



UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA
ESCUELA DE HISTORIA

HACIA UNA PEDAGOGIA DEL CUERPO
La educación física en Chile. 1889-1920

FELIPE ERNESTO MARTÍNEZ FERNÁNDEZ

Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia

Profesora guía: Claudia Araya Ibacache

Santiago, Chile
2011

*I've got but...
I am not a soldier*

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, quienes desde el primer momento me apoyaron en los comienzos de mi carrera universitaria hasta la finalización de esta tesis. Mi madre, Clara Fernández quién agradezco su paciencia y sabiduría por haberme escuchado y atendido en los buenos y malos momentos; a mi padre, Jorge Martínez por sus consejos y experiencia dentro del ámbito académico; a mis hermanos “Tiki” y Violeta por darme las fuerzas para haber seguido la tesis, a mi mascota por acompañarme en mis horas de trabajo; y así como también de tíos, primos y familiares quienes prestaron de sus energías y tiempo para escucharme.

No puedo dejar de recalcar un apoyo fundamental dentro de esta investigación, mi profesora guía Claudia Araya, quién sin sus consejos, sugerencias y correcciones me hizo valorar la labor de una investigación histórica; también a Cesar Leyton por su apoyo e iniciativa en la realización inicial de la tesis; a los profesores evaluadores Robinson Lira y Hillary Hiner por sus valiosos comentarios y críticas; a Pedro Acuña por haber colaborado a la distancia; al ICSO, por haber creído y ayudado en el financiamiento de este proyecto a través de la beca de la Fundación Böll; también profesores y funcionarios de la universidad quienes indirectamente fueron parte de esto.

Pero por sobre todo agradecer a compañeros y amigos por el apoyo entregado durante la investigación, escritura y entrega de la tesis, con quienes pude compartir, discutir y mostrarles en definitiva lo que es mi pasión y mi obra.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es historiar la implementación y el desarrollo de la educación física como una disciplina y práctica pedagógica en Chile entre los años 1889 y 1920. La primera fecha marca el inicio de la obligatoriedad de la enseñanza de la educación física en el sistema escolar, mientras la segunda, indica su institucionalización en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de Chile. A partir de esta última fecha se evidenciará una intervención del Estado en el proceso descrito, a través de la creación de organismos especializados.

En el estudio del proceso de constitución de la educación física como una disciplina y práctica pedagógica interesa entender el contexto político, cultural y social que incidió en su desarrollo, los debates en torno a los modelos pedagógicos que se debían adoptar en nuestro país, así como los mecanismos a través de los cuales dichos modelos debían socializarse a través de la institución escolar. Finalmente, comprender la definición del papel que el cultivo físico podía y debía desempeñar en el proyecto de expansión del estado chileno de principios del siglo pasado.

Para el desarrollo de la investigación se consultaron documentos legislativos como leyes y decretos; manuales escolares, publicaciones periódicas y fotografías. Éstas últimas constituyen una valiosa herramienta para comprender y, a la vez, ilustrar aspectos significativos de la conformación patriótica, racial, moral e higiénica de los estudiantes.

Valoro esta investigación como una nueva mirada sobre las complejas construcciones sociales, culturales e institucionales que contribuyen a la conformación y funcionamiento del sistema educativo, así como también sobre la socialización, a través de la escuela, de conceptos, prácticas y discursos referidos a la constitución física de los futuros ciudadanos.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN FÍSICA-PEDAGOGÍA-CUERPO

TABLA DE CONTENIDO

Dedicatoria.....	2
Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Tabla de contenido.....	5
<u>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN</u>	7
<u>1.1</u> La educación física en la historiografía nacional.....	9
<u>1.2</u> Marco Teórico.....	12
a) Cuerpo	
b) Pedagogía (del cuerpo).....	15
c) Raza.....	17
<u>1.3</u> Propuesta y organización del tema.....	20
<u>CAPÍTULO II: ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA</u>	24
2.1 Contexto histórico	
a) La cuestión social	
b) Modernizaciones educativas.....	27
<u>2.2</u> La intervención corporal infantil en la escuela.....	31
<u>CAPÍTULO III: EL RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA</u>	42
<u>3.1</u> Un nuevo ideal corporal: antecedentes para una gimnástica	
<u>3.2</u> Los comienzos de la educación física en Chile.....	44
<u>3.3</u> La formación del profesorado y el Instituto de Educación Física y Manual.....	49
<u>3.4</u> Modelos y propuestas metodológicas.....	54
<u>3.5</u> ¿Modelo sueco o alemán?.....	61
<u>CAPÍTULO IV: CONSTRUYENDO CUERPO INFANTILES...MODELANDO CUERPOS PATRIOTAS</u>	67
<u>4.1</u> La decadencia y el mejoramiento de la raza	
<u>4.2</u> Hacia un acondicionamiento físico de la nación.....	71

4.3 Peligros y desviaciones	73
4.4 La moralización del cuerpo por el ejercicio físico	76
4.5 Tensiones sobre el ideal de raza	79
4.6 Cuerpo y patria	83

CAPÍTULO V: LA RACIONALIZACIÓN INSTRUMENTAL DEL CUERPO: LA FOTOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.....89

5.1 La fotografía en contexto	92
--	----

A MODO DE CONCLUSIÓN.....109

Bibliografía	114
---------------------------	-----

Fuentes Primarias

Revistas.....	116
---------------	-----

Fotografías

Artículos

Libros.....	118
-------------	-----

Ilustraciones

Foto 1.....	95
-------------	----

Foto 2

Foto 3.....	98
-------------	----

Foto 4.....	99
-------------	----

Foto 5.....	101
-------------	-----

Foto 6

Foto 7.....	104
-------------	-----

Foto 8

Foto 9.....	105
-------------	-----

Foto 10.....	107
--------------	-----

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

“La educación física, como higiene del porvenir, debe interesarse vivamente en las fuerzas desconocidas del cosmos, alimentos directamente asimilables, absorbidos sin esfuerzo ni trabajo, pero esencialmente de todas las energías del medio ambiente”¹. Esta afirmación del año 1913, sería parte perdurable de un discurso articulado por un grupo de médicos y educadores que apostó, en este caso en particular, al fortalecimiento de los cuerpos como una importante garantía de salud y una herramienta para el desarrollo de la modernización pedagógica en Chile. Esta preocupación por la supervivencia física y moral de los niños se insertaba en el proceso de modernización que habían iniciado los países latinoamericanos hacia las primeras décadas del siglo XX. Tanto las condiciones materiales de la vida infantil -constantemente amenazada por una elevada mortalidad- como la formación de sus valores morales y cívicos, fueron foco de interés por parte del Estado, mediante el ejercicio de acciones colectivas, que buscaban asegurar tanto su supervivencia como la normativización de sus hábitos y conductas. En este sentido, la escuela aparece como un espacio privilegiado para la implementación y difusión de estas acciones colectivas entre los futuros ciudadanos.

Este proceso expansivo, que se había iniciado desde fines del siglo XIX, provocó tensiones entre la elite oligárquica tradicional y los nuevos sectores populares que pugnaban por participar de este Estado. Se trataba no solo de incorporar sino de formar a los futuros ciudadanos en el proyecto de expansión y fortalecimiento del Estado nacional. La defensa de los nuevos territorios adquiridos por Chile luego de la Guerra del Pacífico, así como posteriormente la impresión que producía en los grupos gobernantes la primera guerra que azotaba al “mundo civilizado”, posicionaron públicamente el discurso sobre la defensa y el fortalecimiento de la raza.

En el caso de las niñas el discurso higiénico escolar se tradujo en el aprendizaje sobre cómo criar y amamantar a sus futuros hijos. En el caso de los niños, -aprendices de ciudadanos-, el mismo discurso se encarnó en el desarrollo físico del cuerpo. Así, en este contexto marcado por la modernización del Estado, a partir de 1889, la educación física comenzó a ser impartida obligatoriamente en las escuelas de la nación. En este sentido, la hipótesis propuesta pretende precisar que entre los años 1889 y 1920, tanto el Estado como asociaciones pedagógicas y civiles, preocupadas por prevenir y corregir tanto las deformaciones físicas como morales que afectarían el

¹ “A propósito de la Educación Física”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. N° IX, Noviembre de 1913. pp. 494-496.

progreso de la nación, implementó programas de atención que fuesen desarrollados en conjunto al cuidado de la salud infantil y creando hábitos y valores para la modernizando el sistema educativo. Es dentro de este accionar que emergió la educación física como una disciplina pedagógica, es decir legitimada como un conocimiento válido dentro de la escuela, encargada de enseñar, mejorar y optimizar la formación social, física e intelectual de los futuros ciudadanos en las primeras décadas del siglo XX.

En esta implementación y desarrollo se evidenció la preocupación política del Estado para la formación social, física e intelectual de los futuros ciudadanos, a partir de la expansión del sistema escolar moderno. Este interés por orientar disciplinariamente a los infantes a través de una pedagogía y de un sistema escolarizado, estos argumentos prescribieron una red de instrucciones encargadas de planificar una determinada geometría corporal de acuerdo a las prioridades definidas para la salvación de la *raza nacional* y los beneficios que tenía un adecuado desarrollo corporal, como una forma de impulsar el progreso; la modernización y el cambio social a través de los ejercicios físicos. De modo que estas ideas emanaban tanto del esfuerzo institucional estatal como de de asociaciones pedagógicas y civiles, que buscaron prevenir y corregir las aparentes debilidades, tanto físicas como también aquellas vicisitudes morales, que pudiesen afectar al futuro crecimiento de la población. Asimismo, existía el convencimiento sobre la necesidad de impulsar alumnos rectos tanto física como moralmente, que tuviesen la determinación para hacer frente a los nuevos retos que la sociedad les exigía.

A partir de la hipótesis planteada, esta investigación propone el desarrollo histórico de la educación física en Chile, como una práctica que lejos de aparecer como un cuerpo monolítico de conocimientos y prácticas orientadas a una determinada finalidad educativa, se ofrece como una construcción social e histórica, tensionada por la actuación de fuerzas que lucharon porque sus visiones quedasen inscritas en el registro curricular ocupado del cuidado del cuerpo y el desarrollo físico. Dentro de este entrecruzamiento participarán, además de las miradas que se hacen desde las perspectivas de educativas, la médica y la política, que de una u otra forma hacen referencia a la educación física desde sus intereses.

Abordar el estudio histórico de una “pedagogía del cuerpo” en Chile, implica tratar de entender cómo y por qué surgió en esos años un interés por la educación física. Implica también conocer las ideas y debates que desempeñaron el/los modelo(s) pedagógicos que se implementaron para la formación de la educación física en Chile; reflexionar acerca del papel ideológico que desempeñaron los ejercicios físicos para la enseñanza escolar y la regeneración racial del país. Y finalmente,

analizar que exhortaciones culturales que buscaron imponerse socialmente para valorar y practicar la *cultura física*.

El bosquejo de una historia de la educación física escolar implica la reflexión acerca de la emergencia de las preocupaciones concernientes a la mejora de la salud y a las transformaciones sobre el actuar de la pedagogía. Así como la comprensión de los poderes y conocimientos generados desde la pedagogía y su estrecha relación con la educación del cuerpo infantil.

1.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA HISTORIOGRAFIA NACIONAL

Los estudios historiográficos sobre la educación en Chile han privilegiado, hasta el momento, la integración de los procesos de socialización y el desarrollo de la disciplina dentro del régimen de escolaridad, centrándose mayoritariamente en la segunda mitad del siglo XIX². Para Jorge Rojas Flores, la expansión de la escolaridad primaria hacia fines del siglo XIX ayudó en la formación cívica y moral de los niños. En este campo de acción el Estado jugó un papel importante en materia educacional, interviniendo en la formación valórica de las futuras generaciones³. Un texto de vital importancia para entender cómo se construyeron dichas prácticas es el de María Loreto Egaña, quien postula que la formación educativa estatal durante la segunda mitad del siglo XIX formó parte del proceso de consolidación del Estado chileno, preocupación que recogía en gran medida el afán civilizador y moral que conllevaba dicho proyecto. Sin embargo, la escuela más bien posibilitó la adquisición de habilidades instrumentales y pautas culturales para lograr un proceso de homogeneización que no siempre llevó hacia la integración⁴. Asimismo la autora, en otro texto, explora cómo la acción modernizadora del Estado hacia mediados del siglo XIX, permitió el desarrollo de un progresivo interés en los contenidos y las metodologías de enseñanza, favoreciendo el surgimiento de un espacio para que la escuela pública chilena fuese legitimada y reconocida socialmente⁵.

Pablo Toro, desde otra perspectiva, estudia los espacios escolares de la segunda mitad del siglo XIX en Chile como mecanismos para la imposición de una

² Véase dentro de esta perspectiva estudios como: CRUZ Barros, Nicolás. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile: (El plan de Estudio Humanista)*. Santiago: DIBAM, 2002.; MONSALVE Bórquez, Mario. *El silencio comenzó a reinar: Documento para la historia de la instrucción primaria 1840 – 1920*. Santiago de Chile: DIBAM, 1998; EGAÑA Baraona, María Loreto; NUÑEZ Prieto, Iván y SALINAS Álvarez, Cecilia. *La educación primaria en Chile: 1860-1930: una aventura de niñas y maestras*. Santiago: LOM, 2003.

³ ROJAS Flores, Jorge. *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*. Santiago: Ariadna Edic, 2004.

⁴ EGAÑA Baraona, María Loreto. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM, 2000.

⁵ EGAÑA, María Loreto y MONSALVE Bórquez, Mario. *Civilizar y moralizar en la escuela primaria*, En: GAZMURI, Cristián y SAGREDO, Rafael. *Historia de la Vida Privada. El Chile moderno de 1840-1925*. Chile: Taurus, 2006.

cultura escolar centrada en el *disciplinamiento* conductual. Encierros, golpes y azotes fueron parte de los recursos disponibles para la consolidación de un sistema escolar que, sin embargo, también reconocía una integración amable bajo la figura de premios, ceremonias escolares o acciones de voluntariado. Bajo esta dualidad la cultura escolar se fue desarrollando hasta mediados del siglo XX⁶.

Estos estudios no han considerado, en el marco de la modernización de la educación escolar, la integración de la educación física en el currículum escolar en Chile como fundamento importante de los procesos de escolarización e integración social, ni tampoco en la formación de una identidad racial nacional. Ello ha traído como consecuencia el escaso interés por el conocimiento del desarrollo histórico de la educación física en la sociedad, y la pérdida de una información útil para comprender procesos actuales de formación de la subjetividad, la socialización y el desarrollo de dicho conocimiento.

Existe una interesante literatura sobre la historia de la educación física en Chile. Entre los primeros estudios se identifican los de Carlos Reed y Enrique Melkonian desarrollados a comienzos de la década de 1940⁷. Ambos autores abordan el tema dando énfasis en las reglamentaciones, decretos y leyes promulgadas desde el ámbito jurídico. Estudian cómo la orientación del Estado, en materia deportiva, comienza a propagarse en la medida que se encuentra con vacíos legales en la regulación de la actividad física. Posteriormente, hacia fines de la década de 1950, Antonio Ruiz Urbina publicó un texto enfocado en la formación histórica del **Instituto de Educación Física y Técnica**, presentando los principales hitos históricos en la formación del profesorado nacional de educación física⁸. Pese a ser textos abundantes en datos, estadísticas y materias jurídico-legales resultan intentos destacables, por contribuir a entender la formación institucional de la actividad física.

Si bien recientemente ha habido una publicación importante de estudios acerca de la vinculación entre el cuerpo y la sociedad dentro del país⁹, para el caso de la

⁶ TORO, Pablo. *Disciplina y Castigos: Fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX*. Cuadernos interculturales, año/vol. 6, número 011. Universidad de Valparaíso. Viña del Mar, Chile.

⁷ Véase respectivamente: REED, Carlos. *El Estado, la Educación Física y los Deportes*. Memoria de prueba para optar al grado de Licenciado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile. Santiago: Imprenta América, 1941; MELKONIAN, Enrique. *Intervención del Estado chileno en materia de Educación Física*. Memoria de prueba para optar al grado de Licenciado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile. Santiago: Imprenta Yáñez, 1943.

⁸ RUIZ Urbina, Antonio. Bosquejo histórico del Instituto de Educación Física y Técnica de la Universidad de Chile. En *Revista Chilena de Educación Física*. Santiago: El Instituto: 1956

⁹ Se puede hacer referencia al reciente libro *Fragmentos para una Historia del Cuerpo en Chile*. Este libro es una serie de recopilaciones que reúne ensayos y artículos relacionados en analizar el cuerpo en lo social. Muestra el carácter histórico, como fuerza de representación, que ha tenido el cuerpo desde los procesos de colonización y mestizaje hasta las diferenciaciones sociogenéticas del cuerpo social chileno. Es un ejemplo valioso acerca de cómo entender y reflexionar acerca de las prácticas corporales y físicas

educación física, la mayoría de los intentos han sido destinados a construir una mirada frecuentemente descriptiva de la formación del campo de profesores de educación física. Son producciones que por lo general no discuten ni ahondan en las representaciones sociales, políticas y culturales posibilitadas por la educación física; y que más bien tienden a abordarla de manera anecdótica y sin perspectiva histórica. Además, al ser estudios monográficos, el tratamiento teórico y documental que proveen no les permite explorar en las relaciones inconclusas generadas en el sistema dominante de representación del cuerpo y la actividad física¹⁰.

Insertándose dentro del desarrollo de las actividades deportivas hacia principios del siglo XX, Pilar Modiano estudia este proceso a partir de la formación de nuevas agrupaciones sociales basadas en las actividades físicas, principalmente relacionadas con el fútbol, atletismo y ciclismo. Si bien su exposición argumentativa presenta e identifica las dificultades del proceso, no problematiza la producción simbólica en torno al surgimiento de los deportes y la educación física, limitando su estudio al accionar de dirigentes, instituciones deportivas y prensa especializada¹¹.

En estos últimos años, quizás uno de los autores que más se ha enfocado en comprender y problematizar los discursos sobre las prácticas estatales en torno a la educación física es el periodista Cristián Muñoz Funck, que ha abordado las distintas prácticas estatales en torno al fomento del deporte. Si bien sus textos son de escaso valor teórico, identifica las distintas tensiones y discontinuidades por las que los distintos gobiernos han atravesado en la intervención y reglamentación de la práctica deportiva durante el siglo XX, objetivos que van más allá de una simple finalidad por la recreación física y social¹². En este punto, esta tesis se acerca a su propuesta histórica, al reconocer que el estudio de la evolución histórica de las políticas estatales sobre la educación física no ha sido lo suficientemente desarrollado. Por lo tanto, y retomando las propuestas de Muñoz Funck, se formulan las siguientes interrogantes que se intentan responder a través de esta investigación: ¿cuándo y por qué la

del país. GÓNGORA, Álvaro y SAGREDO, RAFAEL. *Fragmentos para una Historia del Cuerpo en Chile*. Santiago: Taurus, 2010.

¹⁰ Véase: ALVARADO, Sergio y DOMÍNGUEZ, Andrés. *Bosquejo Histórico de los 100 años del DEFDER*. Memoria para optar al título de profesor de Educación Física Deportes y Recreación. Santiago: UMCE, 2008. Este estudio resulta en una suerte de relato fundacional sobre el desarrollo histórico del Instituto de Educación Física, dando cuenta de sus principales nombres e hitos, no problematizando la formación de un profesorado especializado de educación física, ni tampoco las implicancias sociales, políticas y culturales de la actividad física nacional.

¹¹ MODIANO, Pilar. *Historia del deporte chileno: orígenes y transformaciones, 1850-1950*. Santiago: DIGEDER, 1997.

¹² Véase: MUÑOZ Funck, Cristián. *Historia de la dirección general de deportes y recreación. Las políticas estatales de fomento al deporte, 1948-2001*. Santiago: DIGEDER, 2001; MUÑOZ Funck, Cristián. *Bases para abordar el origen y evolución de las políticas estatales chilenas en educación física en el periodo 1889-1929*. [PDF] online: <http://lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1250689992inicios.pdf> [Consultado: 11 de Diciembre del 2009].

educación física pasó a convertirse en una necesidad pública que el Estado debía cubrir? ¿Bajo qué argumentos se debía dar esta cobertura?

1.2. MARCO TEÓRICO

En el campo de estudio de la historia de la educación chilena aún aparecen terrenos inexplorados, temas sin abordar, sujetos sin reconocer y experiencias sin teorizar. Hay que considerar, además, que la educación física, como objeto de estudio histórico, ha sido desplazada por un conocimiento situado en las simplificaciones ideológicas de la actividad educacional. Buscando avanzar en el desarrollo historiográfico particular de la educación física se propone una perspectiva de análisis que enlace tres ejes de identificación narrativa: cuerpo, pedagogía (del cuerpo) y raza.

CUERPO

El interés por abordar un estudio del cuerpo y sus formas representa un espacio en que los juegos discursivos, la producción de conocimiento, y sus representaciones sociales desafían al relato histórico¹³. Sin embargo, la visión que se ha intentado construir sobre el cuerpo en los últimos años asume una doble problemática: por un lado, la mayoría de los estudios sobre la historia del cuerpo han buscado ratificar teorías de control social post-foucaultianas, en que la conscripción del cuerpo se convierte en algo reducido a descubrir nuevos modos en que el cuerpo ha sido controlado y disciplinado; y por otro lado, se podría caer en el juego de demonizar el carácter dominante de las prácticas corporales, haciendo de la disciplina y la modelación los males mayores, rechazando una visión que en su época se proclamó como justa¹⁴. Existiría, por lo tanto, una tendencia a la simplificación y al reduccionismo de la identidad del cuerpo. Como Roy Porter lo menciona: “la historia del cuerpo no consiste simplemente en devorar estadísticas vitales, ni en un conjunto de técnicas para descifrar las representaciones, sino que requiere más bien buscar el sentido de su interrelación”¹⁵. En este sentido, no se discute la enorme y provechosa contribución de Foucault al estudio del cuerpo, sino que más bien se pretende ampliar

¹³ Para una visión acerca de cómo se construye social y culturalmente el cuerpo en la historia, véase: LE GOFF, Jacques. *Historia del cuerpo en la Edad Media*. Barcelona: Paidós, 2005; FEHER, Michel, NADAFF, Ramona, TAZI, Nadia. *Fragments for a history of the human body*. New York: Zone, 1989; y CORBIN, Alain, COURTINE, Jean-Jacques, VIGARELLO, Georges. *Historia del cuerpo Vol I, II y III*. Madrid: Taurus, 2005; CORREA, María José y LANDAETA, Romané. *América Latina, s. XVII-XXI. Una aproximación hacia la historia de los cuerpos y el ejercicio de las violencias*, En: *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, [En línea], Debates, 2009. Puesto en línea el 2 de febrero de 2009. <<http://nuevomundo.revues.org/index53403.html>>.

¹⁴ Véase: PORTER, Roy, *Historia del cuerpo revisada*, Pág. 271-299 En: BURKE, Peter [et al.]. *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 2003.

¹⁵ PORTER, Roy. Op.Cit. p. 277.

la mirada hacia otras formas de interpretación que le han dado al cuerpo una mayor preponderancia y trascendencia en la construcción de sociedad a través de la historia.

Uno de los primeros autores en desarrollar un cuestionamiento crítico hacia las formas y estándares en el que el cuerpo está inmerso en las estructuras sociales fue Norbert Elias¹⁶. El autor intenta comprender el proceso de civilización -que descansa, simplificando, en el autocontrol de la violencia, la incorporación de las prohibiciones e interiorización de las emociones- a través del estudio de las costumbres y de las técnicas del cuerpo, específicamente en la Edad Media y el Renacimiento. El proceso de civilización (específicamente en Occidente), pretendió reprimir, interiorizar y privatizar los gestos que los hombres asimilaban a la animalidad, a través de un cuerpo actor y receptor de este proceso.

Sujeto a esa realidad, el cuerpo será campo de estudio de las ciencias a partir del siglo XVII: un juego en donde la población emerge como foco para las ciencias y en donde el cuerpo será objetivado, medido, clasificado y registrado. Es en esta perspectiva donde el estudio de Michel Foucault se transforma en una herramienta de vital importancia para reconocer las conductas y el poder disciplinario en torno a la realización corporal que "encauza las multitudes móviles y confusas". Su teoría explica cómo los efectos de la operatividad de un poder discursivo se encuentran inmersos en un campo de lo político. Este cuerpo adquiere su dimensión política de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas vinculadas a su utilización económica, "el cuerpo en una buena parte está imbuido de relaciones de poder y de dominación como fuerza de producción (...) El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido"¹⁷. Este punto constituye una primera indicación pertinente para la labor investigativa: la invención acerca del cuerpo, supone una serie de discursos y prácticas que contribuyen a entender la institucionalización de un poder racionalizado que controla tanto a la población como a su condición más significativa: la vida¹⁸. Sobre él se encontrarán los estigmas de los acontecimientos pasados, y de él nacerán también los deseos, las debilidades y los errores; en él también se expresarán, entrarán en lucha, se anularán unos a otros y proseguirán su insuperable conflicto¹⁹.

David Le Bretón, sociólogo y antropólogo francés, entrega una lectura antropológica del cuerpo como instrumento iluminador de las diversas áreas del trabajo humano. Para este autor, el cuerpo en la modernidad pasará a formar parte de

¹⁶ ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México D.F. : Fondo de Cultura Económica, 1987.

¹⁷ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2002.

¹⁸ FOUCAULT, Michel. *Historia de la Sexualidad*. Vol. I. México: Siglo Veintiuno, 2002.

