser desplazado completamente por el "régimen médico pedagógico" (uno de los principales objetivos de la reforma educativa de 1920 efectuada en la Casa de Menores y Escuela de Trabajo San José). Al contrario, la pedagogía o educación de anormales forma una amalgama entre el castigo incorpóreo y el castigo corpóreo, poniendo en funcionamiento unas prácticas de castigo sutiles, pero efectivas, en forma reticular, esparcidas por varios espacios y prácticas de la Casa.

En otras palabras, a pesar y por encima de esta "pedagogía de

anormales", establecida sobre un conjunto de enunciados denominados como "modernos" para la época, el "régimen militar" persistió sutilmente en la Casa de Menores a través de la Gimnástica.

La educación física ha sido atendida de modo especial [...] para recibir los beneficios de la máxima "mens sana in corpore sano". Esta educación la han recibido los recluidos en la clase de gimnasia, en ejercicios militares que les hace practicar un guardián del plantel, en juegos apropiados en los recreos, en los paseos y en las excursiones que se verifican una vez por semana, sin contar el trabajo en los talleres [...] (Cadavid Restrepo, 1926, 48)

Lo militar en el seno de una institución correccional, desprendida de la prisión y en hibridez con la escuela y el manicomio, que se jacta de ser más humanitaria, más educativa, menos castigadora. En todo caso, la educación física, la educación sensorial y las gimnásticas pusieron en funcionamiento un conjunto de mecanismos de docilización de las corporalidades anormales y, por extensión, disciplinaron poblaciones sociales objetivadas por saberes modernos, las cuales devinieron con un estatuto de verdad y, en últimas, como sentido común.

BIBLIOGRAFÍA.

ALVAREZURIA, Fernando, "La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial". En: FRANKLIN, Barry (comp.). Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 90-122.

ASAMBLEA DEPARTAMENTAL DE ANTIOQUIA, Ordenanza 6 sobre el servicio médico escolar y enseñanza de anormales e informe de la comisión que estudió el proyecto respectivo, para segundo debate. Medellín: Imprenta Oficial, 1923.

-----, Reglamento Casa de Corrección y Escuela de Trabajo San José. Antioquia: Imprenta Departamental, 1914.

BOTERO URIBE, Jaime, La educación de los niños mentalmente anormales. Tesis para Institutor. Medellín: Escuela Normal Nacional de Antioquia, 1942.

CADAVID RESTREPO, Tomás, Informe que rinde el Director de Instrucción Pública Tomás Cadavid Restrepo al Ministerio de Educación. Antioquia: Imprenta Departamental, 1926.

CADAVID RESTREPO, Tomás y VELÁSQUEZ, David, Informe de la Casa de Menores y Escuela de Trabajo San José. Antioquia: Imprenta Departamental, 1921..

CANGUILHEM, Georges, "Que es la psicología", En: Revista Colombiana

de Psicología, Bogotá, N° 7, (1998), p. 7-14.

CHINCHILLA, Víctor jairo, "Educación física y construcción de nación en la primera mitad del siglo :XX". En: HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ, Carlos jilmar (Ed.) Educación y cultura política: una mirada multidisciplinar, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001. p. 159~181. .

HERRERA, Marta, Modernización y Escuela Nueva en Colombia, 1914-1951.. Bogotá: Plaza & Janes, 1999.

JARAMILLO SÁENZ, Ignacio, Delincuencia Infantil. (Factores que influyen en ella - Algunas observaciones acerca de un barrio de Medellín). Tesis para Institutor. Medellín: Escuela Normal Nacional de Antioquia, 1939.

LAMNEK, Siegfried, Teorías de la criminalidad: una confrontación crítica. México: Siglo XXI, 1980.

LEWONTIN, R.C; ROSE, Steven y KAMIN, Leon, No está en los genes. Racismo, genética e ideología. Barcelona: Editorial Critica, Grijalbo, 1986.

MARÍN CASTAÑO, Juan Antonio, Reconstrucción histórica de la escuela de trabajo San José 1914-1991. Medellín: Fundación Universitaria. Luis Amigo, 1992.

MEJÍA, Antonio, "Clases paralelas para niños retrasados". En: Educación Pública Antioqueña, Medellín, Serie V, N° 74 (1928). p. 516-519.

MOTH PINILLA, Gustavo, Educación física en la escuela primaria. Tesis para Institutor. Medellín: Escuela Normal Nacional de Antioquia, 1939.

MUEL, Francine, "La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal". En: CASTEL, Robert; DONZELLOT, Jacques; FOUCAULT, Michel; DE GAUDEMAR, Jean-Paul; GRIGNON, Claude; y MUEL, Francine. *Espacios de poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1991. p. 123-145.

PEDRAZAGÓMEZ, Sandra, "La cultura somática de la modernidad: historia y antropología del cuerpo en Colombia", En: RESTREPO, Gabriel; JARAMILLO, Jaime Eduardo y ARANGO, Luz Gabriela (Ed.). *Cultura, política y modernidad*. Bogotá: CES, Universidad nacional de Colombia, 1998. p. 149-171.

-----, -----, En Cuerpo y Alma. Visiones del Progreso y de la Felicidad. Bogotá: Universidad de los Andes, 1999.

-----, -----, "Sentidos, movimiento y cultivo del cuerpo: política higiénica para la nación", En: HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ, Carlos Jilmar (Ed.). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinar*. Bogotá: Plaza & Janes, 2001. p. 95-116.

PESET, José Luis, *Ciencia y Marginalización. Sobre negros, locos y criminales*. Barcelona: Crítica Grijalbo, 1983.

PREVOST-PARADOLM, "Del papel que desempeña la familia en la educación. Libro primero. Los sistemas. Capítulo 1. De la educación en jeneral.", En: *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*. Bogotá. Tomo 1, N° 10 (1871). p. 145-147.

SAENZ OBREGON, Javier, SALDARRIAGA, Osear y OSPINA, Armando, *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y*

Modernidad en Colombia. 1903 - 1946. 2 Volúmenes. Bogotá: Colciencias. Universidad de Antioquia/Clío. Foro Nacional por Colombia. Ediciones Uniandes, 1997.

VARELA, Julia, "Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo." En: LARROSA, Jorge (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1995. p. 155-189.

VASCO, Eduardo, *Temas de higiene mental, educación y eugenesia*. Medellín: Editorial Bedout, 1948.

VILLEGAS, Mario, *Escuela Especial*. Rafael Uribe Uribe. Tesis para Instituto. Medellín: Escuela Normal Nacional de Antioquia, 1939.

WALKERDINE, Valerte, "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana." En: LARROSA, Jorge (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1995. p. 79-152

YARZADE LOS RÍOS, Alexander y RODRÍGUEZ RAYE, Lorena, "Horizonte conceptual y tecnologías médico-psico-pedagógicas en la pedagogía de anormales en Colombia, 1920-1940." En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín. 2005. En edición.