¹⁹ FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos, 1997. p. 32.

un dominio de la mirada, la que se instala como una figura hegemónica, observante y dominadora de la realidad. El cuerpo, al ser axiológicamente extraño al hombre, se desacraliza y se convierte en un objeto de investigación entendido como una realidad aparte²⁰. En este proceso, el cuerpo humano se transforma en un campo de fuerzas sometido a alteraciones y variaciones. La lucha contra el cuerpo desplegaría su faceta más oculta: el temor a la muerte. Corregir el cuerpo, hacer de él una mecánica, asociarlo con la idea de la máquina, es escapar de este plazo²¹.

Así como la historia, la filosofía y la antropología entregan visiones acerca del cuerpo, la sociología médica también ofrece perspectivas para comprender la dinámica social y cultural del cuerpo²². Por ejemplo, Bryan Turner conceptualiza al cuerpo como el punto límite de la experiencia humana. El cuerpo sería producto de un enorme trabajo simbólico. Sostiene que si bien las deformidades son estigmatizadas, también lo son las perfecciones, culturalmente definidas como objeto de admiración. Es por este simbólico potencial que el cuerpo se transforma en objeto de regulación y control a través de prácticas asépticas²³. Siguiendo los lineamientos teóricos de Turner, David Armstrong mencionará al siglo XIX como el espacio en donde se abrirá un nuevo plano de cristalización del cuerpo como objeto de análisis de la ciencia sanitaria. Para el autor el cuerpo comienza a adoptar una nueva fisiología, la que revela su capacidad para el movimiento (*making the body move*), entregándole un nuevo repertorio de gestos. La importancia acerca de la postura podría ser vista como un importante precursor para la construcción y dimensión de las subjetividades²⁴.

Pierre Bourdieu enriquece esta discusión a partir de una diferenciación social de los cuerpos. El autor señala que el conjunto de signos distintivos que modelan el cuerpo son percibidos como producto de una construcción propiamente cultural que, al tener como objeto la distinción de los individuos o, más exactamente, de los grupos sociales en relación al nivel de cultura, se crearía una división social basada en las

²⁰ LE BRETÓN, David. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Eds. Nueva Visión, 2004. p. 71.

²¹ *Ibíd.* p. 81.

²² Si bien considerando el mismo trazado que proponen tanto Elias como Foucault, Thomas Laqueur responde entregando una visión en donde el cuerpo fue constituido desde una biología jerárquica. En ese punto el autor asume la construcción del cuerpo desde una anatomía y fisiología que propiciaba una diferenciación dominante por parte del modelo masculino, fundamento que encontraba su legitimación desde su categoría cultural. Parte de ésta diferenciación no consideraba una definición categórica entre hombre y mujer, más bien el ser humano representaba un individuo monosexual. Sin embargo será a partir del siglo XVII que la diferencia sexual (es decir la idea de que el cuerpo femenino es opuesto al del hombre) que constituirá la explicación ante la diferencia de los cuerpos. Sobre ello el cuerpo masculino seguirá constituyéndose como la norma en la significación. Lo fundamental del juicio de Laqueur es que entrega un espacio importante al momento de entender categorías y análisis para la producción de cuerpos y políticas sexuales. Un juicio que se remite ante las textualidades y formas en que se re-produce el cuerpo. LAQUEUR Thomas. *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, 1994.

²³ TURNER, Bryan. *The body and society: explorations in social theory*. Los Angeles: Sage, 2008.

²⁴ ARMSTRONG, David. *A new history of identity: a sociology of medical knowledge*. New York: Palgrave, 2002.

relaciones desiguales de poder y dominación configurados a través del cuerpo, rehuendo de las directrices de la conciencia y la voluntad, manteniéndose a través de las estructuras sociales²⁵.

La diversidad de autores permite legitimar el potencial corporal como eje interpretativo del estudio. Se trata entonces de una narrativa que entiende al cuerpo según el alcance ideológico de sus relaciones, significados y lenguajes, dentro de un determinado contexto de sociedad. En este sentido, lo que se plantea es que el cuerpo infantil sería diagramado en áreas de funcionalidad, revestido por un plano de signos cognitivos, un sistema de lenguaje y valores dominantes, que permiten visualizarlo no de una manera neutra, sino que cargado de un valor simbólico adjunto. El cuerpo infantil es identificado como un cuerpo incompleto e inestable, pero que sigue siendo un potencial importante para la formación y estabilidad futura de la nación. Hacia fines del siglo XIX, la preocupación social y política por este cuerpo infantil ocupará un lugar lo suficientemente preponderante como para que la educación lo incorpore al sistema educativo y la socialización infantil. Este será el espacio desde donde se proyectaran las señales sobre la forma de educar y conformar una “pedagogía del cuerpo”.

PEDAGOGÍA (DEL CUERPO)

El desarrollo de la práctica pedagógica moderna tomó lugar durante el proceso en que el Estado centralizado se transformó en uno de los agentes importantes de la inserción del niño en la sociedad a comienzos del siglo XIX. Para Mario Narodowski, la socialización de los niños del pueblo, devenida en razón del Estado, exigió la elaboración de sistemas que formalizaran y estandarizaran la enseñanza, para hacerla efectiva y homogénea. A la luz del discurso de la pedagogía moderna, la infancia se fue constituyendo en un ejercicio de la relación de poder instituida dentro del ámbito denominado “escuela”²⁶. Sería esta institución la encargada de transmitir saberes, valores, disciplinas y hábitos cotidianos; así como una cierta idea de respetabilidad cultural y material al descubrir que se era parte de una nación. La transmisión al estar al alero de una institucionalidad implicaba un conjunto de reglas y relaciones de poder.

Para Basil Bernstein la pedagogía se transformará en una deudora de la organización social, de la formalización del conocimiento y de la profesionalización de sus campos de saber²⁷. Es decir, a través de la transmisión de códigos, la práctica pedagógica tomará su posición en el control simbólico de las prácticas sociales, en

²⁵ BOURDIEU, Pierre. *Notas previsionales sobre la percepción social del cuerpo*, pp. 183-194, En: WRIGHT MILLS, Chris [et al.]. *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta, 1986.

²⁶ NARODOWSKI, Mario. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Ed. Aique, 1994. p. 57.

²⁷ BERNSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata, 1997.

forma especializada y distribuida en la determinación del poder y las categorías culturales dominantes. De igual forma, Stephen Ball señala que los ámbitos educativos están sujetos al discurso, pero también están envueltos, en un sentido fundamental, en la propagación y divulgación selectiva de discursos y en la adecuación social de éstos. Las instituciones educativas controlan el acceso de los individuos a los diversos tipos de discurso²⁸. Es en este sentido que la pedagogía, como generadora de un discurso moderno históricamente específico, se constituirá en un espacio en el que se generarán ciertas validaciones y exclusiones modernas para la definición del ejercicio físico y cuidado del cuerpo dentro de la escuela.

Según Caruso, el Estado y la sociedad tenían que estar convencidos de que las nuevas formas de instrucción, las cuales incluían a veces formas de vinculación cuasi lúdicas, no significaban necesariamente menos orden o menos gobierno, sino otro tipo de orden. Por ello, las técnicas reguladoras emergen en un contexto en el cual cuanto más se acercaba la sociedad a un tipo de conformación vinculada a relaciones dinámicas, modernas y capitalistas, más receptiva se volvía hacia estas consideraciones acerca de las técnicas orientadas al fomento del crecimiento infantil²⁹. En un marco de dinámica social y cultural creciente, la enseñanza, así como también el sistema escolar en su conjunto, se encontraban ante el desafío de producir una escuela que no solo incluyera las disciplinas, sino también aquello que fuese visto como un factor positivo para la movilización de las fuerzas de la nación. Este tipo de intervención debía estar en condiciones de integrar de manera orgánica los hechos preexistentes ligados al proceso de crecimiento infantil, representaciones y experiencias sobre la estructuración de la comunicación y enseñanza en el aula. Dentro de este marco, Lev Matveev entenderá que la práctica de las actividades físicas dentro del sistema educativo-formativo se subordinó hacia los principios pedagógicos generales y fue articulándose de acuerdo a las condiciones de la organización del proceso educativo³⁰. Por lo que esta pedagogía, será portadora de preceptos que van dotando al infante, dentro de normas, posiciones e imágenes para su preparación y utilidad de los conocimientos acerca del cuerpo en la escuela.

En este sentido, Georges Vigarello identifica la invención de una *pedagogía del cuerpo* a partir de las exigencias educativas sobre la precisión y corrección de las actitudes infantiles. El modelo que adopta este proceso provee de un conjunto de movimientos lo suficientemente precisos e individualizados para corregir las malas curvaturas del cuerpo, lo cual confirmaba el descubrimiento de un espacio corporal

²⁸ BALL, Stephen (comps). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993. p. 7.

²⁹ CARUSO, Marcelo. *Biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las Escuelas del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Edit. Prometeo: Buenos Aires, 2005. p. 66.

³⁰ MATVEEV, Lev. *Teoría del Deporte*. Moscú: DIGEDER, 1995. p. 38.

atravesado por completo por las lógicas mecánicas y potencialmente pensado para su despliegue como fuerza productora³¹. Según Corbin, este aspecto sugería la posible transformación total del aprendizaje escolar, adaptado como nunca al espacio y al tiempo de la clase, favoreciendo los dispositivos de grupo y los ejercicios colectivos. Sus principios de fragmentación orientaron y organizaron una pedagogía³².

Por consiguiente, se debe entender el lineamiento teórico a partir de la base de que la *pedagogía del cuerpo* encuentra sus preceptos a partir de su diferenciación, en el ámbito de la escuela. Esta diferencia, preanuncia la conformación de la educación física como asignatura escolar explícitamente diseñada como un instrumento de reproducción jerárquica, para la educación del cuerpo, y la corrección de las eventuales deformidades físicas y morales de las clases trabajadoras. De este modo, la práctica pedagógica, institucionalizada desde la educación física, supone una transformación en el cuerpo, que opera desde la visibilidad estética y funcional, potenciando los ritmos e intensidades del trabajo escolar e identificando un conjunto de saberes y prácticas que toman al cuerpo como tema central para la enseñanza y el aprendizaje infantil³³.

Por lo tanto, la educación física como práctica pedagógica debe ser entendida en la medida que es integrada al currículo escolar, es decir como una asignatura que se conforma ante un código disciplinario, configurada históricamente por un conjunto de ideas, valores y suposiciones, que legitiman su función educativa. Por ello, la concreción de este espacio curricular se define desde las concepciones pedagógicas de la época, conjunción que entendió que la educación de la voluntad y el carácter se lograban a partir de una acción sujeta a través del mecanismo físico de la observación sensorial sobre el cuerpo y los sentidos.

RAZA

Uno de los aspectos principales sobre el que el proyecto pedagógico se desplegó fue la percepción del Estado acerca de la infancia y las nuevas formas de verla en el espacio escolar hacia principios del siglo XX. Dentro de este ámbito la medicalización de la escuela pública y la apropiación de las ciencias biológicas por el discurso pedagógico resultaron aspectos primordiales en el discurso para la

³¹ VIGARELLO, Georges. *Corregir el cuerpo: historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005. p. 231.

³² CORBIN, Alain [et al.]. Op. Cit. p. 310.

³³ Véase: RICH, Emma. *Body pedagogies, education and health*, En: *Sport, Education and Society*, Vol. 15, N°2, 2010. pp. 147 – 150; SHILLING, Chris. *Exploring the society-body-school nexus: theoretical and methodology issues in the study of body pedagogics*, En: *Sport, Education and Society*, Vol. 15, N ° 2, 2010. pp. 151- 167.

regeneración de la raza³⁴. Dentro de este marco interpretativo, la educación física se fue abriendo hacia interpretaciones y narraciones que exploraban “obsesivamente” las imágenes de “cuerpos degradados”, como representaciones de un cuerpo nacional en conflicto consigo mismo. Asimismo, la infancia era considerada como la etapa más importante para el desarrollo de la vida, en términos físicos, mentales y morales, por ello la preocupación preventiva por detectar anomalías y formas de degeneración fue una forma de codificación ante los peligros a los cuales estaban expuestos los cuerpos primitivos y vulnerables de los infantes que afectarían progresivamente el ideal de progreso y modernidad. Por lo que este gesto “corrector” debía ser pensado en el contexto de las nuevas masas que abordaron las escuelas públicas hacia fines del siglo XIX, y que hacía necesario definir un nuevo modelo racial nacional³⁵.

En el estudio del concepto de raza, Ann Laura Stoler ha demostrado que el racismo por parte del Estado fue una derivación necesaria del orden imperial que produjo la distinción entre metrópolis y colonias a partir de un racismo jerárquico sobre las diferencias culturales³⁶. Así como Occidente se pensó a sí mismo en contraste con las colonias, las nuevas naciones postcoloniales no pudieron sino imaginarse como versiones débiles de un cuerpo social maduro, blanco y europeo. Nancy Stephan considera que la raza, dentro del contexto latinoamericano, fue un tópico importante al momento de definir las relaciones entre el nacionalismo y las ciencias biológicas decimonónicas. Específicamente, en las últimas décadas del siglo XIX, la raza fue considerada como un aspecto importante dentro de un movimiento derivado de las ideas sobre la herencia biológica, en donde la eugenesia³⁷ proveyó de nuevas concepciones y principios políticos sobre cómo constituir y clasificar los diferentes tipos de cuerpo social³⁸. La eugenesia, en diversos países de Latinoamérica, fue un

³⁴ Bernardo Subercaseaux destaca esta reelaboración presente entre los conceptos de “raza” y “nación” con el fin de mantener y reforzar la cohesión social hacia fines del siglo XX en Chile. Según sostiene este autor, el concepto de “raza” aparece en artículos y revistas desde la Guerra del Pacífico. Reactivada por la misma Guerra y luego por el Centenario, la “*emocionalidad de la patria*” requirió en la época de “*una instancia para productivizar una mayor cohesión social*”. SUBERCASEAUX, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Tomo IV. Nacionalismo y cultura*. Santiago: Editorial Universitaria, 2007. p. 79

³⁵ En este sentido se puede mencionar el trabajo de tesis de Pedro Acuña. El autor menciona cómo la consolidación de eventos deportivos masivos, en este caso el fútbol, se transformó en un eje de identificación social por parte del Estado en la década de 1930, para la promoción de un perfeccionamiento físico y moral. Proceso en el cual los medios de comunicación cumplieron un rol fundamental difundiendo un nuevo ideal nacional para la raza transformando los espacios de género masculinos. *¿LA ROJA DE TODOS?: construcciones de nación a través de discursos de raza y masculinidad(es) en el fútbol chileno: 1930-1948*. Tesis Universidad Diego Portales. Facultad de Ciencias Sociales e Historia. Escuela de Historia. Santiago: Chile, 2009.

³⁶ STOLER, Ann Laura. *The education of desire. Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*. Durham (NC): Duke U.P., 1995.

³⁷ Definida como el arte del buen gen, por Francis Galton, primo de Charles Darwin, fue...

³⁸ STEPAN, Nancy Leys. *The Hour of Eugenics: Race, Gender and Nation in Latin America*. Ithaca: Cornell University Press, 1991. p. 11.

aspecto importante en los debates acerca de la evolución, degeneración, progreso y civilización formando parte del entramado político acerca del futuro nacional³⁹.

Para Peter Wade las ideas acerca de la raza y etnicidad en Latinoamérica se entremezclaron con los discursos académicos, populares y políticos. Las ideas evolucionistas -presentes desde el siglo XVII- sobre la progresión gradual desde formas primitivas de vida humana hacia formas superiores, se adaptaron al concepto de tipos raciales como etapas de la escala evolutiva⁴⁰. La noción de que las razas existen con características físicas definidas y, más aún, la existencia de razas superiores a otras, será el resultado de procesos históricos particulares que, según podría argumentarse, tienen sus raíces en la colonización de otras áreas del mundo por parte de los pueblos europeos.

Existen importantes derivaciones de las nociones anteriores. Tzvetan Todorov considera el término racismo como una conducta más o menos espontánea y generalizada de rechazo y temor al diferente o al extranjero, en general surgida de prejuicios de sentido común, y propone introducir el concepto de *racialismo* cuando se incluye la búsqueda de a partir de teorías científicas⁴¹. En este sentido, Héctor Palma señala que la conjunción de un proyecto racial, en el contexto latinoamericano, fue dada a partir del modelo eugenésico, entendido desde la mejora de la raza. Sin embargo, señala que la adopción de este modelo fue vista más allá de una problemática científica y que devino en preocupación de programas políticos:

“La eugenesia ha constituido un enorme proyecto interdisciplinario, en el cual estuvo comprometida la comunidad científica nacional, y cuyo objetivo era el mejoramiento/progreso de la humanidad o de grupos humanos, por medio del conocimiento científico y a través de la implementación de diversas políticas públicas”⁴².

La eugenesia, en este sentido, no fue más que una de las manifestaciones exacerbadas de la necesidad de control y dominio de la población adoptada por el capitalismo hacia fines del siglo XIX y, sobre todo, en la primera mitad del XX⁴³.

Desde la perspectiva de esta investigación el deseo de imaginar la nación en términos biológicos fue fundamentado a partir de las relaciones entre pedagogía, raza y cuerpo. La pedagogía escolar buscó convertir a estos infantes mediante la normalización biológica que produciría la escuela transformándolos desde “niños primitivos y degenerados” hacia la creación de referentes “civilizados y modernos”,

³⁹ Ibíd. p. 8.

⁴⁰ WADE, Peter. *Raza y etnicidad*. Ed. Abya – Ayala: Quito, 2000. pp. 16-17.

⁴¹ TODOROV, Tzvetan. *Nosotros y los otros*. México: Siglo Veintiuno, 1991.

⁴² PALMA, Héctor. *Consideraciones historiográficas, epistemológicas y prácticas acerca de la eugenesia*. p. 119, En MIRANDA, Marisa y VALLEJO, Gustavo (comps). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Argentina: Siglo Veintiuno, 2005.

⁴³ Ibíd. pp. 128-129.

bajo el anhelo que en la etapa adulta contribuyesen al progreso nacional, la productividad económica y el orden social.

Dado que la raza fue un factor decisivo para la incorporación en el orden mundial de las naciones más fuertes, la educación física fue una de las prácticas corporales que fueron seleccionadas como las más apropiadas para mejorar y potenciar el cuerpo infantil, siendo un elemento importante en los que se juzgaban las posibilidades de éxito para la “invención biológica” de la nación moderna.

1.3. PROPUESTA Y ORGANIZACIÓN DEL TEMA

La historiografía de la educación ha mostrado en general una visión benévola del desarrollo escolar, rescatando las asociaciones positivas de la institución escolar para el fortalecimiento y expansión del Estado. No obstante, estas visiones pasan por alto el hecho de que la modernización de la escuela significó también una nueva época de gobierno: el de las masas; limitándose a destacar los progresos escolares en función de la alfabetización y de la extensión de una escolarización cada vez más ambiciosa.

Tratando de asumir un enfoque más crítico del estudio de las condiciones por las cuales la educación física pasó a ser una necesidad social, esta tesis busca tensionar las representaciones de una naturaleza biológica del cuerpo y los supuestos conocimientos desarrollados por la enseñanza, identificando y analizando los procesos escolares que definieron formas particulares de administración de los cuerpos; así como saberes, discursos e ideas relacionados con la preocupación por parte del Estado y de grupos pedagógicos y civiles por prevenir y mejorar las condiciones físicas infantiles para el mejoramiento de la raza, a través de la institucionalización de la educación física en Chile entre los años de 1889 y 1920. Particularmente, esta investigación propone abordar el estudio del cuerpo, la raza y la pedagogía como prácticas discursivas⁴⁴. Para este propósito utilizaremos el término *cultura física*, acuñado a partir del siglo XIX y definido como un “rango de prácticas concernientes al mantenimiento, representación y regulación del cuerpo, centrado en tres formas institucionalizadas de actividad física altamente codificadas, el deporte, la recreación

⁴⁴El análisis de discurso, entendido por Foucault, como “un sistema de cadenas de enunciados significativos, que se aglutinan en torno a prácticas como la medicina, el derecho, la política, la escuela, etc.; y que posee un conjunto de reglas internas que lo organizan”. En este mismo ámbito, Teun Van Dijk va a reconocer el carácter del discurso desde su interacción social. “Se trata del hecho de que el discurso es, también un fenómeno práctico, social y cultural. En el discurso se realizan actos sociales, como formas interacción social: la cognición tiene una dimensión social que se adquiere, utiliza y modifica en la interacción verbal y en otras formas de interacción”. Cf. FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2007; FOUCAULT, M. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets, 1992; VAN DIJK, Teun (comp.) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2000.

física y el ejercicio”⁴⁵. Desde esta perspectiva, se entenderá *cultura física* como un tipo de discurso especializado que se vinculará a partir de la construcción de significados específicos e intrínsecos sobre las prácticas corporales asociadas con la educación física y el deporte en el espacio escolar. Se trata de una serie de cambios en las condiciones del trabajo de la enseñanza que importaron intenciones estatales, políticas, culturales y pedagógicas dentro de la sala de clases.

Para el desarrollo de los objetivos propuestos por la investigación, se revisaron y analizaron documentos producidos entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Hablamos fundamentalmente de normativas, reglamentos, manuales escolares y publicaciones periódicas de las instituciones encargadas de implementar la educación física en los colegios y de los actores involucrados en el proceso. El marco teórico utilizado permitió trabajar las fuentes como fenómenos discursivos-sociales y estrategias de intervención corporal, convergentes ambos en una acción pedagógica sobre los cuerpos. Es decir, los documentos representan una instancia de construcción y de legitimación de conceptos sobre la naturaleza y la estética corporal dentro del espacio escolar y también permiten establecer algunas consideraciones acerca del proceso de preservación y desarrollo del cuerpo y de la raza.

Otro de los recursos importantes de esta investigación es la utilización de imágenes como fuente histórica. Se analizaron diez fotografías reunidas desde el archivo fotográfico del **Museo Histórico Nacional**⁴⁶, del **Museo de la Educación Gabriela Mistral** y de la Revista *Zig-Zag*, correspondientes a imágenes sobre prácticas de educación física en el espacio público de los liceos nacionales. La inclusión de las fotografías permitió elaborar una anatomía del discurso visual y un análisis de la configuración de la enseñanza de la educación física, no como “reflejo” de la realidad, sino como una sofisticada forma de construcción de aquélla, siendo en definitiva un instrumento de producción y control de los aspectos significativos de la conformación patriótica, moral e higiénica de los estudiantes.

El resultado de la investigación se organizó en cuatro capítulos. Como el período estudiado es relativamente breve y el análisis privilegia los discursos y las prácticas desplegadas en torno al desarrollo de una “pedagogía del cuerpo” se optó por capítulos temáticos y conceptuales en vez de cronológicos. El capítulo dos aborda el contexto social y educativo que legitimó la intervención corporal infantil en la escuela. La configuración del mobiliario escolar, la selección de los objetos del interior de la sala de clases y el mejoramiento de la higiene representaron posibles espacios

⁴⁵ KIRK, David. *Physical culture, physical education and relational analysis*, En: *Sport education and society*, Vol. 4, N° 1, pp. 63-73.

⁴⁶ Véase: www.fotografiapatrimonial.cl

de intervención estatal. En este contexto, la enseñanza de la educación física cobró importancia como signo de una transformación morfológica promotora del bienestar sanitario de la población y del crecimiento de la nación.

A través del análisis comparativo de los modelos y metodologías que se propusieron para implementar los aprendizajes corporales infantiles y del estudio de la creación de un cuerpo docente especializado, el tercer capítulo trata el proceso de constitución de la educación física como disciplina escolar, proyectándose como un constructo complejo acerca de las distintas visiones que debía perseguir la educación física como saber válido a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

Tanto el contexto cultural como la institucionalización escolar de la educación física fueron delineados -en estos dos primeros capítulos- a partir de las estructuras materiales y metodológicas de la práctica educativa. En cambio, en el cuarto capítulo se analiza el papel ideológico que la educación física jugó en la conformación de una *raza nacional* a través de una serie de intervenciones sobre la naturaleza moral (formar individuos con carácter) y patriótica de la cotidianidad escolar (el fortalecimiento del cuerpo a través del ejercicio físico acentuándose mediante la búsqueda de un carácter nacional).

A partir de la particular relación entre fotografía, historia del cuerpo y tecnologización pedagógica, el último capítulo discute el rol tradicional de la imagen como “reflejo” de la realidad al mismo tiempo que relaciona los registros fotográficos con la difusión de las actividades físicas tanto dentro como fuera del espacio escolar y que fue una forma de difundir un horizonte de expectativas acerca del valor de la educación física en relación con los cuerpos infantiles, y los procesos de escolarización e integración.

Así, al asumir el problema del *cuerpo* como objeto de investigación histórica se produce un cambio conceptual, metodológico y de perspectivas del conocimiento que potencia el trabajo desde distintos enfoques educativos y sociales. Nuestro estudio lo concebimos como un intento de trazar un mapa del conocimiento transmitido por la educación física, en su proceso de formación y clasificación, el cual comprendería aún más las dinámicas, tensiones y disputas que se ponen en juego ante los modelos corporales y educativos entre finales del siglo XIX y comienzos del XX. Este último punto es importante sobre todo a la luz del significado actual de la educación física y sus resultados dentro del sistema educativo nacional -a través de la reciente evaluación en el SIMCE de educación física- y junto con la promoción del deporte y alimentación balanceada han puesto en importancia la condición física de los alumnos incorporando nuevas materias para su intervención y prevención.

El aporte analítico en la identificación de la educación física como objeto de

estudio histórico, abre una nueva perspectiva a la investigación sobre el cuerpo, la pedagogía y la raza, desde enfoques transdisciplinarios, creando así las bases para múltiples relaciones con los procesos sociales, culturales, políticos y educativos que apoyan nuevos aportes al conocimiento histórico y a los factores que han intervenido en la construcción de la educación física en Chile.

CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

2.1. CONTEXTO HISTÓRICO

LA “CUESTION SOCIAL”

A fines del siglo XIX, Chile se encontraba inserto en un proceso de incipiente industrialización y urbanización. Este fenómeno colocaba al país dentro de un acelerado proceso de modernización. No obstante, el carácter del capitalismo oligárquico provocaba que amplios sectores medios y populares, no solo no recibieran los beneficios del crecimiento económico, sino que viesan agravadas sus condiciones de vida⁴⁷.

Según interpretaciones de la historia social los comienzos del siglo XX tuvieron su partida de nacimiento con la irrupción de los sectores populares y medios a la lucha política, y su explícito intento de cuestionar la hegemonía sustentada por la oligarquía hasta esa fecha. Las profundas desigualdades fueron exacerbadas por los efectos económicos y sociales, deteriorando aun más las deplorables condiciones de los sectores populares. Más aún, hacia fines de siglo “la sociedad chilena viviría en su mas grande convulsión: la guerra civil del 91, cuando los poderosos señores de la banca entraron a disputar al gobierno liberal-modernizador el botín salitrero y cuando el poder conservador entronizado en el Congreso, exigió de Balmaceda sumisión y obediencia a sus dictados, sin lograrlo⁴⁸.

En este sentido las demandas sustanciales al modelo económico, a la distribución de la riqueza, a la igualdad de derecho y al sistema político, se multiplicaron. La oligarquía dominante tuvo que hacer frente a las fuertes contradicciones del proceso de crecimiento económico y de diversificación social fragmentada, llevando a las masas obreras a lamentables condiciones laborales y de vivienda. Las denuncias y protestas ante la elite dominante serían parte de la llamada “cuestión social”, la que empezaría a ocupar un lugar central dentro del debate público, puesto que ponía de manifiesto las deficiencias del orden oligárquico parlamentario implementado por la elite⁴⁹.

⁴⁷ Caracterizada por una permanente migración e inestabilidad de la fuerza de trabajo, por la desarticulación de los núcleos familiares populares en busca de trabajo de subsistencia, por una alta mortalidad y morbilidad en general e infantil entre los sectores populares chilenos, masivamente hacinados en ranchos y conventillos, hicieron de un problema habitual las pésimas condiciones de salubridad y urbanización la formación permanente de los círculos de pobreza. Véase: GARCÉS, Mario. *Crisis social y motines populares en el 1900*. Santiago: Ed. ECO- Documentas, 1991.

⁴⁸ ILLANES, María Angélica. *En el nombre del pueblo, del estado y de la ciencia, (...): historia social de la salud pública Chile 1880-1973*. Santiago: Colectivo de Atención Primaria, 1993. p. 85.

⁴⁹ Una de las definiciones mas aceptadas en torno a la “cuestión social” la problematiza James Morris al relacionarla como un conjunto de ámbitos sociales y políticos: “consecuencias sociales, laborales, ideológicas de la industrialización y urbanización nacientes: una nueva forma dependiente del sistema de

Pero la “cuestión social” no solamente se remitiría al debate sociopolítico. Para Carlos Molina, esta problemática será percibida desde una elite médica, la cual consciente de las desfavorables y desiguales condiciones de vida de la población trabajadora empezaría a llevar al debate público los riesgos que amenazaban la salud de la población: “Los médicos organizados de las décadas del 70 y 80 del siglo XIX descubrieron los efectos de la desigualdad de las condiciones de vida en los grupos diversos de la población y se comprometieron con su descripción, su explicación y su modificación”⁵⁰. Progresivamente las ideas de salud y enfermedad fueron cobrando importancia al vincularse con las condiciones de vida, trascendiendo así la esfera de lo individual⁵¹.

Sobre esta preocupación por el bienestar físico y social de la población, uno de los principales objetos de atención sobre los que se volcó esta atención pública fueron los niños, los cuales pasaron a ser el centro de atención de particulares y del Estado. A partir de la inserción del infante en el mundo laboral, la cual fue considerada un peligro en la medida que el trabajo callejero conducía al vicio al conectar a los niños con un mundo lleno de amenazas, se empezó a restringir y normar los

salarios, la aparición de problemas cada vez más complejos pertinentes a vivienda obrera, atención médica y salubridad; la constitución de organizaciones destinadas a defender los intereses de la nueva clase trabajadora, huelgas, y demostraciones callejeras, tal vez choques armados entre los trabajadores y la política o los militares, y cierta popularidad de las ideas extremistas, con una consiguiente influencia sobre los dirigentes de los trabajadores”. MORRIS, James. *Las élites, los intelectuales y el consenso. Estudio de la cuestión social y el sistema de relaciones industriales*. Santiago: Editorial del Pacífico, 1967. p. 80; Véase también: PINTO, Julio. *¿Cuestión social o cuestión política? La lenta politización de la sociedad popular tarapaqueña hacia el fin de siglo (1889-1900)*, En: *Historia*, N° 30, pp. 211-261, 1997; CRUZAT, Ximena y TIRONI, Ana. “El pensamiento frente a la cuestión social en Chile”, en BERRIOS, Mario, (et al.) *El pensamiento en Chile: 1830-1910*. Santiago: Ed. Nuestra América, 1987; GREZ, Sergio. *La cuestión social en Chile: ideas y debates precursores: (1804-1902)*. Santiago: DIBAM, 1997.

⁵⁰ A pesar de que desde mediados del siglo XIX se venían ya mencionando acerca de las precarias condiciones de vida de la población serán a partir del conjunto de artículos escritos por el doctor Augusto Orrego Luco, durante 1884, quien desarrolla y posiciona públicamente el concepto de cuestión social. La preocupación original de Orrego Luco asocia los grandes problemas de la mortalidad de la niñez con los procesos migratorios de población. Al descubrir las condiciones que regulan el movimiento social es capaz de reconocer y controlar las leyes que lo regulan. Fenómenos de salubridad importantes como la mortalidad o las condiciones materiales de existencia tendrían posibilidades de explicación y modificación. ORREGO LUCO, Augusto. *La cuestión social*. [Santiago]: Impr. Barcelona, [1884]; MOLINA, Carlos. *La cuestión social y la opinión de la elite médica. Chile: 1880-1890. Un análisis de la Revista Médica y de los Anales de la Universidad de Chile*, en *An. chil. hist. med.* 2006; 16: pp. 18-19.

⁵¹ Al respecto María Angélica Illanes percibe cómo el Estado irá tomando parte en solucionar la miseria social y sanitaria que padece el pueblo. Esta transformación se producirá a través de un consenso en torno a la inquietud por la higiene ambiental y la masificación de la asistencia popular. La expresión de este punto conllevaría a Balmaceda la necesidad de tomar urgentes medidas sanitarias. Es así que el 19 de Enero de 1889 se decretó la creación del Consejo Superior de Higiene Pública, que tendría a su cargo el estudio y la propagación de las medidas en lo relativo a la salubridad pública y privada en las distintas provincias de la República. En efecto, dicho Consejo Superior quedaría encargado de indicar a la autoridad las medidas de higiene que debían implementarse en la República; inspeccionar a los médicos de ciudad; velar por las condiciones de salubridad de las habitaciones, fábricas, escuelas, hospitales, lazaretos, hospicios, dispensarios; prevenir el desarrollo de epidemias y dictar los reglamentos para combatirlas; hacer presente a los municipios las medidas necesarias de salubridad urbana; vigilar la calidad de los alimentos y bebidas que se expenden en el comercio, reabrir y coordinar los datos para la formación de una estadística médica de toda la República, entre otras atribuciones. ILLANES, María Angélica. *Cuerpo y sangre de la política: la construcción histórica de las visitadoras sociales, Chile, 1887-1940*. Santiago: LOM Ediciones, 2006. pp. 77-84.

comportamientos infantiles en el espacio público⁵². “El control sobre las actividades de la calle fue una preocupación que venía prolongándose desde mediados del siglo XIX, cuando se comenzó a racionalizar su uso público. La dificultad para ejercer toda vigilancia y el resguardo que era necesario aplicar en ese espacio provocó crecientes sospechas y descalificaciones. La delincuencia, la insalubridad y la inmoralidad pública pasaron a ser riesgos permanentes de la calle, y en especial para los más vulnerables: niños y mujeres”⁵³.

No se cuestionaba la inserción laboral infantil, ya que las actividades fabriles eran consideradas como garantía de los valores asociados al trabajo asalariado moderno, es decir, disciplina, calificación y constancia; sino las condiciones que la rodeaban y la transformaban en un ambiente peligroso: la agitación sindical, la pobreza y la inmoralidad⁵⁴. Sin embargo, era un hecho de mayor alcance el que hacía poner en riesgo el futuro potencial del país: la mortalidad infantil. Teniendo en cuenta sus elevados índices, se iría perfilando una situación desconcertante acerca de las condiciones de vida y de salud de la población. En efecto, desde 1892 hasta 1895, las cifras estadísticas muestran que los índices de mortalidad infantil alcanzaban casi un 50%⁵⁵:

“Mientras Chile pierde 304 niños menores de un año por mil que nacen, Austria pierde 206, Italia 156, Japón 153, Bélgica 144, Francia 125, Inglaterra, 119, de tal suerte que mientras en Chile mueren cerca de una tercera parte de los niños en Suecia, el país más favorecido de la estadística, muere solo una catorce avas parte (...) ¿Cuál es la causa de mal que apuntamos? ¿Cuál sería el remedio? (...)”⁵⁶.

La situación sanitaria del país hacía ver los índices de mortalidad como un hecho de extrema gravedad, que obligaba a meditar sobre las causas que la producían y las responsabilidades políticas, económicas y sociales que estaban en juego. Como señala María Angélica Illanes: “El cuerpo popular se va haciendo progresivamente visible. La miseria de conventillos, la mortalidad infantil y popular, las malas condiciones de vida del pueblo, pasaran a constituir claves de un lenguaje de

⁵² ROJAS Flores, Jorge. *Los niños cristaleros: trabajo infantil de la industria. Chile, 1880-1950*. Santiago: DIBAM, 1996. pp. 53-98.

⁵³ ROJAS Flores, Jorge. *Historia de la infancia en el Chile republicano. 1810-2010*. Santiago: Ocho Libros, 2010. p. 219.

⁵⁴ *Ibíd.*

⁵⁵ Según los cálculos del Dr. Carlos Sommers los índices que fluctuaron en estos años eran: 1892 (52,33%); 1893 (53,81); 1894 (54,10%); 1895 (49,58). A continuación el autor recalca: “La importancia que en las sociedades tiene el problema de la mortalidad, puesto que la disminución de ella es sino el único el más eficaz medio para incrementar la población, base primordial del desarrollo progresivo de las naciones, i el singular fenómeno de que en nuestro país, de benignas condiciones climatéricas i de raza fuerte i prolífica, el aumento de la población sea escaso i la cifra para hacerme creer que sería útil reunir las noticias que es posible obtener sobre la tierra, para contribuir así, con algo el estudio más completo que otros hagan de esta interesante cuestión”. “La mortalidad en Chile, 1892-1893-1894 y 1895”. *Revista chilena de higiene*, N°3, 1896-1897. pp. 373-376.

⁵⁶ VIAL, Manuel Camilo. *Trabajos y actas: Primer Congreso Nacional de Protección á la Infancia*. Santiago: Impr., Lit. y Enc. Barcelona, 1912. p. XX.

época, portador de signos de los nuevos tiempos y de una voluntad de cambio social”⁵⁷.

Sin embargo, era dentro de esta misma miseria desde donde se podían establecer las condiciones del cambio social. La “cuestión social” podía ser la justificación de una intervención modernizadora para reorganizar la sociedad y continuar el crecimiento económico, dejando de ser considerada como una consecuencia inevitable de la modernización. Dentro de este objetivo se buscaba mantener una política conciliadora que impidiese cualquier lógica de un conflicto permanente. Según Juan Carlos Yáñez, “De esta forma, la elite dirigente tuvo clara conciencia de los alcances de la crisis social en la organización política del país, y la necesidad de promover ciertos cambios vía política de apertura y legislación obrera, para la conservación del sistema”⁵⁸.

Por lo que la preocupación por la salud se extendió mucho más allá de los índices de natalidad y mortalidad y pasó a ser un vasto proyecto de desarrollo de la salud pública chilena. Bajo este punto, la intervención por parte del Estado se implementaría con la intención de potenciar los factores humanos productivos, de regular ciertas lógicas de *disciplinamiento* moral, cívico e higiénico, con el fin de perseguir el ocio, imponer la disciplina del trabajo entre las clases “menesterosas” y establecer límites a determinadas actividades, como lo exigía el desarrollo urbano alcanzado por la capital, favoreciendo los principios de orden y autoridad asociados al patrón de modernidad que se consolidaba en el país, disminuyendo así la mortalidad infantil y aumentando la potencia muscular de la mano de obra.

MODERNIZACIONES EDUCATIVAS

La sensibilidad de una parte de la sociedad ante la situación del niño pobre, fue aumentando la sensación de que la “cuestión social” ponía en riesgo la vida infantil. En este contexto, la preocupación por educar y disciplinar a las clases populares podría considerarse como una señal modernizadora. Las nuevas formas de sociabilidad infantil cobrarían fuerza como proyecto de un Estado interventor, lo que se tradujo en la creación de un sistema educativo con los componentes de control, normatividad y profesionalización de la práctica. Significó además dotar a una educación primaria popular de una intencionalidad concordante a los intereses de la elite gobernante. La escuela popular, a través de una pedagogía moderna, se instalaría como una

⁵⁷ ILLANES, María Angélica. *El cuerpo y sangre...* p. 43.

⁵⁸ YAÑEZ, Juan Carlos. *Estado, consenso y crisis social: el espacio público en Chile 1900-1920*. Santiago: DIBAM, 2003. p. 45.

maquinaria que buscaría consolidar el dispositivo de alianza entre la nación y la familia, como una forma de distribuir los saberes a la población infantil⁵⁹.

Según María Loreto Egaña, la década del ochenta del siglo XIX, representa un período particular para la educación primaria chilena. La expansión del sistema de enseñanza normal “coincide con una coyuntura económica especialmente favorable para el estado chileno y con gobiernos dispuestos a desarrollar este tipo de educación. Coincide también con el surgimiento de sectores medios y de nuevos partidos políticos que los representan, los que presionarán por un mayor compromiso del Estado en la educación en su conjunto”⁶⁰. Por ejemplo, durante el gobierno de Domingo Santa María, a través de la ley del 11 de Octubre de 1883, se aumentaría el gasto público en materia educacional invirtiéndose en la construcción de edificios para la enseñanza primaria, contratación de profesores para las escuelas normales, y el envío de maestros chilenos a estudiar al extranjero y adquirir útiles de enseñanza y libros para las bibliotecas, por un término de tres años⁶¹.

La responsabilidad del Estado por la educación hacía ver la necesidad de introducir modificaciones sustanciales que mejoraran el sistema educativo nacional⁶². En ese marco, Cox y Gysling argumentan que: “Los últimos años del siglo XIX se caracterizan por la introducción de un discurso pedagógico de origen alemán, que impactó en la totalidad del sistema escolar (...) En tanto, el siglo XX se inicia con un debate importante sobre las finalidades y el carácter de la transmisión cultural que realiza el sistema escolar”⁶³. La búsqueda de una sociedad moderna que posibilitara el desarrollo y el progreso tuvo manifestaciones en el plano cultural y educativo, y a

⁵⁹ NARODOWKI, Mario. Op. Cit. p. 101.

⁶⁰ EGAÑA, María Loreto. *La educación primaria popular...* p. 36.

⁶¹ Según la ley señalada los puntos 1, 4, 5 y 6 decían que: “Artículo primero - Se autoriza al Presidente de la República: 1. Para invertir hasta la cantidad de un millón doscientos mil pesos (\$ 1.200.000) en la construcción de escuelas primarias. La construcción de los edificios se hará por licitación pública, y en donde ello no fuere posible, directamente por el Gobierno y de acuerdo con los planos aprobados por el Ministerio del ramo. Las escuelas a que se refiere el inciso precedente, se construirán en las capitales de provincias y de departamentos en que actualmente no haya locales adecuados para una de hombres y otra de mujeres, y en los demás puntos en que el Presidente de la República lo juzgare necesario, prefiriéndose aquellos en que los municipios ofrecieren locales adecuados.

4- Para invertir hasta la cantidad de cien mil pesos en la adquisición de mobiliario, atlas, modelos, colecciones, material gimnástico y demás utensilios necesarios de enseñanza práctica; y, para establecer, de un modo permanente, un museo de instrucción primaria.

5 - Para invertir hasta cien mil pesos en el fomento de las bibliotecas establecidas y que se estableciesen en los liceos, debiendo ser ellas accesibles al público.

6 - Para invertir hasta quince mil pesos en las pensiones y gastos de viajes de los alumnos y maestros de la escuela normal de preceptores que se envíen a Europa o Estados Unidos, para desempeñar a su vuelta el cargo de preceptores de escuelas primarias (...), tomado de: LABARCA, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Universitaria, 1939. pp. 182-183.

⁶² Tomando como referencia los modelos educacionistas desarrollados en Europa y Estados Unidos, y centrado en un discurso sobre las innovaciones en los métodos pedagógicos, se destacaron como figuras importantes Valentín Letelier, Claudio Matte y José Abelardo Núñez, quienes estaban convencidos acerca de la necesidad política del Estado en controlar completamente la transmisión cultural que realizaba el sistema escolar.

⁶³ COX, Cristián y GYSLING, Jacqueline. *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: CIDE, 1990. p. 48.

pesar de estar marcada por una fuerte europeización se caracterizó por la necesidad de construir una identidad cultural⁶⁴.

Gran parte de estas reformas apuntaban hacia la educación del pueblo, entendida como una instrucción elemental, formadora de costumbres y concordante con los intereses modernizadores, capaces de contar con un pueblo disciplinado que apoyase el desarrollo productivo. La propuesta de instrucción de los sectores populares tenía un claro sentido para la elite intelectual y para el grupo más progresista de la dirigencia política del país: homologar el país al nivel de desarrollo que ostentaban los países más adelantados de ese entonces⁶⁵. Por lo que el propósito de la coalición fundamental para desarrollar la educación pública aparece así como un acto político que constituye el acuerdo de las elites de poder para estructurar, desde la cúspide central, un sistema integrador de las poblaciones para la construcción del Estado⁶⁶.

Expandir la escuela e integrar a ella el mayor número de alumnos se tornó en una estrategia que se justificaba por la necesidad de preparar a la mano de obra y a los ciudadanos del futuro, por lo cual era conveniente separar culturalmente al niño de su familia y de su entorno, procediendo a su formación dentro de un proyecto de modernización de la sociedad⁶⁷. El nuevo ordenamiento pedagógico implicaba aplicar medidas tendientes a *disciplinar* los movimientos, organizar y racionalizar el uso del tiempo y el espacio, todo ello con el propósito de formar un alumnado con un comportamiento previsible y un aprendizaje homogéneo, distanciando cualquier expresión que se alejara de las normas científicas, con que se habían envuelto los

⁶⁴ “El año 1885 comenzaron a llegar a Chile los primeros profesores extranjeros, de origen mayoritariamente alemán. Ese año se inicia propiamente la introducción en el sistema educativo nacional de las orientaciones pedagógicas alemanas. Los profesores alemanes trajeron a Chile las nociones pedagógicas de J.F. Herbart. Sin más que enunciar sus planteamientos, se puede señalar que para Herbart el fin de la educación era la formación del carácter, proceso posible, según él, porque la mente al momento del nacimiento es un espacio vacío, que adquiere imágenes y representaciones a través del aprendizaje en el tiempo (...) Los alemanes introdujeron nuevas materias en la formación de los profesores normalistas como: psicología, pedagogía crítica, metodología pedagógica, la historia de la pedagogía y la idea de clases modelo. Además se introdujo la enseñanza de la educación física, el canto, las artes y los trabajos manuales...”. *Ibíd.* pp. 50-51.

⁶⁵ Uno de los temas que más debate protagonizó dentro de la escena política durante las primeras décadas del siglo XX fue el fortalecimiento de la educación primaria. En el Congreso Pedagógico de 1889 se aceptaría la necesidad de establecer la obligatoriedad de la instrucción primaria de manera parcial y gradual. En este aspecto, liberales y conservadores se trenzaron en una larga disputa. No se puso en duda la necesidad de educar a los niños pobres sino en los beneficios que traería esta supuesta práctica. Las diferencias surgirían en torno a los contenidos de la educación, el sentido político de la ampliación de la cobertura y el control del proceso. Los conservadores cuestionaban la pertinencia de este proyecto debido a que con él se pasaba a llevar la autoridad de la familia, principal responsable de la educación de los hijos. En opinión de estos sectores el entregarle más atribuciones al Estado solo tendría como propósito el alejar a los sectores escolares de la fe católica. En cambio para los sectores liberales, radicales y demócratas representaba un proyecto en común, que perseguía el fortalecimiento de la cultura laica y la disminución de la influencia de la Iglesia dentro de las escuelas. ROJAS Flores, Jorge. *Historia de la infancia...* pp. 236-243.

⁶⁶ CASSASUS, Juan. *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM, 2003. p. 31.

⁶⁷ CRUZ Barros, Nicolás, *Op. cit.* p. 18.

contenidos civilizadores y disciplinarios a los cuales el pueblo debía adherirse⁶⁸. Como lo señala María Loreto Egaña “las miradas reprobadoras y las disposiciones correctivas avanzaban desde la vestimenta y el aseo, llegando finalmente a las posturas corporales durante el transcurso de la enseñanza. La forma en que cada alumno se sentaba, se paraba, la postura que adoptaba al desarrollar sus tareas, no pasó inadvertida a la mirada reformadora. Los cuerpos también debían adaptarse a ciertas normas que formaban parte del proceso civilizador”⁶⁹.

Por lo tanto, durante el siglo XIX las transformaciones educativas se van a caracterizar fundamentalmente por un marcado carácter utilitario cuyo objetivo sería la formación y preparación de los futuros ciudadanos para la vida social. Las exigencias de las reformas educativas combinaban una doble perspectiva: un régimen disciplinario y estricto en la escuela hacia fines del XIX que fue dando paso hacia una intensificación de estas prácticas como la ortopedia física, mental y moral hacia principios del siglo XX⁷⁰. Por tratarse de un aparato de formación de ciudadanos futuros, la escuela se vio inmediatamente como el lugar más adecuado para enseñar a los niños los hábitos y el autocontrol necesario para su perfeccionamiento físico y moral. La observación del cuerpo infantil, la medida de sus actos, la explicación de sus logros, la predicción de sus dificultades pasan a ser elementos primordiales⁷¹.

No obstante, las representaciones acerca de un cuerpo nuevo y civilizado no estuvieron exentas de enfrentamientos y dificultades. La tensión producida entre objetivar el cuerpo en la escuela y conocerlo como objeto de las disciplinas, se vio reflejada en las variaciones que experimentaron los discursos pedagógicos. La institución educativa intentaría suavizar este sistema disciplinario utilizando métodos atractivos y numerosos juegos, discursos que pasaron de considerar una escuela de encierro y control a una escuela abierta y de conocimientos. Este cambio fue fundamental para la construcción de la pedagogía moderna, en donde ya no se representaba a la escuela como un dispositivo de control directo de los niños y de sus cuerpos desde preceptos morales, sino mediante la intervención desde otro tipo de ciencias. Así, una intervención corporal de la infancia comenzaría a tomar fuerza dentro del espacio educativo, caracterizada por un discurso en donde la educación física se iría justificando a partir de argumentos médicos y sociales, prometiendo como fin prioritario alcanzar la salud y el bienestar físico⁷².

⁶⁸ *Ibíd.* p. 19.

⁶⁹ EGAÑA, María Loreto y MONSALVE Bórquez, Mario. *Civilizar y moralizar...* p. 126.

⁷⁰ RODRÍGUEZ, Pablo y MANARELLI, María Emma (coord.). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007. pp. 408

⁷¹ NARODOWSLI, Mario. *Op. Cit.* p. 102.

⁷² DE CARVALHO, Yara. *El mito de la actividad física y salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1998. p. 10.

2.2. LA INTERVENCIÓN CORPORAL INFANTIL EN LA ESCUELA

Es a fines del siglo XIX, concretamente en la década de 1880, cuando se empiezan a consolidar los estudios e investigaciones relacionados al cuidado saludable y la crianza física del cuerpo de los niños, marcado por la mala alimentación y la permanente condición de insalubridad en que vivían⁷³. La infancia era considerada como una representación lingüística, social y mental, que coincidía con un período de vida y desarrollo corporal importante para el surgimiento de las futuras fuerzas nacionales. Por ello, era identificada como el punto de comienzo de la sociedad, en donde se cifraban las expectativas para el desarrollo individual y colectivo de la nación⁷⁴. El fundador y director de la Policlínica de los niños de la Caridad, Jacinto Ugarte, muestra su visión sobre estos aspectos:

“Así como de la buena constitución de los padres depende en gran parte la robustez de los hijos, así también del regular i perfecto desarrollo de la infancia depende la futura organización del hombre adulto. La infancia es para el hombre lo que el cimiento para la solidez de un edificio, pues así como nada estable puede fundarse sobre arena, no es posible suponer un hombre vigoroso que ha tenido una infancia mal dirigida, débil i enfermiza”⁷⁵.

Es así como la estrategia de civilizar al pueblo mediante la educación se fue modificando en conjunto con otra: la reconstrucción de los sujetos a partir de una pedagogía moderna que se planteó, como objetivo, hacer del cuerpo una fuerza económica, social, cultural y política. Los médicos-higienistas considerarían a la infancia, concebida como material moldeable, como la primera prioridad. En este sentido, la educación y la salud se alzaron como elementos indisociables en la configuración de un programa de moralización que tenía, como uno de los elementos importantes, la higienización de la población⁷⁶. Poseedores de un cuerpo a punto de

⁷³ El desarrollo de la pediatría, como especialidad médica daría sus primeros pasos en Chile hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX. Junto con la institucionalización de ésta se desarrollaría una disciplina auxiliar para la formación adecuada de criar a los niños: la puericultura. En 1906 se crearía el Instituto de Puericultura bajo la dirección de Alcibíades Vicencio. La función de este instituto estaba orientada a la divulgación de conocimientos científicos y educativos con respecto a lactancia materna, el control preventivo del embarazo, al trabajo con matronas profesionales y la distribución regulada de leche artificial a niños. Esta Institución se encargaría de crear las bases de una intervención científica entre el cuerpo del niño y el conocimiento y dominio de la intimidad femenina: maternidad, crianza y labores domésticas. ILLANES. *Cuerpo y sangre de la política...* pp. 122-128.

⁷⁴ Hasta el año 1900 no había en Santiago hospital alguno destinado a las enfermedades de la infancia. Dos graves epidemias, sarampión y coqueluche, fueron la causa de una altísima mortalidad, afectando cerca de 40.000 niños menores de 10 años. Esto obligó al Gobierno, por parte del Presidente Federico Errázuriz Echaurren a entregar a la Junta de Beneficencia, presidida por Manuel Arriarán, un edificio en la Avenida Matucana a fin de servir provisoriamente como hospital para la infancia desvalida. En el año siguiente se votaría en el Congreso la ley n. 1, 408 que autorizaba la construcción de un hospital para niños comprándose un terreno situado en Avenida Independencia. Sin embargo esta ley solo quedó en impulso al no poder concretarse por falta de fondos. Como solución a ello, el edificio de la calle Matucana fue adaptado y reparado en su mobiliario designando como su primer director al Dr. Roberto del Río, a cuyo fallecimiento en 1917, el hospital pasó a llamarse Hospital de Niños Roberto del Río.

⁷⁵ UGARTE, Jacinto. *Higiene de la infancia Santiago de Chile*. Santiago de Chile: Gutenberg, 1887. p. 271.

⁷⁶ Véase: PIMENTA, Heloísa. *Educação escolar e higienização da infância*, En: *Cad. Cedes, Campinas*, Vol. 23, N° 59, Abril 2003; GONÇALVES, José. *Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem*, En: *Cad. Cedes, Campinas*, Vol. 23, N° 59, Abril 2003.

descontrolarse debido a su frágil y enfermiza condición, el cuerpo del niño pobre será la categoría desde donde se buscará regenerar a toda la sociedad. La célula que, al ser salvada de la muerte, armonizaría el orden cultural y material de la civilización y salvaría lo establecido⁷⁷.

Al ser los niños pobres un potencial riesgo para el “cuerpo de la nación”, el cuidado y vigilancia del desarrollo de sus cuerpos se transformaría en la marca indeleble del proyecto higiénico de los salubristas: “Mantener, pues, el aseo corporal de estos niños, pertenecientes todos a las clases proletarias, i por consiguiente incapaces de cambiarse frecuentemente de ropas, es una necesidad urgente e imprescindible cuya realización significaría enormes beneficios para la salubridad en general”⁷⁸. La necesidad de salvar y rescatar a la infancia proletaria constituyó uno de los móviles sociales y humanitarios-estratégicos más importantes de la clase dirigente. El imperativo por el cual debía regirse esta tarea sería un fundamento clave para la nación. Ismael Valdés Valdés⁷⁹, una de las caras insignes en el cuidado corporal infantil señalaba esta posición:

“No olviden que el amparo a los niños debe llevarse adelante como un propósito patriótico, ya que necesitamos que la población de nuestro país sea sana y robusta y ello se obtiene cuidando desde la primera edad el desarrollo de una raza que, circunstancias diversas y fáciles de apreciar, han hecho inteligente y vigorosa, valiente y activa y tan apropiada para los rudos esfuerzos de la guerra como para las tranquilas labores de la paz”⁸⁰.

Es necesario señalar que el niño durante gran parte del siglo XIX, y principios del XX, no era considerado por la sociedad como un sujeto con plenos derechos. Para Narodowski el surgimiento de una infancia moderna trae consigo un necesario alejamiento del niño de la vida cotidiana de los adultos, lo que implica un paso constitutivo determinante en la confirmación de la infancia como nuevo *cuerpo social*⁸¹. Es así como se irá abriendo una esfera de acción que asociaba tanto las iniciativas estatales como las particulares, por medio de la formación de instituciones destinadas a favorecer la salud del niño y a una divulgación masiva para sus cuidados, para que el pueblo pudiera poner en práctica los consejos que recibía⁸².

⁷⁷ ILLANES, María Angélica. *En el nombre de...* p. 120.

⁷⁸ “Baños Públicos por el doctor Coddou”. *Revista chilena de higiene*. N° 5, 1899. p. 251.

⁷⁹ Ismael Valdés Valdés (1859–1949) fue un reconocido organizador y promotor de obras a favor de la beneficencia pública y privada de la infancia. Inició su labor en 1901, como uno de los fundadores del Patronato Nacional de la Infancia y promotor de las Gotas de Leche y el Asilo Maternal. Posteriormente presidiría los Congresos de Protección a la Infancia (1912), Congreso Nacional de Gotas de Leche (1918) y el Congreso Panamericano del Niño (1924), siendo director del Hospital Arriarán desde 1916.

⁸⁰ VALDÉS Valdés, Ismael. *Cartas sobre el problema de la infancia*. Santiago: Balcells, 1919. pp. 122-123.

⁸¹ NARODOWSKI, Mario. Op. Cit. p. 53.

⁸² En 1900 había tenido lugar la creación del Patronato Nacional de la Infancia, dirigida por Dr. Luis Calvo Mackenna e Ismael Valdés. Esta iniciativa, de carácter privado, dio lugar a un intento de transformación de la caridad tradicional, concurriendo con actividades preventivas hacia la madre y el niño, hacia los domicilios y habitaciones populares, posibilitado los contactos directos de los sectores más altos de la sociedad chilena con la más extrema pobreza. Junto con ello se crearían las llamadas Gotas de Leche, establecimientos donde se controlaba el crecimiento a partir de su nacimiento, se estimulaba la lactancia materna, se suministraba alimentación complementaria y se promovía el uso de vacunas.

La urgencia de este proyecto radicaba en educar cuerpos colectivos y aptos para vivir en sociedad, cuya necesidad estaba en cooptar a los niños proletarios hacia un sistema de protección. Esta necesidad por mejorar las condiciones infantiles de manera preventiva se trasladó al espacio escolar a través de la divulgación de un saber científico. Para ello, la escuela, como organismo formador, asumió la tarea estatal en torno a la higiene pública, reformando comportamientos y prácticas que provenían del entorno social y familiar de los niños. Este tratamiento de los contenidos de la enseñanza pretendió adoptar una “postura corporal” acorde a los tiempos de industrialización y modernización nacional, como lo señala el médico Wenceslao Hidalgo: “La educación intelectual del niño debe perseverarse para cuando tenga bastante fuerza i energía i su constitución se haya desarrollado convenientemente (...) la salud es la base de todas las disposiciones i propósitos. Un carácter alegre, vivo i penetrante no se halla sino en un cuerpo flexible, lijero i activo.”⁸³. A través de este discurso se fue prefigurando un determinado sentido de lo corporal en la escuela, siendo los presupuestos cognitivos sobre las estructuras del cuerpo, la naturaleza de los síntomas y el desarrollo ante las eventuales enfermedades, los que irían validando la relevancia del trabajo y la rectitud moral del aseo personal y la higiene hogareña.

Una de las primeras actividades relacionadas con esta temática fue la creación por parte del Estado en 1897 de “Las Actividades Médicas Escolares”, con el fin de examinar e inspeccionar las condiciones sanitarias e higiénicas de las escuelas primarias del país. A su cargo, se encontraría la doctora Eloísa Díaz⁸⁴, quién en su calidad de Médico - Inspector de las Escuelas, proporcionaba los datos e índices suficientes para mejorar las condiciones escolares de salubridad. En un informe presentado al Ministro de Instrucción Pública en 1899, mostraba las precarias condiciones del mobiliario y de la edificación de las escuelas públicas:

“(...) Es una necesidad urgentísima i se impone como una medida hijiénica ineludible para todas las acequias de los edificios en que funcionan las escuelas públicas, puesto que a más de la emanaciones infecciosas que se desprenden de ellas, es mui sabido que el contajio de esta terrible enfermedad es producido en gran parte de los ratones, existiendo estos por millares en nuestras horribles acequias (...) para comprobarla una vez más los graves trastornos que acarrear a la salud de los niños la absorción de estas emanaciones infecciosas (...)”⁸⁵.

Los problemas que menciona Díaz captaban una transformación que debía desarrollarse durante el proceso de escolarización popular a partir de la creación de

⁸³ HIDALGO, Wenceslao. *Medicina domestica de la infancia o sea consejo a las madres sobre el modo de criar, cuidar i [i.e. y] educar a sus hijos por sí mismas*. Santiago: El Progreso, 1885. p. 184.

⁸⁴ Eloísa Díaz (1866-1950), símbolo del nacimiento de la modernidad, fue la primera mujer chilena y dentro de Latinoamérica en recibir el título de Médico-Cirujano de manos del Presidente Balmaceda y el Rector de la Universidad de Chile. En 1898 se convirtió en inspectora médica escolar de Santiago, asumiendo en 1911 el puesto de directora del Servicio Médico Escolar de Chile Como filántropa, fundó varios jardines de infancia, policlínicas y campamentos escolares. ILLANES, María Angélica. *Ausente señorita....* p. 63.

⁸⁵ “Informe presentado por Eloísa Díaz al Ministro de Instrucción Pública”. *Revista de instrucción primaria*, N° 11, 2 de noviembre de 1899. p. 646.

hábitos higiénicos. Ello implicaba solucionar problemas relacionados a los insostenibles esfuerzos de la familia proletaria por enviar a sus hijos a la escuela mediante la creación, por ejemplo, de un sistema de protección escolar que entregara alimentos, vestidos y medicinas. Una mejor higiene escolar no sólo fue el resultado de su aplicación gradual dentro del campo de la medicina y el control de las enfermedades en las poblaciones, sino que fue esencialmente resultado de transformaciones educativas más profundas. Un aspecto dentro de este proceso será la introducción del estudio de la higiene como un complemento indispensable y preparatorio para el desarrollo al interior de la escuela. Si bien con anterioridad ya había sido implementado dentro de la enseñanza, siempre fue como parte de Historia Natural o Economía Doméstica. En el Congreso de Enseñanza Pública de 1902 se enfatizaría nuevamente su utilidad en conjunto con la fisiología y temperancia como ramos obligatorios⁸⁶. Un artículo publicado en la Revista de Instrucción Primaria evidenciaba el importante vínculo que pretendía tener la incorporación e integración del estudio de la higiene en la escuela aludiendo a un desarrollo robusto y sano del cuerpo:

“Hai, pues, que afianzar la enseñanza de la higiene inculcando en los educadores la influencia eficazísima que tiene la robustez del cuerpo sobre el desarrollo del espíritu. Hai que aprender el precio de la vida, en su valor mismo i destruir la vieja idea de que el cuerpo es algo vil que no merece nuestra atención i a combatir todas las practicas de mortificación del cuerpo i enseñar que el cuerpo es tan sublime i sagrado como el espíritu que lo alimenta i gobierna. Todo lo que tiene a destruir el cuerpo debe ser considerado como un simple suicidio i la prolongación de la vida como un deber esencial ante la familia i la patria”⁸⁷.

Así como las condiciones físicas y mentales del alumnado debían mejorar, otro de los temas en los cuales se hacía hincapié era en los elementos y materiales pedagógicos que ayudaban al desenvolvimiento de los alumnos en la sala de clases. Las deficiencias de infraestructura y mobiliario escolar afectaban no solamente la capacidad y distribución espacial, sino que también las condiciones de convivencia de los alumnos y profesores en espacios inadecuados e infraestructuras sanitarias en precarias condiciones⁸⁸. En el marco de la aparición y consolidación de una literatura

⁸⁶ El 26 de Mayo 1903, por el decreto N° 2.798, se tenía por objeto la implantación de la enseñanza de la Fisiología, Higiene i Temperancia, como ramo obligatorio en todas las Escuelas del Estado. Los artículos señalaban que: “Art.161- En todas las escuelas i colejos del Estado se deberá enseñar obligatoriamente La Higiene con nociones de fisiología i temperancia, ilustrada con cuadros murales que demuestren gráficamente las consecuencias del uso de las bebidas embriagantes. Art.162: Este ramo ocupara un lugar independiente en el programa de estudios, siendo su examen requisito indispensable para ser promovido a otro curso superior. Art.163: el presidente de la república podrá proporcionar gratuitamente por una sola vez, manuales i material de enseñanza anti-alcohólicas a las escuelas primarias, particulares i de obreros, con un ciento por ciento de descuento a los colejos particulares de enseñanza secundaria”. “Sobre la enseñanza de la fisiología, higiene y temperancia”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 1917 pp. 112-113. Cabe destacar que posteriormente estos artículos fueron cambiados con la Ley 3087, del 13 de Abril de 1916.

⁸⁷ “Enseñanza de higiene en las escuelas”, sesión N° 169 del 6 de octubre de 1908. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Tomo 4, 1908. p. 163.

⁸⁸ Véase: TORO, Pablo. Edificando espacios para la elite: percepciones sobre los liceos como recintos educacionales. Chile, 1870-1910. Ponencia presentada a XIV Jornadas Argentinas de Historia de la

de formación pedagógica, es factible hallar referencias al problema, por ejemplo, en un texto escrito por el médico Ricardo Dávila Boza, hacia fines del siglo XIX, concentrado especialmente en la arquitectura escolar de la educación primaria:

“La sala de clases, para que sea higiénica, debe consultar los siguientes requisitos: capacidad proporcionada al minimum de alumnos que va a recibir, ventilación fácil i expedita en toda la amplitud necesaria, dotación de luz i de calor solar en las condiciones convenientes, facilidad de regular su temperatura según lo requiera la estación, posibilidad de subdividir el recinto en las secciones que se crea preciso sin detrimento de la vijilancia del preceptor ni de la comodidad de los alumnos, i finalmente las condiciones de óptica y acústica convenientes (...)”⁸⁹.

Debido a las necesidades de ejercicio y recreación de niños y jóvenes, cada vez más tomadas en cuenta por la literatura pedagógica, en su aproximación al tema de los locales escolares, Dávila Boza deja ver la influencia de un concepto integral de las necesidades espaciales de la enseñanza, trabajado por los enfoques higienistas y biologicistas que se hacían presentes en la pedagogía de fines del siglo XIX:

“El niño está más expuesto a las causas de las enfermedades que el adulto que ha alcanzado su completo desarrollo. La hijiene debe ser el punto de partida al proyectar un edificio destinado para escuela, tratando de asegurarle un aire puro i saludable (...) Es necesario, pues, evitar a todo precio la vecindad de las calles estrechas o malsanas, de las agrupaciones de casas, no aceptar jamás cerca del edificio la existencia de grandes árboles que interceptan los rayos de luz i comunican al edificio de la humedad de la atmosfera”⁹⁰.

Por lo tanto, esta relación en torno a las disposiciones espaciales para facilitar el ejercicio y la recreación, implicaba una nueva distribución dentro del espacio escolar. Con esto se quiere señalar que se fue estableciendo un principio esencial en la reagrupación de las posturas de los alumnos y los elementos materiales de la clase. La re-asignación de los lugares y objetos de la sala de clases, permitiría un desarrollo de la labor de los maestros sin sobresaltos ni perturbaciones. La preocupación preventiva se convertirá en el factor que protegerá las afecciones y deformaciones físicas. Por ejemplo, la pretensión de proteger la vista del niño llevará a reglamentar la distancia entre el ojo y el libro, evaluando el ángulo óptimo de la mirada⁹¹.

“(…) Desde este punto de vista, la escritura recta presenta el mayor peligro, precisamente porque es la más fatigosa i necesita una posición de reposo que es frecuentemente la posición llamada uninolar. Esta posición constituye una actitud defectuosa; puede crear deformaciones i escoliosis de origen ligamentoso en los niños predispuestos. La distancia del banco a la mesa debe ser tal que manteniéndose recto el sujeto, los codos toquen la mesa, estando los brazos lijeramente separados del tronco (...) El asiento estará suficientemente aproximado a la mesa a fin de que el cuerpo no se incline hacia adelante, no habría ningún inconveniente si lo fuera solo un poco; el alumno debe tocar el borde de la mesa sin apoyarse sobre ella. Habría inconveniente en que el asiento estuviera demasiado aproximado, porque se provocaría así una deformación torácica por presión a nivel del esternón (...)”⁹².

Educación. La Plata, agosto de 2006. [PDF] online: <http://historiaeducacion.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/toro.pdf>. [Consultado: 9 de Marzo de 2010].

⁸⁹ DÁVILA Boza, Ricardo. *La higiene de la escuela*. Santiago: Impr. Cervantes, 1884. pp. 15-16.

⁹⁰ “Arquitectura escolar: estudio sobre los edificios i mobiliario escolar en sus relaciones con la hijiene”. *Revista de instrucción primaria*. N°5, Enero de 1887. pp. 301-302.

⁹¹ VIGARELLO, Georges. Op.Cit. p. 173.

⁹² “El papel de la escritura desde el punto de vista oftalmológico i ortopedia del Dr. A. Pechin, C. Ducroquet”. *Revista de instrucción primaria*, 1909. N°23. pp. 374-375.

Cabe señalar que esta higienización actuó como una estrategia y tecnología escolar en la pretensión de alcanzar la salud y el vigor material de los alumnos, cultivando todas aquellas prácticas y hábitos que atendieran armónicamente al cuerpo. El proyecto para promover la higiene era también una forma para la difusión sistemática de los conceptos de urbanidad y civilidad. En un informe presentado por José Tadeo Sepúlveda, acerca de las escuelas públicas de la provincia de Aconcagua, señalaba las nefastas condiciones en que se desarrollaban las clases:

“A causa de los pocos hábitos hijiénicos i de limpieza que tiene nuestro pueblo, se debería señalar a estos ramos una hora en el horario semanal: Su enseñanza no se halla implementada en todas las escuelas. En algunas se les dedica una clase semanal, alternado ambos ramos, en otras se hace la clase de higiene en la clase de lectura i en la mayoría de las escuelas se destina la última hora del día para hacer la clase de urbanidad (...)”⁹³.

A través de un conjunto de preceptos y recomendaciones, la enseñanza e implementación de la higiene en la escuela, permitiría insertarse en un contexto de urbanización a gran escala. De algo sucio, superpoblado, insano y peligroso, había que transformarlo en un espacio civilizado, donde el cuerpo y el espíritu pudieran desarrollarse de manera armoniosa. Dentro de este punto la enseñanza de la urbanidad sería una de las preocupaciones que pretendía controlar a la masa poblacional en función de hábitos y principios modernos:

“(…) La urbanidad es un complemento necesario de una educación relativamente completa e íntegra. En tal concepto, preciso es dar cuerpo a los conocimientos jenerales, bajo una forma que se acomode fácilmente a los fines positivos de la enseñanza; conseguido lo cual, se producirá dar a los conocimientos, aptitudes i habilidades, un modo natural de manifestarse, una expresión sensible que responda a las cualidades del gusto en las relaciones familiares i sociales”⁹⁴.

La complementariedad entre urbanidad y civilidad traería consigo cambios que afectarían a la estructura y posicionamiento del cuerpo. Integrarían, de un modo singular, un cambio de comportamiento y de hábitos, necesarios para la formación de una vida urbana. Tras esta lógica se proyectaba un doble significado: por un lado mejorar las capacidades y rendimientos físicos que permitirían al futuro ciudadano una mejor adaptación al trabajo industrial; y por otro, crear hábitos permanentes asociados a la rectitud -la civilidad permite una mejor socialización-, garantizando la difusión a toda la población de los conocimientos de la higiene.

De esta manera, los comienzos del siglo XX, se convirtieron en un gran proyecto tanto de higiene personal como social, enfatizando los argumentos en torno al cuidado de limpieza corporal. Con la finalidad de lograr un adecuado desarrollo infantil se decidió darle importancia a la práctica constante de actividades físicas, como por ejemplo, paseos y excursiones escolares. En un artículo de la Revista de

⁹³ “Higiene i urbanidad”. *Revista de instrucción primaria*, N°8, Abril de 1896. p. 514.

⁹⁴ “Sobre la enseñanza de la moral i de la urbanidad en las escuelas primarias”. *Revista de instrucción primaria*. N°11, Julio de 1894. p. 651.

Instrucción Primaria, se señalaba el importante papel que este tipo de actividades cumplía como flujo saludable para los cuerpos infantiles:

“Con los paseos escolares i más aun con las excursiones gimnásticas escolares, el educando endurece de tal modo que puede soportar las privaciones i contrariedades de la vida. Así el organismo experimenta notables cambios, los mal formados músculos, se vuelven dobles i triples del tamaño natural... Vivimos empapados en añejas preocupaciones, miramos mui en menos el poder de nuestra raza i el medio de adaptarse a los infinitos cambios en la naturaleza i no hacemos nada en engrandecerla, ilustrarla i fortificarla. Un resorte de reforma física, intelectual i moral lo presentan los paseos escolares periódicos, a los que debemos atender en primer lugar”⁹⁵.

Asimismo las colonias escolares, creadas en 1904 por el profesor Domingo Villalobos, fueron iniciativas que potenciaban en los niños el contacto directo con la naturaleza, planificadas específicamente para los períodos de descanso y las vacaciones de verano:

“Las colonias escolares de vacaciones conspiran al bienestar de la escuela i principalmente de la familia i de la sociedad: buscan al niños para darle el vigor necesario con que debe luchar durante la existencia i llevar así un elemento sano i vigoroso que ofrezca algún valioso contingente la comunidad (...) Sabido es que estos permiten apreciar el grado de vigor de la sangre; pues bien, su aumento corresponde a una situación más favorables, a una vigorización de los músculos, puesto que se ha comprobado la renovación periódico de estos (...)”⁹⁶.

En este sentido ambas actividades fueron entendidas como nuevas formas de mejorar y potenciar el cuerpo infantil, en escenarios externos a la escuela. Por consiguiente, la enseñanza como situación de conducción debía integrar la vida extra-escolar al trabajo escolar mismo, de modo que los niños pudieran identificarse desde el comienzo con la vida escolar.

La aparición y desarrollo de estas actividades, permitió que un creciente grupo de educadores y médicos comprendieran la importancia de forjar un sistema de hábitos para mejorar la calidad de vida de sus compatriotas. Un espacio importante para la divulgación y consolidación de estas prácticas lo constituirán las asociaciones científico-políticas conformadas por médicos higienistas y educadores que van constituyendo un espacio significativo a través de sus estructuras organizacionales y de sus congresos y debates. Temas relativos a la higiene, las actividades físicas y sus implicancias fisiológicas, y particularmente la importancia de su desarrollo en la escuela, son los temas recurrentes dentro de los congresos⁹⁷.

Una educación higiénica para el pueblo y sus cuidados especiales orientados a la infancia constituirían formas de intervención a través de las cuales médicos y pedagogos denunciaban las precarias condiciones sanitarias en las fábricas, escuelas

⁹⁵ “Paseos escolares, su influencia en la instrucción práctica i en la higiene”. *Revista de instrucción primaria*. N°3, Mayo de 1901. pp. 196 – 199.

⁹⁶ “Las colonias escolares de vacaciones”. *Revista de instrucción primaria*. N°2, Abril de 1905. pp. 142 – 155.

⁹⁷ Es así como surgirían los primeros Congresos Internacionales específicamente relacionados con la educación física en los primeros años del siglo XX. Estos se llevaron a cabo en: París (1900); Bruselas (olímpico)/Lieja (1905); Bruselas (1910); Odense (1911).

y locales públicos. El Primer Congreso Nacional de Protección a la Infancia, fue una de las instancias más importantes en donde se validó y difundió dicho conocimiento⁹⁸. La salud fue, así, un tema privilegiado dentro de estos debates, aproximando a médicos y educadores a la consolidación del binomio “actividad física-salud” mediante los servicios de higiene que desarrollaban estudios sobre diversas enfermedades y las medidas preventivas que debían implementarse para evitar su aparición. Las posibilidades de protección de la infancia se emparentaban, dentro de la transformación simbólica y práctica constituida en tarea nacional, con la posibilidad de educar al cuerpo y erradicar los males sociales que lo aquejaban. Se trataba ante todo de:

“Vigorizar la enseñanza de la puericultura en las escuelas normales y primarias, por todos los medios pedagógico de vulgarización; ampliar en todas su formas la defensa social contra el alcoholismo, y la tuberculosis, causas de degeneración de la raza y mortalidad infantil; que debe fomentarse por todos los medios sociales y legislativo posibles (...)”⁹⁹.

Los médicos y pedagogos involucrados, con frecuencia hicieron hincapié en que la escuela no podría ser la única responsable de la atención de las condiciones de salud infantiles; se necesitaba un trabajo en conjunto con otras disciplinas, otorgando la necesaria autoridad científica y proporcionando un reconocimiento general acerca de la importancia de la higiene en las escuelas y en la sociedad en general. En el Congreso Científico Latino-Americano, celebrado el 8 de enero de 1901 en Santiago, la sección oficial sobre higiene solicitaba, como parte de sus conclusiones, “Que se implantase en los diversos establecimientos de educación, en reemplazo de la gimnasia, la enseñanza razonada, o sea, la gimnasia de movimientos metódicos, con la explicación de los efectos fisiológicos que produce cada uno de ellos”¹⁰⁰. Siete años después y asumiendo igual postura, el Congreso Científico Panamericano, realizado nuevamente en Santiago, señalaba como unos de los puntos primordiales para el trabajo de la comunidad científica mejorar la preparación física de los pueblos, ya que de ella dependía finalmente la mejor preparación para la vida profesional:

“La buena constitución del cuerpo da bases sólidas a las funciones síquicas, de ella depende la armonía de la vida (...) He aquí porque acentuamos tanto la importancia de la educación física declaramos que ella debe impartirse en todos los establecimientos de educación i deseamos que sea un requisito indispensable para la opción de grados, sin escepción alguna, como hoy lo es en algunos universidades de la Unión Americana?”¹⁰¹.

Pregonada por los médicos la preservación de la salud individual y colectiva, las actividades físicas dentro de la escuela debían estructurarse en el nombre de la

⁹⁸ VIAL, Manuel Camilo. Op. Cit.

⁹⁹ *Ibíd.* p. 550.

¹⁰⁰ POIRIER, Eduardo. *Congreso Científico Panamericano, 1908-1909: organización, actos solemnes, resultados generales del congreso, visitas, excursiones*. Santiago: Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, 1915. p. 187.

¹⁰¹ “Conclusiones del Congreso Pan-Americano” título III, Art. 7. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Tomo 4, Agosto de 1908. p. 13.

ciencia. A partir de las bases oriundas de la anatomía, la mecánica, y especialmente de la fisiología, las actividades físicas encontrarían un correcto funcionamiento en torno a una dinámica corporal definida por modelos de eficiencia y rendimiento¹⁰². La tesis para optar al grado de médico de Tulio Matus, refleja la importancia que tienen los ejercicios físicos practicados regularmente en la escuela, en el fortalecimiento de las vías respiratorias y el desarrollo de defensas inmunológicas ante las enfermedades que aquejaban al cuerpo:

“Nadie puede, pues, negar el gran valor que tienen los ejercicios físicos en el desarrollo que tiene la medicina conocer a ciencia cierta las variaciones que pueden experimentar los individuos en su capacidad vital, puesto que hay varias afecciones pulmonares tales como la tuberculosis miliar aguda, el enfisema pulmonar, etc., cuya pronóstico puede adelantarse siguiendo la marcha de la capacidad vital (...) La gimnástica metódica tiene una influencia efectiva en el desarrollo no solo de la capacidad vital sino de todas las vías respiratorias; todos los ejercicios físicos deben ir siempre acompañados del acto respiratorio; (...) recomendar a los profesores de educación física fortalecer las vías respiratorias de sus alumnos, foco de tantas y tan graves enfermedades”¹⁰³.

El cuerpo necesita ser educado mediante una serie de ejercicios bien combinados, los que solamente podrán adquirirse equilibrando los ritmos de reposo y trabajo. Por medio de una actividad enérgica de las funciones vitales se acostumbraría a un trabajo físico de los órganos del cuerpo. Por ejemplo, en la tesis para optar al grado de médico de José Luis Santelices, se demostraba que los beneficios de la educación física no solo incidían en el desarrollo muscular, sino que también eran una poderosa herramienta que otorgaba resistencia y firmeza para el funcionamiento orgánico del cuerpo:

“La constitución física tiene como expresión fisiológica la resistencia orgánica i el vigor físico, tanto más desarrollados cuanto mejor se la constitución, siempre que no se acompaña en un estado mórbido. En los órganos en que existe una constitución fuerte, la resistencia orgánica no llega nunca a crear la inmunidad; puede, sin embargo, hacer difícil la invasión del organismo por ciertas enfermedades infecciosas, la tuberculosis por ejemplo, o atenuar sus efectos; esta entonces indicado buscar por la educación física el mejoramiento de los índices de entrenamiento”¹⁰⁴.

La pretensión de este proyecto era ofrecer un cambio de actitudes y valores a través de una mejora en el rendimiento físico del cuerpo. Para Bernardo Subercaseaux este fue un argumento importante que fue asumido desde los círculos científicos y pedagógicos, y posteriormente por el Estado, como una metáfora importante en la consolidación del binomio entre educación física y salud. La idea de que la decadencia física y fisiológica implicaba una miseria intelectual, se encontraba plenamente

¹⁰² Por largo tiempo la anatomía y la mecánica se constituyeron como base para la elaboración de las series de ejercicios físicos e inclusive de la gimnasia. Sin embargo es en la segunda mitad del siglo XIX, cuando la fisiología fue ganando terreno y pasa a ser parte de los estudios e investigaciones sobre el ejercicio físico siendo considerada por varias corrientes científicas adecuadas para el desarrollo del movimiento, especialmente porque se piensa en una economía del gasto energético que dará paso a la fisiología del ejercicio.

¹⁰³ MATUS, Tulio. *Influencia de los ejercicios físicos en el desarrollo de la capacidad vital de los pulmones*. Tesis para optar para el grado de médico cirujano. Santiago, 1907. p. 23.

¹⁰⁴ SANTELICES, José Luis. *Fatiga muscular i surménage físico*. Tesis para optar para el grado de médico cirujano. Santiago, 1912. p. 25.

arraigada en los educadores¹⁰⁵. De allí la unidad de concepción que se daba entre los higienistas y los profesores de educación física:

“(…) La fisiología, la higiene i la pedagogía racional., forman el trípode sobre el cual deben apoyarse las doctrinas del sistema. La aplicación de los movimientos se hará en la medida i en la forma determinadas por la fisiología e higiene individual (…). La clase de ejercicios i todos los agentes escolares i sociales que modifican los organismos, serán usados deliberadamente por el educador en la medida determinada por el fin de la educación física”¹⁰⁶.

A través de esta transformación conceptual y científica, las actividades físicas serán las llamadas a renovar las prácticas educativas. La esfera científica avaló, en cierto modo, la legitimidad de las actividades físicas, afirmando su competencia para civilizar individuos y poblaciones. Mediante su visión funcional de la economía corporal, la fisiología ayudaba a percibir el trabajo físico no sólo como una “suma de músculos”, sino como una máquina cuyos flujos debían ser regulados bajo las exigencias de eficiencia y control¹⁰⁷. De manera que la circulación y la producción de ideas vinculadas con la higiene, y especialmente su relación con la educación física, irán adquiriendo mayor visibilidad y difusión a través de tesis médicas y revistas educativas de la época¹⁰⁸. La institucionalización de la educación física como disciplina y la creación de la asignatura escolar, pueden entenderse como una respuesta más a la preocupación social de criminalistas, médicos y pedagogos por las diferencias fenotípicas de la población y tipificadas por estos mismos especialistas como anomalías y patologías. La educación física es así el resultado de una sofisticación y especialización de discursos, que educan al cuerpo para otros espacios y tiempos, dentro de un contexto de industrialización en ascenso.

Por lo tanto, el surgimiento de los servicios de salud e higiene escolar pueden entenderse como la construcción de un estilo de vida racional, que a partir de las primeras décadas del siglo XX fue alcanzando mayor notoriedad. Una importante consecuencia de ello fue que los individuos, en este caso los escolares, podían protegerse ante las enfermedades minimizando el contacto directo con los potenciales agentes de riesgo. Aunque gran parte de la modernización material dentro de las escuelas fue introducida por razones antisépticas, la mayoría de los cambios buscó un mejoramiento técnico y funcional del mobiliario escolar. Pese a que efectivamente hubo transformaciones en torno a estos, no necesariamente tuvieron los efectos deseados. La instalación de nuevos abastecimientos para el agua potable y de sistemas de alcantarillado fueron en principio un impacto revolucionario para las

¹⁰⁵ SUBERCASEAUX, Bernardo. Op.Cit. p. 102.

¹⁰⁶ Unión de Profesores de Educación Física de Chile. *La III.a Gran Revista de Gimnasia*. Santiago de Chile: Impr. Universitaria, 1911. p. 5.

¹⁰⁷ Véase para la relación entre la construcción de la salud corporal a través de una narrativa y tramado literario en la Argentina hacia fines del siglo XIX: NOUZEILLES, Gabriela. *Ficciones somáticas. Naturalismo, nacionalismo y políticas médicas del cuerpo*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2000.

¹⁰⁸ Estas serán la Revista de instrucción primaria y la Revista de la Asociación de Educación Nacional.

normas de higiene en las escuelas, pero en la práctica se necesitarían décadas para evaluar su efectividad.

Bajo esta señal, se trataba de crear un contexto adecuado para el desenvolvimiento del niño dentro del espacio escolar, dando un lugar más consciente desde el cambio de siglo en adelante. La escuela por medio de una educación física, que incluiría ejercicios físicos podrá impulsar un nuevo hábito en fabricar un nuevo cuerpo, contribuyendo al aprendizaje y el uso económico de las fuerzas:

“¿Qué rol corresponde a la Educación Física en este hermoso concierto en que se alza como nota dominante el resurgimiento de la raza?

Nuestro Chile es un país privilegiado i ganaríamos inmensamente adoptando una Educación Física (...) una Educación Física biológica, que estudia al hombre en si i relacionada con las fuentes que le procuran la vida. Es a la realización más o menos fiel de este ideal que están ligadas las fluctuaciones del progreso en la historia de la humanidad, porque ello es lo más real i lo más humano”¹⁰⁹.

¹⁰⁹ “A propósito de la Educación Física”. Op.Cit.

CAPÍTULO 3

EL RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

3.1. UN NUEVO IDEAL CORPORAL: ANTECEDENTES PARA UNA GIMNÁSTICA

La educación por el cuerpo comienza a ser una preocupación emergente dentro de la sociedad capitalista vinculada como parte de un cambio en el imaginario social del cuerpo. En un principio los contenidos de las actividades físicas estaban relacionados con la integración del cuerpo a actividades como la música, el teatro o la danza. Sin embargo, es en función “del mundo del trabajo”, en los comienzos del siglo XVII, que comienza a exigirse al individuo una redefinición de su propia vida en hábitos, valores y creencias, en relación al floreciente auge del conocimiento científico devenido de las ciencias naturales y biológicas y que significó un gran impulso para la sistematización de las actividades físicas. Como lo señala Le Bretón: “Desde el siglo XVII se inicia una ruptura con el cuerpo en las sociedades occidentales: su posición a título de objeto entre otros objetos, sin una dignidad particular, el recurso común, a partir de esa época, a la metáfora mecánica para explicarlo, las disciplinas, las prótesis correctoras que se multiplican”¹¹⁰. Entre los objetivos principales que procuraba esta sistematización se encontraban fundamentalmente, una mejoría de la condición de salud de las personas; la preparación para los soldados combatientes que enfrentaban las guerras por disputas territoriales y políticas y la preparación de un cuerpo fuerte y ágil capaz de responder a las necesidades del trabajo industrial.

A partir del siglo XVIII, y con el desarrollo del Estado-Nación, surgirá un nuevo impulso para la práctica de ejercicios físicos. Apoyados sobre las concepciones de conocimiento, trabajo, nación y ciudadanía comenzaron a incluirse en los diversos medios sociales, pero particularmente destinados para la formación de los futuros ciudadanos. Según Rozengardt, el cuerpo en la modernidad se erigió según los cánones de la racionalidad y productividad, reglamentado su funcionamiento en base a los esquemas de la razón, dejando de lado la voluntad y los afectos. Estas ideas determinaron los contenidos que irían adquiriendo las diferentes direcciones que el Estado imponía a las prácticas corporales y motrices, y específicamente a la educación¹¹¹. Como consecuencia de esta transformación utilitaria del cuerpo, la escuela figuraría como la institución en donde la formación de un cuerpo disciplinado representaba las bases para la formación eficiente de los alumnos. Dentro de este

¹¹⁰ LE BRETON, David. *Antropología del cuerpo...* p. 80.

¹¹¹ ROZENGARDT, Rodolfo. *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Eds. Miño y Dávila: 2006. p. 184.

contexto emergen nombres como Rousseau¹¹² o Pestalozzi¹¹³, quienes le dieron preferencia importante a la actividad física para el desarrollo integral del individuo¹¹⁴, poniendo en práctica las primeras hipótesis y teorías acerca de los beneficios que reporta la actividad física en la educación¹¹⁵. En virtud de ello, se apreciaba la trascendencia que los ejercicios físicos empezaban a tener como estímulos y agentes importantes capaces de educar

Será a partir del siglo XIX, con el nacimiento de la nueva pedagogía que contempla el cuerpo como parte indisociable del individuo susceptible de ser educado, que surgirán diversos programas y movimientos pedagógicos que buscaban desarrollar una gimnasia, definida como un sistema racional de ejercicios físicos que intenta dotar al individuo de una formación física e higiénica necesaria para el desarrollo armónico y eficiente de su personalidad¹¹⁶. Los métodos gimnásticos provenientes de Alemania¹¹⁷, Suecia¹¹⁸ y Francia¹¹⁹, surgidos a principios del siglo XIX,

¹¹² Jean Jacques Rousseau (1710-1778) inaugurará una propuesta pedagógica que tomará en cuenta la educación del cuerpo, buscando la autonomía, la libertad y la formación del "hombre integral", esto es integrado en cuerpo y mente. La preocupación por la salud, impuso determinados cuidados que variaban desde la atención por la alimentación, vestido, hábitos y costumbres, buscando el fortalecimiento de la conciencia moral individual, facilitando también su auto-control correspondiéndoles a los médicos y educadores, una acción fundamental para su concreción. Las actividades físicas, deberían ser aplicadas de forma de lograr fines éticos, sociales e higiénicos. Éticos porque eran consideradas como un válido instrumento de disciplina y formación de la juventud; sociales, preeminentemente militares, porque fortificaban el cuerpo, tornándolo más resistente a las fatigas de la guerra y por consiguiente, útiles a la patria; higiénicos porque eran tratadas como un indispensable medio para fortalecer el organismo y mantener la salud corporal. Así, inspirado en el deseo de retorno a la pureza de la vida natural, Rousseau, a pesar de no pensar en una metodología para la Educación Física, apuntó a una significación del trabajo corporal. En *Emilio*, previó la continua ejercitación de su cuerpo, con el objetivo de volverlo robusto y vigoroso, para que obedeciese a su alma, pues entendía que un cuerpo débil, fatalmente debilitaría al alma del individuo. Véase el desarrollo de este tema en: VILODRE Goellnerl, Silvana. *Jean-Jacques Rousseau y la educación del cuerpo*, En: Revista Digital <http://www.efdeportes.com/>, Año 2, Nº 8, Diciembre 1997.

¹¹³ Jean Henric Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo quien creía en la necesidad de la práctica de la actividad física para mejorar la salud y para el cultivo de la personalidad humana. Sería uno de los primeros pedagogos en incluirla en los programas escolares. Creó ejercicios de fácil ejecución y sin aparatos, susceptibles de aplicación general, que posteriormente fueron la base de la gimnasia pedagógica.

¹¹⁴ Así es como también se pueden señalar a Johann B. Basedow (1723-1790) pastor protestante que como pedagogo buscó despertar el interés de los jóvenes por la actividad física, adaptándola al psiquismo juvenil; Crist Salzmann (1746-1811) pedagogo que llamó la atención acerca de la Educación sensorial, el carácter global de la educación, las diferencias entre la gimnasia y los juegos, entre los asuntos médicos y pedagógicos; Franz Nachtegall (1777-1847) fundador de la gimnasia en Dinamarca y responsable por su inserción en las escuelas primarias de aquel país, en 1801. Creó el Instituto Militar de Gimnasia-el primero especializado en el mundo.

¹¹⁵ ZAGALAZ, María Luisa. *Bases teóricas de La educación física y El deporte*. Universidad de Jaén: Servicio de publicaciones e intercambio. 2001. p. 59.

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ La escuela de gimnástica alemana tiene sus orígenes en el filósofo Guths Muths (1759-1839). Sus propósitos se afirman que el ser humano es una unidad física y espiritual, pero que una debilidad por parte del cuerpo conduciría a una debilidad del alma. Para ello ve a la educación del cuerpo como parte imprescindible de una formación completa del individuo que exprese salud, alegría de vivir, belleza corporal, resistencia, velocidad y coraje. Posteriormente Friedrich-Ludwig Jahn (1778-1825) toma los principios de Muths y les da un carácter fuertemente patriótico y militar. La educación del cuerpo se torna una obligación moral y colectiva cuyo objetivo final es armar a los ciudadanos en defensa de la patria. Sus propósitos surgen a partir de la unificación de la nación alemana y en la necesidad de reunir a sus compatriotas bajo una misma doctrina.

se tradujeron en las primeras sistematizaciones de ejercicios físicos que proponían la regeneración de la raza, la promoción de la salud y la formación del hombre sano, fuerte y útil a la nación, tanto en un eventual desempeño en las guerras, como en una potencial actuación en la esfera de la producción industrial. Estas escuelas gimnásticas se presentaron como instituciones técnicas capaces de enseñar al individuo a adquirir fuerza y economizar energía para hacer más precisos los gestos de educación del cuerpo, dotándolos de intensidad, espacios y tiempos.

A partir de entonces, el método gimnástico resultó un instrumento práctico que sirvió no solo para corregir las deformidades físicas, sino que también fue visto como un objeto estratégico: liberar al máximo al niño de las tensiones que impiden la libertad de sus movimientos, protegiéndolos al máximo de los desvíos físicos y morales, facilitando de ese modo la regeneración en el tratamiento de los cuerpos y el recto camino hacia su desarrollo¹²⁰.

3.2. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS COMIENZOS EN EL PAÍS

A pesar de haberse incluido en los discursos y propuestas pedagógicas a partir de la segunda mitad del siglo XIX, la penetración social de la educación física fue limitada. Por ejemplo en la inaugurada Escuela Andrés Bello en 1865, se había acogido la gimnasia en los programas escolares desde un principio, sin embargo “quién tenía afición a ese ramo, lo ensayaba, pero no había sanción para quienes no lo acogían entre las disposiciones obligatorias. Por lo demás la ley mandaba integrar el

¹¹⁸ Se reconoce como el principal promotor de la escuela sueca a Henrik Ling (1776-1839), médico, militar y profesor de esgrima en la Universidad de Lund, durante principios del siglo XIX. El método que predomina en el desarrollo de su gimnasia está enfocado en una concepción anatómica-correctiva, que buscará la salud corporal a través del desarrollo simétrico y armónico de todas las partes del cuerpo. La gimnasia, según sus estudios, no solo serviría para fortalecer al cuerpo sino que también en corregir los defectos físicos que contribuirían a una educación integral del niño, preparar al soldado y a desarrollar un sentido estético. La concepción científica de esta corriente se encuentra fuertemente vinculada a la idea de actividad física como cooperación del proceso de regeneración del pueblo sueco, debilitado por el alcoholismo y enfermedades como la tuberculosis además de otras causantes relativas del debilitamiento físico y social. Es por ello que sus principios fundamentales se regirían por las bases de las ciencias naturales, anatomía y fisiología.

¹¹⁹ La escuela francesa es creada por Francisco Amorós (1770-1848). Con base en la anatomía, mecánica, fisiología, canto, filosofía, crea un conjunto racional de ejercicios (saltos, lanzamientos, carreras, lanzar, cantos, juegos, esgrima, natación y equitación) con el fin de preparar al individuo para la vida (forma física) y formar su cuerpo (estética y dominio corporal). Con Georges Demeny (1850-1917) el método francés tendrá una fuerte influencia del conocimiento científico como soporte a la gimnástica. Busca establecer una pedagogía que intervenga, con base en principios físicos y biológicos, en el perfeccionamiento físico humano. Sus estudios se concentran en los efectos mecánicos y fisiológicos del entrenamiento para una mejor utilización de la fuerza muscular. Otros de los representantes de la escuela francesa será George Hébert (1857-1957), quién alejándose de sus predecesores se inspira en la observación de las costumbres de los pueblos primitivos y sus repercusiones en la forma física de sus integrantes. Preconiza la vida al aire libre y los ejercicios naturales y utilitarios, como una acción metódica y progresiva para el desarrollo físico desde la infancia a la edad adulta.

¹²⁰ DONZELOT, Jacques. *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos, 1998. p. 22

programa en las Escuelas Superiores cuando se pudiera¹²¹. Si bien se hacía ver su importancia en el desarrollo integral -especialmente del adolescente-, y su valor en la formación de los hábitos, más que nada, se tomaba con una finalidad militarista. De hecho, las primeras actividades de educación física fueron realizadas dentro de los ambientes militares. En 1873 se inauguraba uno de los primeros centros para la realización de clases de esgrima y gimnasia en la **Academia Militar**. De la misma manera, las primeras formas educativas que adquirió la educación física fueron los batallones escolares, formados según el modelo europeo desarrollado hacia fines del siglo XIX, como una forma de preparar a los niños y jóvenes para las guerras. Estos colectivos sometidos a los ejercicios conjuntos no parecían tener otro desplazamiento que el de los soldados en desfile¹²². Aún así, la educación física, tardaría bastante en reconocerse en los planes de estudio; fue sólo desde fines del siglo XIX que estas actividades formaron parte sistemáticamente de los planes de estudio y pasaron a formar parte de la enseñanza obligatoria.

Durante 1872, el ministro de Instrucción Pública Abdón Cifuentes, había sugerido la instauración paulatina, dentro de la enseñanza obligatoria, de los ramos de higiene y gimnasia. Se le encargó su implementación a la **Facultad de Medicina** de la **Universidad de Chile**, la que a través de una comisión, presidida por el médico Adolfo Murillo, desarrolló un informe detallado acerca de los beneficios que otorgaría su implementación. Esto fue publicado en un texto titulado "*De la educación física y de la enseñanza de la higiene en los liceos i escuelas de la república*"¹²³. El informe redactado por Murillo pretendió crear conciencia acerca de la importancia del desarrollo físico de los escolares creando en ellos hábitos y ejercicios para mantener un cuerpo sano y atlético, preparado para enfrentar las enfermedades y las deplorables condiciones de vida industrial. Sin embargo, su crítica versa sobre la escasa preocupación, por parte de los círculos gobernantes, de darle importancia al desarrollo de la educación física escolar. En palabras del propio Murillo: "(...) al paso que hasta ahora hemos marchado, con el descuido que nos ha caracterizado, con la indolencia con que hemos mirado tan altos como interesantes problemas, vamos al decaimiento progresivo de la juventud"¹²⁴.

¹²¹ VARGAS, Moisés. *Bosquejo de instrucción pública*. Santiago: Imprenta Barcelona, 1907. p. 235, Citado en: RUIZ Urbina, Antonio. Op. Cit. p. 1530.

¹²² Antes de la Guerra del Pacífico habían existido iniciativas para reclutar a niños, los llamados batallones escolares, con el propósito de transmitir valores y destrezas útiles para la defensa de la patria. En la coyuntura de abril de 1896, la euforia patriótica que surgió por un conflicto limítrofe con Argentina volvería a encender el interés por hacer participar a los niños en estos batallones. A través de marchas y ejercicios militares exacerbaban un sentimiento nacionalista ante la amenaza del enfrentamiento bélico. ROJAS Flores, Jorge. *Historia de la infancia...* pp. 258-259.

¹²³ MURILLO, Adolfo. *De la educación física y de la enseñanza de la higiene en los liceos i escuelas de la República*. Santiago de Chile: Impr. de la Libr. del Mercurio, 1872.

¹²⁴ *Ibid.* p. 7.

Otro de los problemas a los que hacía frente la educación física era la falta de un mobiliario y equipamiento competente. La escasez de aparatos gimnásticos obligaba al alumnado a no realizar los ejercicios elaborados, haciendo que su práctica fuese aún más incompleta. Así lo manifestaba en una carta dirigida al Ministro de Instrucción Pública Cifuentes, el director del **Liceo de La Serena** Pedro José Gorroño:

“Relativa a la necesidad que hai de hacer los ejercicios jímnicos obligatorios a los alumnos, (...) de las ventajas que resultan de favorecer el desarrollo físico del niño junto con lo intelectual, no ha sido posible hacer esto (...). Para darles la atención que usted indica, es necesario tener un local especial con los aparatos correspondientes i ponerlos bajo la dirección de una persona que sepa dirigirlos. Esto mui bien podría conseguirse: el establecimiento cuenta con el sitio i casa en que funciona (...), ahí se podría poner un baño de natación i proporcionar al uso del tiempo algunas otras distracciones provechosas a los alumnos en las horas de recreo”¹²⁵.

En esta primera etapa, como lo señala Reed “en las Escuelas Normales de la República, no se prestó atención a la enseñanza de la educación física lo que se tradujo en un inconveniente grave para la solución del problema de la educación física en la escuelas primarias, y la imprevisión administrativa impidió que las escuelas y los liceos fueran dotados de los elementos materiales necesarios para el desarrollo de la gimnasia, dificultad que fue subsanándose poco a poco, y qué solo tardíamente vino a desaparecer aunque no en forma absoluta”¹²⁶. Aunque su impacto se caracterizó en un principio por mejorar las condiciones de salud de la población, lentamente la educación física se irá integrando como una práctica dentro de la enseñanza escolar. Donde antes dominaba el desorden de la cognición espontánea, debía producirse el orden mental a través de la enseñanza. Francisco Jenschke¹²⁷, profesor llegado desde Alemania en el contexto de las reformas educativas de la década de 1880, señalaba la importancia que tuvo la introducción de la gimnasia en la **Escuela Normal de Preceptores** a fines de esta década dentro de los aprendizajes escolares del cuerpo:

“La introducción del régimen nuevo, trajo consigo la abolición de los castigos disciplinarios de la época anterior. El resultado fue que se notó desde el principio la falta de disciplina. Además, la constitución física i el porte de los alumnos en jeneral dejaba que desear i su conducta era poco varonil, notándose gran inclinación a la hipocrecía i mentira (...) Paulatinamente mejoró la disciplina i la presentación de los alumnos. Para conseguir la introducción de los ejercicios jímnicos en las Escuelas Primarias fue necesario hacer practicar a los alumnos de la primera sección desde el principio de año i también a los de la segunda sección del segundo semestre para hacerlos así capaces de ejecutar con exactitud i de mandar todos los ejercicios que no necesitaban aparatos, por faltar éstos en las escuelas de la República”¹²⁸.

El comentario de Jenschke, se inscribía en el contexto del desarrollo de una “educación integral”, concebida como intelectual, física y moral; movimiento

¹²⁵ *Anales de la Universidad de Chile*, Vol. 42 (1872). p. 216.

¹²⁶ REED, Carlos. Op.Cit. p. 35.

¹²⁷ Francisco Jenschke sería contratado por el Gobierno de Chile como director de gimnasia i profesor de matemáticas, física i química para la Escuela Normal de Preceptores de Santiago en el año 1884, haciéndose cargo de este puesto a principios del año escolar de 1885. El 12 de Agosto fue nombrado director suplente de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, y el 21 de noviembre de 1907 se hizo cargo de este puesto en propiedad. El 5 de Agosto de 1912 fue ascendido a visitador de Escuelas Normales.

¹²⁸ JENSCHKE, Francisco. *Monografía de la Escuela Normal de Preceptores "José Abelardo Núñez"*. Santiago de Chile: Soc. Imprenta i Litografía Universo, 1922. p. 96.

pedagógico nacido hacia fines del siglo XIX motivado por la existencia de una doble necesidad: adaptar la educación a la naturaleza psicológica del niño y prepararlo para la vida social e intelectual. Esta debía comprender no solamente la ilustración del espíritu y sus facultades racionales, sino que también el cumplimiento de los deberes y el perfeccionamiento del cuerpo. "(...) Como se ha dicho anteriormente la gimnástica tiene la más grande importancia para la juventud (...), además de tener por objeto la conservación de la salud, tiene otro fin especial, dar un contrapeso al trabajo intelectual que se hace en una posición sedentaria (...)"¹²⁹. Armonizando las necesidades intelectuales, físicas y morales del hombre se podía alcanzar el objeto primordial de la instrucción educativa: formar hombres para la vida moderna. La educación física se justificaba en el marco de las concepciones pedagógicas de la época, que entendían que la educación de la voluntad y del carácter debían ser las formas más eficientes para desarrollar una socialización en los infantes¹³⁰.

Un plan de educación que no fuese integral, no podía producir sino seres incompletos o desequilibrados. Esta difusión del valor de lo corporal en la educación, permitiría la pertinencia de la educación física como un saber escolar eminentemente moderno, fundamental para la educación integral. En efecto, en el Congreso Pedagógico organizado por el **Consejo de Instrucción Pública** el 10 de junio de 1889, se constató la importancia de establecer el carácter obligatorio de la educación física dentro de todo el país para las **Escuelas Normales de Preceptores, Escuelas Elementales y Superiores**, y también para los **Liceos de Instrucción Secundaria** de hombres y mujeres. La sección oficial de educación física del Congreso Pedagógico trataría temas como: "el desarrollo que debe darse a la gimnasia i a los ejercicios militares; la importancia pedagógica de la gimnasia; cuáles serían los aparatos i utensilios indispensables para la escuela primaria; conviene introducir la gimnasia en las escuelas de niñas, que extensión debería dársele; ¿qué plan deberá seguirse en la enseñanza de la gimnasia y cuántas horas semanales deberá dedicársele?; estímulos para aumentar el entusiasmo por estos ejercicios; ¿conviene o no maestros especiales de gimnástica para las distintas escuelas de las ciudades más pobladas?; ¿de qué manera se deberá preparar a estos maestros especiales para su empleo?; conviene la creación de un Instituto Central para la formación de maestros especial"¹³¹.

¹²⁹ *Revista de instrucción primaria*. N° 5, Enero de 1892. p. 308.

¹³⁰ Gran parte de esta influencia provendría del inglés Herbert Spencer (1820-1903). Este autor expone sus principales ideas sobre la educación: intelectual, física y moral, destacando en lo referente a la educación física el retorno a la naturaleza como una condición indispensable para la prosperidad nacional y la formación de un carácter. Asimismo pone importancia sobre la nutrición en la infancia, la salud y desarrollo de las fortalezas físicas.

¹³¹ "Congreso Nacional Pedagógico, secciones oficiales". *Revista de instrucción primaria*. N° 10, Junio de 1899. pp. 633 -634.

Dentro de las conclusiones generadas por la comisión de educación física del Congreso se señalaban siete puntos principales para su implementación:

1. “La gimnasia debe enseñarse en las escuelas públicas como complemento indispensable de la educación intelectual i moral.
2. Los ejercicios militares son el complemento de la enseñanza de la gimnasia escolar i sirven de preparación para el servicio de la guardia nacional. Tienen, además, por objeto crear el valor cívico, la más segura defensa del estado.
3. Será obligatoria en las escuelas primarias de ambos sexos la gimnasia de movimiento para todos los grados, i los ejercicios militares elementales para los niños varones mayores de diez años.
4. Se recomienda la construcción en cada escuela primera de una sala especial para gimnasia. La implementación de los ejercicios gimnásticos con auxilio de aparatos fijos o portátiles.
5. Para uniformar i generalizar la enseñanza de la gimnasia de los ejercicios militares en las escuelas, es de desear que se recomiende a una comisión especial encargo de formular la terminología técnica del ramo, fijando el plan de enseñanza en las diversas secciones de las escuelas de uno i otro sexo.
6. Conviene que la enseñanza, tanto de la gimnasia como la de los ejercicios militares, sea dirigida por los mismos preceptores.
7. La preparación técnica para la enseñanza de la gimnástica i de los ejercicios militares se dará en las escuelas normales”¹³².

Aunque en un principio los ejercicios militares representaron un importante avance en el sistema educativo, debido a que eran la forma más efectiva para organizar a los grupos escolares, no pudieron consolidarse del todo debido a la presión ejercida por los círculos pedagógicos que los consideraban violentos para la niñez. Las imágenes de la buena enseñanza abarcaron los principios de la participación/actividad infantil, de la estimulación de las fuerzas productivas y de la adaptación a los ritmos de desarrollo. Bajo estos criterios, el 28 de marzo de 1889, el ministro de Instrucción Julio Bañados Espinosa, decretaría como obligatoria la enseñanza de la educación física en Chile: “La enseñanza de la Gimnasia, tanto de movimiento o calisténica, como la de fuerza o Gimnasia propiamente tal, será obligatoria en las Escuelas Normales de Preceptores y en las escuelas elementales y superiores y en los Liceos de Instrucción secundaria de hombres y mujeres”¹³³.

¹³² “Congreso Nacional Pedagógico”. *Revista de instrucción primaria*. N° 3, Noviembre de 1889. pp. 137-138.

¹³³ RUIZ Urbina, Antonio. Op. Cit. p. 1531.

3.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y MANUAL

En los inicios del siglo XX, una serie de transformaciones se comienzan a gestar en torno a la profesionalización de las actividades de la educación física. Junto con la integración al plan de estudios de ramos técnicos, como dibujo y trabajo manual, paulatinamente la educación física se fue introduciendo en los establecimientos del Estado. Eso si se advertía que las personas encargadas de dicha actividad eran aficionadas o carecían de estudios especiales, ya que no tenían las bases científicas indispensables para hacer una enseñanza gradual y metódica durante el periodo escolar¹³⁴. La instalación de un instituto de educación física bajo las condiciones expuestas, sería el medio más favorable para formar maestros especiales de esa asignatura. En 1898, se suprimieron en el **Instituto Pedagógico** las clases de educación física, por falta de recursos y postulantes, habiéndose formado sólo un reducido número de profesores¹³⁵. El plan de estudios del Instituto contemplaba una formación complementaria e instrumental para el ramo de Gimnasia, pues solamente era un curso adicional para las otras especialidades que debían cursarse. La preparación de profesores de la especialidad se limitaba solamente al adiestramiento en técnicas formativas ya sea barras, paralelas, trampolín o argollas; y no para una formación pedagógica e integral que necesitaban los establecimientos escolares en ese momento¹³⁶.

A solicitud de Joaquín Cabezas, que tenía a su cargo la cátedra de educación física en el **Instituto Nacional**, el rector de la **Universidad de Chile**, Manuel Barros Borgoño, presentó al Consejo de Instrucción Pública en 1902, la proposición de crear como cursos agregados al plan de estudio del **Instituto Pedagógico**, las asignaturas de Educación Física, Dibujo y Trabajos Manuales. En tanto, el ministro Federico Puga

¹³⁴ MELKONIAN, Enrique. Op. Cit. p. 36.

¹³⁵ Las cifras a la fecha daban cuenta de nueve profesores egresados: Julio Montebruno, Darío Cavada, Vicente Echeagaray, Luis Torres Pinto, Alejandro Venegas, Francisco Vivar, Ruperto Banderas, Leónidas Banderas y Enrique Molina Garmendia.

¹³⁶ Dentro del Instituto Pedagógico los cursos de gimnasia eran obligatorios para el primer año. Este programa contemplaba cursos aplicados a la anatomía del cuerpo humano aplicada a la gimnasia, ejercicios gimnásticos. Osteología: formación de huesos, miología: forma i estructura de los músculos, angiología: acerca de los órganos internos. Durante el segundo y tercer año se realizan los cursos de especialización como profesor de gimnasia. Los ramos constituían: Historia i literatura de la gimnasia. Tratamiento de lesiones frecuentes en los gimnasios/ metodología de la gimnasia escolar: importancia i fines de la gimnasia escolar, materia de gimnasia escolar, distribución de la materia según el sexo, la edad, la constitución i el hábito, la calida del gimnasio i de los aparatos disponibles, el clima. Modo de construir los aparatos gimnásticos e instalación de los gimnastas/ejercicios gimnásticos i practica de la enseñanza: palo, bastón de hierro, cable para la lucha, también en aparatos fijos, trampolín, escalas, aparato para trepar, aparato de carrera circular, paralelas, barra, pórtico. Los ejercicios aplicables de los profesores son para el 2 y 3 año de instrucción secundaria, mientras que los alumnos del último año practicarán haciendo clases a los alumnos del primer año. Véase: JENSCHKE, Francisco. *Programa de gimnasia para el Instituto Pedagógico*. Santiago: Impr. Nacional. 1895.

Borne, había propuesto la dictación de cursos de trabajos manuales a profesores primarios durante el período de vacaciones. Sin embargo, en ambos casos, los cursos técnicos no prosperaron por la falta de apoyo a dichas asignaturas.

Profesionales de la clase media, incluyendo profesores de educación física, periodistas y médicos higienistas, jugaron un importante papel en movimientos de reforma que adherían a la idea de que la raza chilena estaba amenazada. Enfrentados a la ignorancia, el alcoholismo, la miseria y el abandono que campeaba las clases populares, concibieron a la actividad física como una instancia de elevación del nivel cultural de las masas¹³⁷. Estas consideraciones se difundieron rápidamente en los discursos oficiales, en la prensa y sobre todo en las revistas educativas, motivados por el auge de la “educación integral” y la amenaza del “debilitamiento de la raza”. En estos ámbitos, la **Asociación de Educación Nacional** realizó una labor constante promoviendo y difundiendo la educación física escolarizada de alcance nacional. Durante 1904, en una de las reuniones de la Asociación, se propuso un plan para estudiar las incidencias de los diversos métodos gimnásticos, “nombrando una comisión para que estudie los diversos sistemas de gimnasia i presenten a la Asociación un informe i un programa de gimnasia escolar; pedir al supremo gobierno que comisione a una persona de reconocida competencia para que estudie en Europa i Estados Unidos los diferentes sistemas de educación física (...)”¹³⁸. Junto a un grupo de destacados intelectuales, entre las que se encontraban el Dr. Carlos Fernández Peña, José Alfonso, Carlos Silva Cruz y Manuel Salas Lavaquí, determinaron la conveniencia de crear un establecimiento independiente del **Instituto Pedagógico** y específicamente abocado a la preparación de profesores de educación física. En la sesión del 5 de Noviembre de 1905 se retrataban estos puntos:

“La asociación de Educación Nacional acuerda dirigirse al Consejo de Instrucción Pública, a la Inspección Jeneral de Instrucción Primaria i al señor Ministro del Ramo, transmitiéndole los acuerdos de esta Asociación sobre mejoramiento de Educación Física en los establecimientos del Estado a fin de que sean tomados en cuenta al formar o revisar los planes o programas de estudio (...) La gimnasia es un ramo que actualmente está en evolución i el profesor comisionado por el gobierno solo dará cuenta de sus estudios después de algunos años, mientras tanto, conviene dar a los que no son normalistas la preparación mala o buena que tenemos hoy en nuestras escuelas. Además son conocidos los inconvenientes de un curso en que los alumnos tienen distinta preparación: la falta de franqueza i la desigualdad de conocimientos comprometen el éxito (...) La Asociación de Educación Nacional acuerda pedir al Supremo Gobierno la construcción de galpones (o la adquisición de sitios apropiados) para la gimnasia i exigir esto como condición indispensable a los arrendadores de edificios para escuelas (...)”¹³⁹.

¹³⁷ SANTA CRUZ, Eduardo y SANTA CRUZ, Luis. *Las escuelas de la identidad. La cultura y el deporte en el Chile desarrollista*. Santiago: LOM, 2003. p. 93.

¹³⁸ “La educación física en los liceos nacionales”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. N° 5, Noviembre de 1905. pp. 213-214.

¹³⁹ *Ibid.*

Por ello, una dimensión fundamental de este proceso fue, sin duda, la formación de un profesorado especializado para la educación física¹⁴⁰. La mano de un educando firme y controlador significaría el símbolo de una nueva época. El Dr. Carlos Fernández Peña, presidente de la Asociación, esgrimía las razones por las cuales debía insistirse en la formación de un profesorado adecuado:

“Así como la educación intelectual puede dejenerar en el charlatanismo, la educación moral en el sectarismo, la educación física puede llegar al atletismo que es su más grave obstáculo, porque no solo desarrolla sin armonía el cuerpo del individuo, sino que lleva esta misma tendencia desniveladora al cuerpo social, donde estimula el desarrollo de los fuertes en perjuicio de los medianos i de los débiles, que forman la inmensa mayoría (...) Podemos decir que el problema de nuestra educación física esta hoy día resuelto en Chile en todas su fases. En mui poco tiempo más habrá un escelente profesorado de educación física, del cual podrán disponer no solo nuestras Escuela normales, Liceos i Escuelas Públicas, sino también los establecimientos similares privados i congregacionistas (...)”¹⁴¹.

Los debates y discusiones sobre esta necesidad eran unánimes, era el Estado el que debía ser más participe y entregar su veredicto final. Bajo este punto es que en junio de 1905, el Presidente de la República Germán Riesco, señalaba en ocasión de la apertura de la Cámara Legislativa que: “A fin de impulsar la iniciativa de la juventud y prepararla al trabajo libre y remunerativo, en el proyecto de presupuesto de 1906 someteré a vuestra aprobación la idea de crear un Instituto Superior de Educación Física”¹⁴². Con la creación de este Instituto se vendría a subsanar este déficit en la formación y preparación del profesorado especializado. El Gobierno envió un proyecto de ley al Congreso, el que fue promulgado en 1906, para crear el **Instituto Superior de Educación Física y Manual**, como inicialmente se le llamó, con la incorporación a la ley General de Presupuestos N° 1854, de 1906, por el decreto de 6 de marzo: “...Que existiendo en el Gobierno el propósito de crear un establecimiento superior de Educación Física i Manual, destinado a la formación del profesorado especial que estos ramos requieren i habiéndose consultado los fondos necesarios para este objeto en el proyecto de presupuestos para 1906, es conveniente que el Ministerio esté en posesión de los últimos adelantos que en esta materia se haya alcanzado en establecimientos del mismo género en Europa i Estados Unidos, a fin de que en la organización del referido Instituto pueda aprovecharse esos adelantos”¹⁴³.

¹⁴⁰ Otro de los argumentos que utilizó la asociación fue la igualdad salarial de los profesores de ramos técnicos y deportivos, como se menciona en el siguiente texto: “El perfeccionamiento de este profesorado hai que buscarlo en el mejoramiento económico de estos profesores i en el envío de los más aventajados a perfeccionar sus estudios en el extranjero i en el mejoramiento de la enseñanza (...) Por estas razones, la Asociación de Educación Nacional, ha acordado acceder a la petición de la Unión de Profesores de Educación Física para marchar de acuerdo en la noble campaña de defender el Instituto Superior de Educación Física, que debe comentarse e gran parte en el prestigio de sus graduados”. “Responde el Dr. Carlos Fernández Peña”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Tomo VI, p. 126.

¹⁴¹ “Doctor Carlos Fernández Peña, artículos publicados en el mercurio”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. TOMO III, 1907. p. 23.

¹⁴² REED, Carlos. Op. Cit. p. 37.

¹⁴³ RUIZ Urbina, Antonio. Op. Cit. p. 1543.

El establecimiento en sus principios dependió directamente del Ministerio de Instrucción Pública, y los reglamentos y planes de estudio quedaban a criterio de su primer director Joaquín Cabezas¹⁴⁴. Su primer presupuesto global ascendía a la cantidad de \$26.500 anuales¹⁴⁵, funcionando inicialmente en dos edificios arrendados en la calle Prat. Aparte de otorgar un nuevo espacio para la difusión y consolidación de los conocimientos técnicos y científicos al nuevo profesorado, las expectativas del Instituto tenían en cuenta formar prácticas y hábitos saludables para construir una ciudadanía vigorosa y preparada para su propia defensa, como lo señalaba el testimonio de su director:

“(...) Perseguimos dos propósitos bien marcados: primero, mejorar la economía antes de hacerla un trabajo intensivo, combatiendo los vicios de conformación i los hereditarios i asegurando la acomodación funcional de los órganos para que el individuo pueda emprender con éxito i sin ningún peligro los ejercicios viriles de aplicación, i segundo, sacar partido de las destrezas adquiridas para paliarla a ejercicios de fuerza, de resistencia i de celeridad, a ejercicios de salvamentos i de propia defensa (...)”¹⁴⁶.

El plan de estudios contemplaba los llamados ramos técnicos: trabajos manuales, dibujo, caligrafía, educación física, economía doméstica y taquigrafía¹⁴⁷. Para ser alumnos regulares, los candidatos debían acreditar ser profesores normalistas con notas sobresalientes o haber rendido el 5° año de Humanidades. Los estudios durarían dos años, con 12 horas semanales. La formación docente de maestros en educación física persiguió consolidar una cierta uniformidad en métodos, fines y actividades a desarrollar en las clases de educación física:

¹⁴⁴ Joaquín Cabezas (1867-1948) fue una de las figuras insignes en torno a la institucionalización de la educación física dentro del país. Sus actividades se destacan no solamente en el ámbito del profesorado sino también dentro del ámbito deportivo. Introdutor del deporte moderno y su reglamentación en Chile, Cabezas formaría parte del primer club ciclista del país, integraría el equipo de fútbol del Instituto Pedagógico, sería parte importante en la organización de los primeros Juegos Olímpicos Nacionales y de la fundación de los boy scouts.

¹⁴⁵ La cantidad asignada a financiar la organización y el funcionamiento desde sus comienzos era un total de \$26.500 repartidos en los siguientes montos. \$13.800 en gastos fijos, desglosados en: \$3.000 al Director, \$1.200 a un Inspector-Estadístico; con respecto al personal directivo-administrativo: un profesor de Anatomía con \$1.200 anuales; un profesor de Mecánica del Movimiento con \$600 anuales; los profesores de Gimnasia teórica y práctica con \$1.200 anuales cada uno; dos profesores de Dibujo y Caligrafía con \$3.000 anuales entre ambos; cuatro profesores de Enseñanza Manual con un total de \$2.400 anuales entre todos. En cuanto a los gastos en variables e inmuebles ascendían a \$12.700 y correspondían a: arriendo de la casa \$4.000 al año; servidumbre \$1.200 al año; muebles, útiles de clase e instalaciones del gimnasio y talleres \$ 6.000; y finalmente en gastos generales \$ 1.500. Asimismo se estableció que el valor anual de la hora de clase semanal de las asignaturas que se enseñaran sería de \$150. RUIZ Urbina, Antonio. Op. Cit. p. 1544.

¹⁴⁶ “El Instituto de Educación Física”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Tomo VI, Agosto de 1913. p. 318.

¹⁴⁷ Cuerpo de profesores: J. Cabezas (gimnasia teórica)/Ernesto Courtois (dibujo y pintura)/Pedro Daza (Ed. Cívica y leg.)/Oscar García (gimnasia practica hombres)/Leónidas Garhan (prof de caligrafía)/Matilde Guichard (profe de gimnasia mujeres)/Alberto Mandujano (dibujo)/Evaristo Molina (contabilidad)/Aurelio morales (fisiología)/Vicente Muñoz (trabajos manuales)/Florencio olivos (taquigrafía)/Roberto Rengifo (historia del arte)/Alcibíades Russi (trabajos en metal)/Darío salas (pedagogía)/Alfredo Sánchez cruz (puericultura)/Eduardo sta. Maria (dibujo lineal)/Luis Solís (mecánica del movimiento e higiene)/ Manuel soto (psicología y pedagogía)/Fernando Thauby (modelado)/Arturo Ulloa (higiene y alimentación)/Luis Vargas (anatomía)/Emiliana Villegas (eco. Domestica). *El Instituto Superior de Educación Física. Juicio del profesorado*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1918.

“El futuro profesor debe conocer en detalle las piezas de la máquina que debe mover i su funcionamiento, las leyes de mecánica que presiden su manejo, los medio de que debe valerse para obtener el fin que persigue i el material que se pone a su disposición. En consecuencia, sus estudios comprenden la anatomía, la fisiología, la higiene, la mecánica del movimiento, la teoría i práctica de la educación física, la psicología i la pedagogía. Para completar la cultura del futuro profesor se han agregado al programa las clases de francés, educación cívica i legislación escolar”¹⁴⁸.

Si bien las actividades del Instituto se enfocaban en la preparación para la formación y contenidos de la educación física en el espacio escolar, su trabajo también fue adecuado al ejército, al continuar la formación de instructores dentro del Instituto de Educación Física, en conjunto con el **Estado Mayor General del Ejército** y el **Ministerio de Guerra**. En junio de 1907, se relevó a la consideración del Ministro de Guerra la idea de enviar desde cada zona los oficiales necesarios para que siguieran en el Instituto estudios regulares. Sin embargo, no fue sino hasta 1914, en donde la Junta de Vigilancia del Instituto opto por organizar un curso de Gimnasia para oficiales del ejército y la marina. Así, el presidente de la Junta de Vigilancia, el diputado Walker Martínez, dio el visto bueno para su implementación. Nuevamente tendrían que pasar cuatro años para que el ministro de Instrucción Pública dictase en febrero de 1918 el decreto N°28, por el cual se autorizaba el funcionamiento de un curso de seis meses para oficiales del ejército; un oficial de comando divisionario, uno de la escuela militar, y uno de la escuela suboficiales. Estos cursos de educación física para oficiales del Ejército, funcionaron regularmente hasta el año 1924, sin costo alguno para el Estado¹⁴⁹.

Hasta 1918, el Instituto dependió del Ministerio de Instrucción Pública y desde esa fecha pasó a la tuición del Consejo de Instrucción Pública. Dos años después, a partir de 1920, formaría parte de la **Universidad de Chile** a través de la **Facultad de Humanidades**, periodo en el cual su plan de estudios pasaría a ser regulado por la Universidad¹⁵⁰.

¹⁴⁸ *Instituto Superior de Educación Física: prospecto*. Santiago: [s. n.], 1917. pp. 22- 24.

¹⁴⁹ Universidad de Chile. *Memoria plan de estudios i reglamento del Instituto Superior de Educación Física: correspondiente al año 1918*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1919.

¹⁵⁰ La contribución del Instituto de Educación Física y Manual no se limitó solamente al ámbito local. En 1935 la Comisión Nacional de Educación de Colombia, envió a Chile a un grupo de profesores al Instituto de Educación Física, para que se preparasen como profesores. Posteriormente presentaría ante el Ministerio de Educación y el Congreso de la República un proyecto donde se manifestaba la necesidad de la crear un Instituto de Educación Física. Sólo hasta 1936 el gobierno colombiano acogió la idea de la Comisión y es entonces cuando se contrata al profesor chileno Candelario Sepúlveda Lafuente, para que en su calidad de Director Técnico del Ministerio de Educación Nacional, organizase y fomentase la educación física en Colombia. En Agosto de 1936, 180 personas entre maestros, tenientes y policías, respondieron al llamado del profesor Sepúlveda, siendo el primer curso de instructores de educación física. Todos los materiales para esta capacitación fueron traídos de Chile pues en Colombia no existían documentos y/o implementos que facilitaran las clases e instrucción. La misión Chilena, como fue denominada, fue parte importante para lograr la creación del Instituto Nacional de Educación Física, INEF, el de Junio 25 de 1936. Véase más en: <http://www.efdeportes.com/efd17/efcolom.htm>. [Consultado: 4 de Marzo del 2011].

3.4. MODELOS Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS

Hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX, la conformación del régimen educativo de la educación física fue uno de los principales puntos de debate dentro de las reformas implantadas para mejorar la educación. En efecto, la educación física dejó entonces de representar solamente un ramo instrumental y empezó a cobrar valor real por sí misma. Esta situación se vio agudizada por el aumento creciente de los métodos de enseñanza que estaban a disposición de los docentes, lo que imprimió una nueva complejidad para la implementación del ramo. Las principales razones para esto fueron, sin duda, la relativa diversidad de ejercicios disponibles, que evolucionaron simultáneamente a través de la diversificación de programas de gimnasia obligatoria, ejercicios militares y los deportes. Entre 1889 y 1920 se aconsejarán actividades como ejercicios en aparatos, gimnasia racional, juegos, ejercicios militares, danzas escolares, saltos, flexiones, ejercicios de marcha y carreras, fútbol, natación o ciclismo, las cuales serían parte de un régimen educativo en continua sistematización.

Este tratamiento fragmentado, y la vez minucioso de las acciones y movimientos pedagógicos, pueden entenderse desde la construcción de una *regularidad discursiva* de la educación física, aplicación que requirió de la sistematización de métodos y directrices para la formación de los términos educativos y el profesorado de educación física. Por lo que estos *discursos*, siguiendo el planteamiento teórico de Foucault, podrían considerarse como descripciones sistemáticas del lenguaje, que a través de varias inclusiones y exclusiones van creando patrones y regularidades específicas en un entorno determinado:

“Lo que habría que caracterizar e individualizar sería la coexistencia de esos enunciados dispersos y heterogéneos; el sistema que rige su repartición, el apoyo de los unos sobre los otros, la manera en que se implican o se excluyen, la transformación que sufren, el juego de su relevo, de su disposición y de su reemplazo¹⁵¹.”

En este sentido, la educación física, en cuanto a su formación discursiva, se encontraba en la búsqueda de un régimen disciplinario, como el resultado de tensiones entre saberes y actores, dentro de un contexto de producción de conocimiento: el espacio escolar. De allí que las discusiones para la construcción de la educación física, eran definidas según los criterios de verdad para esta materia, reconociendo su prescripción como asignatura escolar.

En una primera etapa, este proceso requirió una fundamentación sobre su pertinencia y utilidad pedagógica. Si bien los pedagogos contribuyeron a la institucionalización de la educación física en el ámbito escolar no lo hicieron de

¹⁵¹ FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2007. p. 56.

manera explícita ni entraron a reflexionar sobre su estatuto o didáctica. Más bien, instauraron la utilidad de la actividad física, rescatando su valor social y tradicional para la formación de la sociedad:

“La educación física trae la salud, i flor de la salud es la alegría. Nosotros queremos que esta flor perfume i anime nuestras salas de clase i nuestros patios. La austeridad del saber, la santidad de la virtud no están reñidas con ella. La alegría debe retozar donde hai niños (...) El nuevo réjimen, en cuyo estudio estamos empeñados para implantarlo en el Liceo, mira a la educación del alumno desde un doble punto de vista: formar al ser individual i al ser social (...) a ellas están vinculadas el resurgimiento de la raza, i el respeto de la libertad, la difusión de la igualdad, el reinado de la paz i de la justicia (...)”¹⁵².

Erasmus Arellano¹⁵³, en ese entonces profesor de educación física y director de la **Escuela Superior de Tacna**, complementaría este discurso en torno al cuerpo desde la preservación del equilibrio, de su proporción y vigor:

“La cultura física es tan necesaria como la del espíritu, pues este no puede funcionar con vigor en un cuerpo débil i enfermizo. Por tanto, se debe atender con la misma preferencia al desarrollo ordenado de las dos partes que constituyen el hombre, de otro modo se contrarían las leyes de la naturaleza (...) La jimnasia intelectual debe, pues, asociarse a la jimnasia corporal i estar ambas estrechamente unidas. Así lo han comprendidos los educadores de las naciones que marchan a la vanguardia de la civilización; al hacer que los ejercicios físicos formen parte integral de la enseñanza que debe darse en la escuela (...)”¹⁵⁴.

El objetivo no era darle conocimientos al niño, sino que más bien inculcarle una metodología de trabajo que le permitiría adquirir y enriquecer permanentemente sus aptitudes físicas. Para Leonardo Matus aseguraba que: “el educador del cuerpo debe hacernos buscar en los movimientos la práctica i el arte de ir fácilmente de la infancia a la adolescencia, de la juventud a la edad madura i una vez que lleguemos allí debe enseñarlos a resistir al tiempo i a la usura de la vida para llegar a la vejez sin caer en la decrepitud”¹⁵⁵. La educación física debía conformar de un modo armónico el cuerpo humano contribuyendo a su desarrollo y crecimiento natural. Sus fines eran adiestrar el cuerpo, robustecerlo y precaverlo contra las enfermedades:

“(...) Asegurar la buena formación i el bello equilibrio de nuestro órganos al cuerpo del niño la mejor estructura anatómica posible, es el primer peldaño de la educación corporal, el segundo debe ser inseparable, consiste en asegurar el buen funcionamiento de los órganos. De nada nos servirá tener un organismo bien constituido, si los órganos funcionan mal i no poseen las cualidades de resistencia a la fatiga i al desgaste, sin las cuales no hai buena salud (...) El bello i buen órgano no es el que trata de sacar todo para él i el que engruesa a costa de los otros sino aquel que dirige sus fundones en beneficio de todo el cuerpo. De nada sirve tener grandes pulmones, gran corazón, gruesas manos si todo está mal adaptado a sus funciones”¹⁵⁶.

¹⁵² “Marcelino Salas habla sobre la misión del liceo”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. 1910. pp. 136 – 138.

¹⁵³ Erasmus Arellano fue otra de las figuras importantes en la difusión e impulso de la educación física y el deporte colectivo en liceos y organizaciones civiles. Su labor comenzó en el Instituto Nacional y la Escuela Normal José Abelardo Núñez, promoviendo la organización de dos de los clubes escolares más importantes de principios de siglo: Instituto Nacional F.C, en 1896 y el Atlético Escuela Normal, en 1897. Su labor duraría hasta 1912, año en donde el gobierno le concedería la jubilación, siendo reconocido como una de las figuras fundadoras de la educación física en Chile.

¹⁵⁴ Importancia de la jimnasia como ramo de enseñanza. *Revista de instrucción primaria*. N° 6, Febrero de 1890. pp. 358 – 359.

¹⁵⁵ “La educación física en los liceos por Leonardo Matus”. *Sport i actualidades*. N° 27, 27 de Octubre de 1912. p. 8.

¹⁵⁶ *Ibid.*

La prescripción de los contenidos de la educación física debía hacerse como contenidos formalmente pedagógicos. De hecho, la aparición de un procedimiento didáctico fue un signo para que los programas escolares de educación física fuesen puestos al servicio de un régimen de vida de los alumnos. Es así como en la sesión del Consejo de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1912, Joaquín Cabezas presentaba un programa definitivo de educación física contemplado para las escuelas y liceos de todo el país, estableciendo normas y reglas para su aplicación dentro del funcionamiento escolar:

“Las clases de gimnasia en ningún caso se harán dentro del tiempo de receso en los recreos. La gimnasia, los juegos i los ejercicios deportivos no se harán nunca en ayuno. Los trabajos físicos emplearan solo dos horas, como mínimo, después de las comida i terminaran un cuarto de hora antes de estas; es peligroso comer algunos instantes después de un ejercicio intenso (...) La educación física se completa con los juegos, los ejercicios utilitarios, i los deportes, cuyos fines son: aumentar el vigor físico en tenerla; estimular el gusto por la actividad física; perfeccionar la destreza, desarrollar el sentido práctico, la iniciativa y la individualidad; dará satisfacción a la necesidad del placer que mostrará la utilidad i hacer palpables las ventajas de una buena preparación física”¹⁵⁷.

Los argumentos a los cuales se remitía Cabezas hacían alusión al juego como un importante recurso educativo para la enseñanza de la educación física. La configuración de la enseñanza debía aumentar la vivacidad y la participación de los niños en el acontecer del aula. Sin embargo, esto entraba en contradicción con los modelos pedagógicos propuestos hacia fines del siglo XIX, en donde la transmisión del saber en la sala de clases podía realizarse sin ningún tipo de interpelación de los niños. Para el maestro, esta nueva dinámica significaba una opción de disciplinar la identidad del niño, ofreciendo las condiciones necesarias para una actividad espontánea, pero que al mismo tiempo entregaba un estricto orden:

“El niño necesita mucho ejercicio, nadie lo niega, la indicación que se presenta es de no privarlo de este placer, i la segunda es procurarle la mayor alegría posible durante el tiempo que a ellos se dedique (...) Introduzcamos en la escuela primaria juegos recreativos e interesantes, anímica, hijiénica i agradable, hagamos de sus alumnos partidarios decididos i adherentes de los ejercicios corporales (...)”¹⁵⁸.

A partir del reconocimiento del juego, según sus efectos anatómicos, fisiológicos y como estímulo de aprendizaje, las prácticas pedagógicas irían reforzando este supuesto de la educación física, haciéndola reconocida dentro de la escuela como asignatura didáctica. Como lo explicita Vigarello: “Los juegos no son desenfreno de movimientos ni dispersión de la actividad; pueden convertirse en una organización rigurosa de ejercicios. Se instaura una cronología en su preparación, se instaura un sistema para la adquisición de los acostumbriamientos y los perfeccionamientos

¹⁵⁷ CABEZAS, Joaquín. *Programa de educación física: aprobado por el Consejo de Instrucción Pública en sesión de 2 de diciembre de 1912*. Santiago de Chile: Impr. Cervantes, 1912. pp. 25-30.

¹⁵⁸ “Joaquín Cabezas da una conferencia en la sociedad de amigos de la educación”. *Revista de instrucción primaria*. N° 5, Enero de 1894. p. 271.

orientados a la rentabilidad”¹⁵⁹. La educación no fue nunca una actividad puramente intencional; los modos de relación, la dinámica afectiva de la estructura familiar, la manera en que el niño se situaba en esa trama de la sumisión o la resistencia que oponga, daban lugar a coordenadas que eran consideradas cada vez más importantes para la socialización. De allí que pueda intuirse que el proceso de legitimación al interior de la escuela requería un orden pedagógico¹⁶⁰.

La elección de las actividades lúdicas y de ciertos ejercicios físicos, los cuales combinados constituirían una educación física metodizada, irán dando pie a la creación de una metodología de las actividades físicas, pero a partir de una fuerte crítica a los sistemas vigentes, en especial a los “ejercicios militares” y a los llamados “juegos sin método”; prácticas que evidenciaban carencias en su utilidad científica y pedagógica. Algunos maestros e intelectuales, considerarán los ejercicios militares como una amenaza para la escuela, ya que podrían provocar una subversión de los principios pedagógicos, quedando en evidencia el real peligro de que la escuela se transformara en un centro de organización militar. En este sentido, el profesor Leonardo Matus evidenciaba las diferencias que tenían una gimnasia educativa y una gimnasia militar:

“El objetivo de la educación física tanto en el ejercicio como en la escuela es ciertamente el mismo cuádruple objeto conocido, higiénico, educativo, estético y moral: pero es incontestable, sin embargo, que el fin supremo buscado en la Escuela es la formación de un ser que se está desarrollando, en tanto que en el Ejército, lo que se persigue, sobre todo es la adaptación del arte militar de un ser casi completamente formado ya: el soldado. Es evidente que los medios destinados a preparar un hombre formado, a las fatigas y privaciones de la guerra, no pueden servir para contribuir al desarrollo físico, a la educación motriz de un ser en formación mucho más delicado todavía, y lejos de estar en posesión de todos los recursos con que la naturaleza ha favorecido al individuo adulto (...)”¹⁶¹.

Aunque en un comienzo el ideal patriótico de la educación física fue reforzado por la presencia militar, su progresivo alejamiento no hizo desaparecer esta vinculación con el patriotismo que estaba, por lo demás, incluido en los fundamentos de la instrucción escolar. Qué gran parte de los profesores se opusieran a los ejercicios militares, no quiso decir que los desecharan totalmente. Los programas escolares irán alejándose de las formulas demasiado militares, pero no podrán encarar los ejercicios y la práctica deportiva sin asociarlas, como lo demuestra el siguiente ejemplo:

“La disciplina militar, con su rigorismo necesario, unida a los sabios dictados de una bien metodizada gimnasia la haría entrar de lleno en el ancho campo de la percepción firme i serena: orijen fundamental de todo aprendizaje progresivo (...)”¹⁶².

¹⁵⁹ VIGARELLO, Georges. Op. Cit. p. 196.

¹⁶⁰ LE BRETÓN, David. *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002. p. 9.

¹⁶¹ MATUS, Leonardo. *El problema de la educación física en Chile y el embrujamiento Sueco*. Santiago: Impr. La República, 1932. p. 96.

¹⁶² “Ejercicios militares en las escuelas”. *Revista de instrucción primaria*. N°7, Julio de 1900. p. 262.

La lenta aplicación de estas indicaciones sugiere que no había pleno consenso sobre los límites de esta militarización. En el ejemplo se señala que debía prestarse atención preferente a la disciplina, lo que incluía aprender a obedecer en forma inmediata y a respetar la jerarquía. Este punto sería importante para la educación física, ya que a través de estas características se encontraban implícitos los sentimientos de patriotismo y un marcado espíritu cívico, además porque la organización colectiva y la regularidad de los movimientos militares otorgan eficiencia en la aplicación de los ejercicios. Es decir, las críticas antimilitaristas no se orientaban contra toda práctica militar, sino más bien hacia su modalidad más acentuada, heredera de la tradición prusiana.

Otro de los contenidos que causó un impacto dentro de la metodología de la educación física fue el surgimiento de los *sports* en la escuela¹⁶³. Estos correspondían a las actividades relacionadas con el surgimiento de “competencias deportivas” en torneos y estadios, los cuales por su marcado carácter competitivo eran fuente de denigración moral por lo que fueron debatidos enérgicamente. Joaquín Cabezas por ejemplo expresaba su preocupación por las implicaciones morales que provocaban los *sports* en los alumnos, exacerbando lo que él llamaba como un “fanatismo deportivo”:

“Es preciso llamar la atención de la juventud hacia los peligros que puede acarrear el abuso i la exageración. Ojala que el acontecimiento que acabamos de presenciar, impida que el sport se desvíe de su verdadero camino. Hemos olvidado que sport significa recreación. Ha dejenado en pasión por competir hasta tomar formas que serian cómicas si no fueran lógicas. Estamos en peligro de perder todo lo noble i grande que el sport encierra, para convertirlo en una lucha formidable en la que se reproduzcan las escenas terribles de los pugilistas de la antigüedad”¹⁶⁴.

Para algunos pedagogos, la adopción de la práctica deportiva traía consecuencias que no eran favorables para el desarrollo del bien higiénico que postulaba la educación física metódica, señalando los peligros de enfocar el deporte como un fin mismo. Desde esta perspectiva, Francisco Jenschke postulaba que la práctica deportiva era contraproducente ante los ideales de educación higiénica y terapéutica, ya que los *sports* no poseerán ningún movimiento científicamente estudiado además de poner en riesgo las cualidades morales de un ejercicio comprometido hacia “el buen carácter”:

“El gran peligro para la educación física está en que los deportes sean patrimonio de unos pocos y que la gran masa se contente con ser espectadora, y sintiendo su inferioridad vaya a los campos de juegos a estimular a los campeones no por el placer sano de vitorear al vencedor sino por el incentivo inmoral de las apuestas. Desde el punto de vista del mejoramiento estético, el

¹⁶³ La primera mitad del siglo XIX es también la época del desarrollo de la corriente deportiva inglesa por Thomas Arnold (1795 -1842) quién introduce los juegos deportivos en los colegios ingleses, basado fundamentalmente en la idea de la confrontación entre distintos competidores, en el individualismo, la jerarquía, el héroe y el récord. Véase: MANDELL, Richard. *Historia Cultural del Deporte*. Madrid: Bellaterra, Ediciones S.A. 1986. pp. 141-166; DUNNING, Eric. *El fenómeno deportivo: estudios sociológicos en torno al deporte*. Editorial Paidotribo: Barcelona, 2003. pp. 83-98; DUNNING, Eric (et. Al.) *The Sports process: a comparative and developmental approach*. Human Kinetics: 1993.

¹⁶⁴ “Sobre el fanatismo sportivo”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Tomo V, N° 1. p. 59.

valor de los deportes es completamente nulo. Solo la gimnasia científica corrige los defectos de conformación y asegura la armonía de las formas”¹⁶⁵.

Tanto desde el punto de vista educativo como moral, los campeonatos individuales y la búsqueda por romper los *récor*ds, eran contraproducentes con las propuestas que otorgaban al trabajo colectivo una dimensión pedagógica. Sin embargo, los movimientos deportivos dentro de las escuelas, durante el cambio de siglo, tomaron un rumbo separado al de los sistemas gimnásticos. Un punto central en este razonamiento fue la inserción del entretenimiento dentro de las exigencias de las actividades físicas, un hecho que sin duda afectó los objetivos y posiciones pedagógicas. El hecho de que los ejercicios del cuerpo sin diversión y sin recreación no permitirían obtener los resultados esperados, fue reafirmando sus ventajas para cultivar la salud, sin olvidarse de sus funciones de sociabilidad, necesarias para una pedagogía. Mediante esta serie de justificaciones, exaltando las cualidades creativas y potenciales de los *sports*, permitirían ser incluidos dentro del programa de actividades de la educación física¹⁶⁶. Su incorporación obedeció a un proceso que homologó, bajo el concepto de *ejercicios*, aquellas expresiones que fuesen actividades físicas sistemáticas, adecuándose según un criterio de racionalidad científica y preparación pedagógica:

“Muchísimos pedagogos e higienistas aconsejan el sport i la cultura física para distraer la imaginación que es de donde nace la sugestión viciosa, ocupando al individuo en juegos i ejercicios que lo cautivan i ocupan su atención (...) La nueva faz en que se presentan los estudios deportivos relacionados con la fisiología i la filosofía cambiarán por completo el aspecto actual de nuestros Sports. Ya no habrá matches i campeonatos de vanidad i por obtener un premio que nada significa. El sport será racional, adecuado al temperamento de los individuos i útil a los demás (...)”¹⁶⁷.

La pretensión de la higiene, operó lentamente sobre una disciplina que fortalecía la salud y el carácter de los alumnos más eficientemente a través de juegos al aire libre y deportes. En este sentido y como lo señala André Rauch: “lo esencial no reside solamente en el orden de la pedagogía, sino en la nueva alianza que une a la higiene con una representación democrática de la condición del alumno. La ciudadanía asociada a la salud y el bienestar con sus equilibrios resultan, naturalmente, de la confrontación regularizada de los alumnos y a más largo plazo de la juventud en las prácticas codificadas. La extensión del deporte a las poblaciones siempre más numerosas, refuerza la idea del derecho de todas las formas de una diversión sana”¹⁶⁸.

¹⁶⁵ *El Instituto Superior de Educación Física...*p. 22.

¹⁶⁶ Un hecho trascendental, acaecido en la primera mitad del siglo XIX y que propició un despegue vertiginoso en la introducción y desarrollo de la ciencia y la técnica en las actividades físicas y deportivas, fue la restauración por el barón Pierre de Coubertin (1863 -1937) de los Juegos Olímpicos de la era moderna. Es en los Juegos Olímpicos de Atenas 1896 donde se pone de manifiesto la importancia de la técnica en la ejecución de los movimientos y sus implicancias en el área de la salud y los beneficios físicos que tenían los deportes.

¹⁶⁷ “Acerca de la psicología deportiva”. *Sport i actualidades*. N°71, 31 de Agosto de 1913. p. 3.

¹⁶⁸ RAUSCH, André. *El cuerpo en la educación física*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1985 p. 190.

“(…) Solamente los deportivos se entregan a estos oficios bajo la influencia de esta sociedad, mui natural i mui general, del movimiento i de la actividad cerebral, al menos elemental, que es lo propio de la fisiología humana i que es la condición de la salud. Los individuos que no tienen necesidad de trabajar para vivir no tardan, en efecto en sentir, que situación es anormal; sienten vagamente el peligro i comprender que para vivir bien les es necesario trabajar-, i entonces adoptan algún sport, se hacen amateurs i algún oficio que, dando a su actividad muscular cerebral el elemento indispensable, lo salva de la inercia, la cual sería moral a corto plazo, i les asegura la salud”¹⁶⁹.

A favor de los ejercicios y prácticas competitivas, el objetivo principal de los *sports* era sustituir el formalismo y rigidez con que se realizaban las metodologías gimnásticas. Además del dinamismo que compartía con los juegos metódicos, el deporte plasma otras virtudes, como la libertad de movimiento que supone, la iniciativa individual y el placer que emana de lo lúdico, permitiendo sostener el esfuerzo disimulando el dolor¹⁷⁰. Así, muchos educadores, que estaban en un principio en contra de los deportes, comenzaron a reconocer su importancia e incluirlos dentro del régimen educativo de la educación física. A través de componentes más competitivos, pero siempre otorgando especial consideración al aspecto educativo, se fue enfatizando el desarrollo de actividades extracurriculares deportivas en las escuelas, por ejemplo a través de equipos y ramas colectivas de atletismo o fútbol en los colegios. El deporte, como lo explica Lev Matveev: “al desarrollarse preferentemente en la esfera de la cultura física como un factor de la educación física, el deporte se vinculaba estrechamente y había una penetración mutua con otras esferas de la cultura de la sociedad y de las personas”¹⁷¹.

A fines de la década de 1910 las actividades deportivas se habían convertido en una parte importante de la imagen pública de las escuelas. Los alumnos que se destacaban dentro de sus colegios, eran llamados a participar en los concursos nacionales en todos los deportes principales. Debido a la relación funcional entre la escuela y los movimientos deportivos, muchas innovaciones y cambios en la educación fueron inspirados directamente por tendencias dentro del movimiento deportivo. Por ejemplo, el atletismo a menudo se implementó en el currículo obligatorio antes de convertirse en una actividad muy popular dentro de los clubes deportivos. Aunque originalmente la educación física fue utilizada para disciplinar y fortalecer el cuerpo y el carácter del alumnado, los deportes comenzaron a tener aceptación dentro de los sectores sociales, y principalmente en los jóvenes, quienes fueron atraídos por

¹⁶⁹ “Los sports i su relación con la higiene moderna”. *Sport i actualidades*. N° 99, 15 de Marzo de 1914. p. 15.

¹⁷⁰ CHARTIER, Roger y VIGARELLO, Georges. *Las trayectorias del deporte: prácticas y espectáculo*, En: *Apunts d'educación física y medicina esportiva*, Vol. XIX, Diciembre de 1982. [En línea]: http://www.apunts.org/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13104797&pident_usuario=0&pident_revista=277&fichero=277v19n076a13104797pdf001.pdf&ty=41&accion=L&origen=apunts&web=www.apunts.org&lan=es [Consultado: 2 de Junio del 2009].

¹⁷¹ MATVEEV, Lev. Op. Cit. p. 12.

el impulso competitivo de éstos, representando una concepción diferente acerca del cuerpo, menos preocupada por la disciplina corporal y la formación del carácter.

3.5. ¿MODELO SUECO O ALEMÁN?

El Gobierno, durante 1889, había comisionado a Joaquín Cabezas -becado en la **Escuela Normal de Trabajo Manual Educativo de Naas**, en Suecia-, para que se trasladase a la capital de dicho país a seguir los estudios complementarios en el **Real Instituto Central de Estocolmo**, lugar en donde se desarrollaba el método gimnástico con base científica, elaborado por el sueco Pehr Ling. A su regreso a Chile, en 1893, Cabezas explicó la importancia de difundir y adoptar el sistema sueco, ya que representaba la mejor y más capaz metodología para lograr un efecto terapéutico y regenerador a través de los ejercicios. A pesar de que el método sueco tendrá una rápida difusión dentro del profesorado de educación física en el país, surgirán distintas posiciones acerca de cómo y qué tipo de métodos debían adecuarse para la formación del cuerpo de los niños en etapa escolar. Junto con la metodología sueca, la gimnasia alemana se capitalizaba como otro importante referente al momento de prescribir o fundamentar las actividades motrices, lo que se hacía siguiendo el modelo de disciplina militar. La implementación del modelo alemán venía dándose desde la llegada de la misión alemana del profesor Francisco Jenschke, durante las últimas décadas del siglo anterior.

El punto en donde se inscribieron ambas tradiciones gimnásticas fue dentro de un conjunto de operaciones, actividades y lenguajes que realizaban los distintos protagonistas acerca de las representaciones sobre el cuerpo y su conjunto social. Las discusiones y preocupaciones metodológicas incluyeron también a quienes estaban encargados de transmitir los contenidos, proceso que requirió de directivas uniformes para la capacitación de maestros en las escuelas. Sobre la formación del profesorado de educación física, Angela Ainstein sostiene que: “es en la selección de los agentes o medios para educar y en las características y formación de quienes deben tener a su cargo la enseñanza de este ramo donde se hacen visibles las distancias”¹⁷². Las diferencias entre ambos modelos, se explicitaron comparando los resultados y rendimientos que cada una podía asegurar para el mejoramiento físico del alumnado. Según Joaquín Cabezas: “con la ejecución alemana se aumenta la fuerza muscular, pero con el procedimiento sueco se obtienen resultados hijiénicos; el desarrollo del tórax, la extensión i suavidad de los músculos, el aumento de la superficie de frotación

¹⁷² AINSESTEIN, Ángela y SCHARAGRODSKY, Pablo. *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Edit. Prometeo, 2006. p. 85.

de los huesos i la movilidad de las articulaciones (...)”¹⁷³. La educación física metódica sueca que explicaba Cabezas no solo aventajaría a la alemana por su carácter científico, específicamente pedagógico y no violento, sino que también era considerada apropiada para estimular la autodisciplina necesaria en los escolares. Inserto en esta discusión, el profesor normalista Nicetas Krziwan¹⁷⁴, defensor de la gimnástica alemana, acusaba a Cabezas de entregar una visión negativa de la gimnasia alemana, exacerbando las escasas cualidades que tenía el profesorado que impartía este tipo de metodología:

“(…) El señor Cabezas no funda los malos efectos de la jimnástica alemana solo en el método, sino también en la negligencia del personal docente. Pues leyendo yo la descripción singular suya, de cómo los maestros alemanes hacen ejecutar los ejercicios en aparatos, creí que atacaba el método i especialmente la practica escolar (...) Asimismo, para dar más fuerza a sus objeciones al método, ha llamado repetidas veces mi atención hacia las faltas metódicas que a su juicio comete un colega alemán”¹⁷⁵.

La crítica fundamental hacia la gimnasia alemana versaba sobre sus características formativas en torno a la enseñanza infantil, las cuales hacían solamente ver en ella una preparación para la defensa nacional. Si bien, esta gimnasia permitía obtener un endurecimiento físico, acostumbrando al niño a una disciplina rígida, no lograba prepara a los alumnos para resistir largamente el trabajo corporal, siendo desfavorable para un desarrollo terapéutico y científico del cuerpo infantil, como lo expresaba la siguiente opinión: “ La jimnástica alemana, que ha seguido en su desarrollo el curso de las ciencias exactas modernas que son el orgullo del siglo XIX, presentan en las condiciones i fundada en las bases que no señala el señor Krziwan, es peor de lo que creíamos, por suerte sabemos que las cosas no van tan lejos, i esta anomalía se comprende solo en personas estrañas a la profesión, pero no en individuo que para recibir su diploma de maestro de jimnástica han debido estudiar a fondo los otros sistemas conocidos i examinarlos a la luz de la verdadera ciencia (...)”¹⁷⁶.

Aunque la gimnástica sueca fue aceptada dentro de las escuelas nacionales como una de las principales metodologías en las cuales debían fundamentarse los ejercicios, valiosa por ser fisiológica y científica, las criticas en torno a su desempeño y resultados no se hicieron esperar. En 1905, Leonardo Matus emplazó a Joaquín Cabezas, iniciador de esta corriente en el país, por los supuestos beneficios que había generado el sistema sueco entre los alumnos:

“Pregunto al señor Cabezas ¿Es esta la gimnástica sueca que se practica en Estocolmo: ¿Es efectivo que esta misma materia se repite durante dos meses y en cada clase y por último ¿es

¹⁷³ “La jimnástica sueca por Joaquín Cabezas”. *Revista de instrucción primaria*. N° 1, Septiembre de 1893. pp. 52 -57.

¹⁷⁴ Nicetas Krziwan fue profesor del Instituto de sordo mudos, además profesor de gimnástica de la escuela de Chillán. Además, sería director de la Escuela Normal de San Felipe durante 1906, y en 1918 el director del Liceo de Hombres de Magallanes.

¹⁷⁵ *Revista de instrucción primaria*. N° 13, Agosto de 1893. p. 729.

¹⁷⁶ *Revista de instrucción primaria*. N° 9, Mayo de 1893. p. 553.

ese el sistema que con tanto calor ha defendido en los debates sobre educación física? (...) Aduciendo a su falta de profesionalismo y especialización en torno a la metodología gimnástica sueca: En consecuencia la clase hecha por el profesor de gimnasia del Instituto Nacional, no fue completa, por faltar más de la mitad de los ejercicios enumerados en el plan de Ling (...)”¹⁷⁷.

En su opinión, la gimnasia sueca era demasiada formal y no poseía las cualidades necesarias para la regeneración de las fuerzas consumidas por la enseñanza en el aula. Estos problemas fueron reconocidos y discutidos dentro del ambiente educativo nacional, pero no se enfrentaron abiertamente hasta la primera década del siglo XX. Durante el Congreso de Enseñanza Secundaria de 1912, se puso en discusión esta temática, enfatizando los escasos efectos, que hasta ese momento, había desarrollado la educación física sueca en los cuerpos de los niños nacionales:

“Desde luego, la educación Física sueca, fundada en la fisiología del cuerpo humano, relacionada únicamente con los ejercicios corporales no llena sino en parte el rol exigido por la orientación biológica de la pedagogía moderna (...) Desprecia las principales fuentes de la vida, constituidas por los alimentos, el agua, la naturaleza, el sol i los agentes atmosféricos, elementos sin los cuales es imposible el más amplio desarrollo físico, como tampoco el perfeccionamiento intelectual i moral, estrechamente relacionado con lo primero”¹⁷⁸.

Asimismo este debate se insertaba en un contexto en donde se criticaba la creciente extranjerización de la educación desde fines del siglo XIX, proceso que no coincidía con el desarrollo de un modelo nacional de educación, que ampliaba su cobertura hacia sectores medios y populares, dentro de las primeras décadas del siglo XX. Sobre el proceso de principios de siglo, Amanda Labarca sostiene que: “la opinión pedagógica comienza a despejarse de su embrujamiento alemán, a reclamar que los chilenos sean educados por chilenos, que la enseñanza esté adaptada a nuestras peculiares necesidades y hable la lengua de nuestra raza”¹⁷⁹. Específicamente la crítica hacia la educación física apuntaba a la falta de un sistema propio que permitiera definir un concepto claro y preciso del valor educativo de la cultura física dentro del régimen educativo nacional:

“Para implantar un sistema de cultura física, en nuestro país, es necesario tener presente, que, debe procederse de acuerdo con las costumbre nacionales e igualmente, con las aptitudes y capacidad de los educandos, o sea, con la complejión psicofísica de los mismos (...), aplicar un sistema gimnástico sin tomar en cuenta esta condición que es fundamental, es no cultivar al niño de acuerdo con la ciencia”¹⁸⁰.

Por ello, las corrientes educacionales nacionalistas preferían en su lugar un modelo que estimulase las necesidades orgánicas del niño chileno. Se trataba de pensar en la importancia de la educación física escolar como un lugar de educación integral para el individuo, de ahí su preocupación por generar un programa de ejercicios físicos característicamente nacionales. De esta forma se daría paso al

¹⁷⁷ MATUS, Leonardo. *El problema de la educación física...*p. 87.

¹⁷⁸ “A propósito de la Educación Física”. Op. Cit.

¹⁷⁹ LABARCA, Amanda. Op.Cit. p. 221.

¹⁸⁰ MORAGA Porras, Alfonso. *Influencia de la Cultura Física en la formación del carácter: Educación Física de la mujer*. Santiago: Imprenta Emilio Pérez, 1911. pp. 15 -16.

llamado “sistema de educación física nacional”, denominado también sistema ecléctico, porque pretendía ser una síntesis entre ambos modelos. Esta postura, más que constituirse como una puesta en práctica de principios y teorías sobre una educación física nacional, constituyó una adopción simbólica que generaba consenso entre quienes querían mantener la organización y el dominio vinculado a los ejercicios; una forma de completar un discurso oficial acerca de la producción de signos y conocimientos sobre la *pedagogía del cuerpo* en el país.

A pesar de haberse iniciado formalmente en 1889, la educación física a lo largo de treinta años, transitó por una serie de inconvenientes que ponían en duda sus formulaciones originales: orden, rigurosidad, limpieza y una buena infraestructura para realizar las actividades. Así lo deja ver el siguiente testimonio de alrededor de 1918: “(...) Las clases se hacen en malas condiciones: por regla general los alumnos conservan sus ropas de calle y el calzado, los gimnasios carecen de material necesario o están pésimamente instalados, no existen patios para los juegos, no hai baños, salvo rarísimas excepciones”¹⁸¹. Si bien, existían publicaciones, manuales y una metodología de trabajo que se iría profundizando con el tiempo, la realidad escolar en las primeras décadas del siglo XX, distaba mucho de lo que se esperaba. Como bien lo señala María Angélica Illanes: “la porfiada realidad de la necesidad de sobrevivencia de los sectores populares, en el marco de una economía en crónica crisis pauperizadora, vaciaba las escuelas de los niños trabajadores que copaban las calles, las faenas, las fábricas, puertos y cárceles. La escolarización naufragaba con una fuerte deserción”¹⁸². Aunque la educación física tuvo un prestigio claramente inferior al de las asignaturas intelectuales, se fue legitimando progresivamente hasta ocupar un lugar en los programas de educación primaria. En una primera etapa, se concentró solamente en los sectores centrales-urbanos del país, como Santiago o Valparaíso, porque contaban con las mejores vías de comunicación y un tipo de infraestructura que posibilitaba su ejecución. En cambio en los sectores y establecimientos rurales, por ejemplo de la zona sur del país, su aplicación fue obstruida constantemente debido a las precarias condiciones educacionales y económicas.

De igual manera, la exposición de los temas sobre actividad física, fuera de su aplicación pedagógica y del interés de la prensa especializada deportiva, no tenía la misma importancia y trascendencia para la opinión pública. Hacia 1913, Joaquín

¹⁸¹ *El Instituto Superior de Educación Física. Juicio del profesorado*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1918. p. 15.

¹⁸² ILLANES, María Angélica. *Ausente señorita...*p. 16.

Cabezas describía el poco entusiasmo que generaban las clases de gimnasia dentro del ambiente escolar en general:

“El desprecio con que se han considerado la gimnasia, los trabajos manuales, el dibujo i el canto, el ningún valor que se les da para la promoción, la asistencia voluntaria de los alumnos, la situación inferior en que se mantenido a los profesores de estos ramos, tanto social como profesional i económicamente, todo ha contribuido para que los niños por una parte, los padres de familia i los jefes de los colejos por otra, den más importancia a los ramos de tendencias literarias con descuido evidente de la ecuación física i manual (...) Parece que nos hubiéramos olvidado de que el valer de las sociedades humanas depende en gran parte de la salud, de la resistencia física i del saber práctico de los que la componen, ya que en la formación de las generaciones de manzana nos hemos esforzado incesantemente por aumentar los conocimientos generales sin preocuparnos gran cosa en atender paralelamente al cultivo del vigor físico i la capacidad técnica de las individualidades”¹⁸³.

Asimismo, ciertos autores identificaban a los gobiernos como los principales responsables de la poca disposición y preparación pedagógica del profesorado de los ramos técnicos. La poca promoción de la práctica de actividades físicas fue motivo para que algunos intelectuales emitieran severas críticas sobre tal situación, por ejemplo el pedagogo Ariel Mandujano esbozaba hacia 1919 que:

“En el caso de la gimnasia existen a la fecha, un total de 180 titulados, de ellos 6 en ejercicio, 54 sin título i con ocupación i 58 cesantes. El gobierno está gastando año por año en la formación del nuevo profesorado técnico, alrededor de 94 mil pesos. Los jóvenes que concurren al Instituto de Educación Física no lo hacen por sport ni por simple pasatiempo: son normalistas distinguidos i o bachilleres que ven allí una carrera corta que les brinda oportunidad de ir pronto en ayuda de su familia (...) Si el Gobierno les otorga título de profesores, ese título debe asegurarles la ocupación a que tiene derecho, debe abrirles horizontes dentro del campo de la enseñanza; de otro modo, el Gobierno, al mismo tiempo de estar derrochando cuantiosas sumas de dinero, estaría haciendo el papel más inhumano: estaría defraudando las más hermosas expectativas de una juventud que esta perfeccionándose únicamente para colaborar con el en la grandiosa obra de la educación nacional”¹⁸⁴.

Más allá de las discusiones y cifras acerca de la calidad y cobertura que podía otorgar el profesorado, lo que existía era una desconfianza en torno a la actividad de la educación física, sobre todo por el gran desprestigio que tenía esta rama de la educación en la formación y preparación del alumnado: “Desgraciadamente, entre nosotros, los prejuicios sobre el ejercicio, pesan todavía como una lapida de plomo sobre la raza. Ciertamente que la gimnasia figura en los programas de enseñanza; pero esta aun muy lejos de ocupar el lugar que le corresponde”¹⁸⁵. La Revista de Educación Física, con no disimulada molestia sostuvo que: “Es posible que en Chile aún no reconozcan los poderes públicos la importancia sin igual, de la educación física para el progreso de la nación. Acaso, ¿no es, indispensable para la seguridad de la patria una raza fuerte i valiente?, ¿no es menester un pueblo sano o lleno de energías para asegurara al país un porvenir industrial brillante?”¹⁸⁶.

¹⁸³ “Joaquín Cabezas, El Instituto de Educación Física”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Tomo VI, Agosto de 1913. p. 317.

¹⁸⁴ “Situación de los ramos técnicos en la enseñanza secundaria. Importancia de los ramos técnicos”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. 1919. pp. 116-128.

¹⁸⁵ CABRERA Ceballos, Eleazar. *Educación Física*. Angol: Impr. El Esfuerzo, 1900. p. 8.

¹⁸⁶ *Revista de educación física*. N°7, Noviembre de 1912. p. 157.

Estas interrogantes serían progresivamente dilucidadas hacia la década de 1920. Junto con el ascenso de una creciente clase media, que se expande como proyecto social, destacando especialmente el crecimiento económico e irrupción de una cultura de masas, las actividades físicas se inscriben dentro de un proceso global de transformación, empujada por la idea de un complemento entre el deporte y el desarrollo educacional. Esto se explicaría en la medida que los sistemas completos de gimnasia se fueron debilitando, desarrollándose por otro lado un interés principal por los juegos y actividades deportivas. Junto con un creciente número de jóvenes participando en clubes, y con su carácter cada vez más competitivo y comercial, se dio lugar a un pragmatismo e individualismo en el que las actividades físicas comienzan a disociarse de sus justificaciones morales, simbolizando una promesa de libertad y un camino para la emancipación de la juventud¹⁸⁷.

El cambio de década fue un giro también en otro sentido; es a partir de este periodo que se evidenciará una mayor intervención del Estado en legislar y promover una educación física estatal, a través de la creación de organismos especializados como la Comisión Nacional de Educación Física en 1923, y la Dirección General de Educación Física en 1928¹⁸⁸. Así, el deporte pasaba a ser considerado políticamente como un servicio social que el Estado debe proporcionar a los ciudadanos para su beneficio y bienestar personal. Proyecciones que marcan la idea de un desarrollo nacional a partir de la unión entre la educación física y los deportes¹⁸⁹.

¹⁸⁷ Véase: RINKE, Stefan. *Cultura de masas: reforma y nacionalismo en Chile, 1910-1931*. Santiago: DIBAM, 2002. pp. 152-158.

¹⁸⁸ A través del decreto N° 1574 del 15 de Junio de 1923, con el fin de desarrollar las actividades físicas de la población se crea la Comisión Nacional de Educación Física, organismo encargado de dirigir y controlar la educación física nacional. Dos años después fue reemplazada por el Consejo Superior de Educación Física y Moral (Decreto N° 525, 12 Septiembre de 1925), convirtiéndose hacia 1927 en la Dirección General de Deportes y Educación Física Moral dependiente del Ministerio de Higiene, Asistencia y Previsión Social. Es a fines de la década de '20 cuando la educación física pasaría a dependencias del Ministerio de Educación Pública cuyos objetivos fueron subsanar ciertas deficiencias técnicas relativas a la carencia de personal competente en labores complementarias a la educación física, creando cursos de especialización para el profesorado. Asimismo, incentivó la educación física pre-escolar y la creación de un reglamento para los deportes escolares (Decreto n° 5531, 1928). MELKONIAN, Enrique. Op.cit. pp. 23-49.

¹⁸⁹ KAENEL, Silvia. *Deporte, sociedad e ideología. Significaciones de las prácticas deportivas en las prácticas escolares*, [PDF] online: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Politica%20universitaria%20politicas%20educativas%20e%20institucion%20escolar/167%20-%20Kaenel%20-%20Inst%20de%20Chaco.pdf>. [Consultado: 20 de Septiembre del 2010].

CAPÍTULO 4

CONSTRUYENDO CUERPO INFANTILES...MODELANDO CUERPOS PATRIOTAS

4.1. LA DECADENCIA Y EL MEJORAMIENTO DE LA RAZA

En las primeras décadas del siglo XX se desarrollaron distintas lecturas sobre la profunda crisis que vivía el país, predominando la noción de una decadencia física y moral de la raza simbolizada en los sectores populares. Las afecciones, expresadas en la elevada mortalidad infantil o el alcoholismo, eran los designios de un futuro catastrófico que vendrían a poner en jaque el proyecto de nación. El despliegue de la fisonomía nacional, detallaba la imagen y percepción de los sectores populares, sujetos a un determinismo hereditario que los hacía incorregibles y víctima de la degeneración:

“(...) Así, por ejemplo, el fornido roto, el soldado de hermosa talla; el muchacho robusto de antaño, ha desaparecido; para ceder su puesto a tipos vulgares, que acusan raquitismos, i en, muchos casos, anormalidad (...) Si esta evolución no se produce, no solo corremos el riesgo de perder nuestra soberanía nacional, sino que vendrá consigo el desaparecimiento de la raza que evidentemente va en abierta decadencia”¹⁹⁰.

La sensación de crisis y los problemas sociales, eran factores que pondrían en riesgo la pérdida del valor nacional y hacían plantear la idea de un posible “retroceso”. La regeneración racial era entonces un imperativo que muchos colocaron a la par de la reconstrucción material de la nacional. Muchas veces este discurso adoptaba el carácter nacionalista, afirmando la esencialidad de una *raza chilena*¹⁹¹.

Una de las consecuencias que traía consigo la decadencia de la raza, era la escasez de fuerzas físicas y la falta de una constitución física apropiada. Los efectos de la vida urbana y la industrialización son percibidas como una amenaza que se cierne sobre los cuerpos. Las acciones oficiales frente a la sociedad debían dirigirse hacia este problema: la salvación y vigorización del elemento humano. El diputado Héctor Arancibia¹⁹², una de las voces más fervientes en pro de la actividad física comentaba sobre la importancia de conservar y potenciar la raza nacional:

¹⁹⁰ “Prólogo: acerca de la decadencia de la raza”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. N.º, Junio de 1916. pp. 145-146.

¹⁹¹ La categoría de *raza chilena*” como base étnica de la nación, es, por lo tanto, una invención intelectual, una representación que carece de fundamento objetivo. Se trata de un significativo vacío que puede ser llenado con distintos rasgos, sean éstos biológicos, síquicos, culturales sociales. Pero más allá de una invención intelectual, es también una invención emocional, y como tal obedece a una lógica y a una racionalidad distinta a la científica, más próxima a las zonas oscuras y misteriosas del “nacionalismo” y la “religión” que a la del conocimiento racional y empírico. Desde este punto de vista su “verdad” no depende de un referente objetivo sino de la emocionalidad que subyace a ella. “Raza chilena” pertenece al ámbito de las representaciones, de la sicología social, más que al de la biología o de la etnohistoria. SUBERCASEAUX, Bernardo. Op. Cit. pp. 77-79.

¹⁹² Héctor Arancibia sería una de las figuras recurrentes en torno a la difusión de las actividades físicas. En 1902 sería fundador del club de fútbol amateur el Unión Club, vicepresidente de la Federación Chilena

“(…) La salud pública, la salvación del pueblo, nuestro deber como representantes de la nación exigen que no oigamos estas cuestiones con oídos de mercader (…) Que no olviden que así como se necesita fomentar la raza animal, se necesita mejorar la raza humana. ¡ aquí entre nosotros, donde la raza es pura i con tan brillantes condiciones de virilidad, hai que conservarla en su pureza, i en su vigor, suministrándole los medios para que se eduque i perfeccione, i obtener así que los hijos del Cid i los araucanos sean gloriosos herederos de su pasado”¹⁹³.

Esta intervención pública que legitima la reproducción de la fuerza de trabajo y la salvación de los cuerpos, bajo una apariencia de neutralidad y naturalidad orgánica, se configura como una metáfora que asume la idea, muy difundida en las primeras décadas del siglo XX, de que la sociedad era un organismo análogo a la naturaleza; un “cuerpo” sujeto a cambios y a evolución a través del tiempo. Evolución que remite, entre otras cosas, a las ideas sobre racismo científico tan divulgadas en las primeras décadas del siglo XX por la intelectualidad latinoamericana, como podemos apreciarlo en el discurso del director de la Liga Chilena de Higiene Social, el doctor Joaquín Díaz Garcés, en 1917, cuando señala como un paso indispensable para la nación el fortalecimiento físico de la raza:

“Debemos consultar la fuerza i pureza de la sangre ósea que las almas chilenas vivan en cuerpo de atletas, para que la inteljiencia de la raza mire por ojos brillantes i jóvenes, para que la refulgente espada de la defensa sea esgrimida por brazos nervudos, para que la patria sienta que la pujanza de los pechos de sus hijos forma una línea más inexpugnable i una diadema mas imperecedera de soberanía que la larga fila de acorazados i cañones que debe pagarse con duplicación de sudores i multiplicación de ambicioso i recelos (…)”¹⁹⁴.

Desde esta perspectiva se trataba de consolidar un estado de salud moral y física generalizada en el organismo social. Una analogía buscada entre el cuerpo y la sociedad: el individuo que reflejaba en su armonía física las propiedades de su buen funcionamiento, ayudaba a iluminar un adecuado orden social a partir de las similitudes entre el organismo y la población¹⁹⁵. A fines de 1919, se realizaría en las dependencias del Teatro Municipal un acto denominado “El gran movimiento chileno para salvar la raza i proteger el hogar”, reuniendo a personalidades del mundo científico-intelectual y políticos. Por ese entonces, el candidato presidencial de la época, Arturo Alessandri Palma, se comprometía como posible futuro presidente a preservar y proteger la raza:

“(…) El futuro presidente de Chile luchará con tenacidad inquebrantable, en defensa de la raza, contra el alcoholismo que envenenan i mata, contra la trata de blancas i contra las enfermedades de trascendencia social que están aniquilando a esta raza superior (…) debemos estirpar de una

de Boxeo. Asimismo, su calidad de diputado durante 1918 presentaría un proyecto de ley con el fin de apoyar la construcción de un estadio nacional. Este sería uno de los primeros intentos por captar la atención del Estado, demandando reconocimiento público y apoyo en recursos e infraestructura para su masificación.

¹⁹³ “Sobre comentario del diputado Héctor Arancibia Lazo”. *Sport i actualidades*. N° 81, 9 de noviembre de 1913. pp. 1-2-3.

¹⁹⁴ “Por la salvación de la raza, clausura del 11 año de extensión universitaria. La inauguración de la Liga Chilena de Higiene Social”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. N° 12, Diciembre de 1917, p. 446.

¹⁹⁵ VALLEJO, Gustavo y MIRANDA, Marisa (comps). *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*. Edit. Siglo Veintiuno, 2007.p. 24.

vez para siempre los venenos sociales que están destruyendo la flor de la raza, que la degeneran física, moral e intelectualmente, i que hacen de nuestro pueblo carne de presidio”¹⁹⁶.

Frente a actividades que parecen amenazar tanto la integridad corporal como el equilibrio de las morfologías raciales, el ejercicio físico compensador y pedagógicamente encaminado, fue cobrando cierto sentido. El discurso de Alessandri se insertaba dentro de esta dinámica, entendiéndolo como un elemento indispensable para el mejoramiento de la *raza chilena*. La actividad física surgiría como un medio para enfrentar y subsanar los signos principales de esta decadencia.

Era necesario curar de una vez a los cuerpos que eran fragilizados y enfermos, dándole vigor y energía para que ejerciesen sus funciones. Uno de estos cambios implicaba recuperar aquellos espacios que habían sido rezagados por la industrialización y modernización de las ciudades. Se trataba de recuperar la vida al aire libre, como una forma de recuperar el contacto con la naturaleza, fuente de salud y regeneración individual. Para ello se enfatizaba que: “nuestra capital, tiene hermosos i amplios campos de juego donde dedicarse a practicar ejercicios atléticos i donde recuperar el desgaste físico e intelectual después de sus cotidianas tareas de hombre trabajador. Necesita, naturalmente, voluntad de carácter i amor a los ejercicios; de lo contrario nada se avanza i los que escriben o recomiendan éstos sanos consejos, no harán sino predicar en un desierto i debilitarse el cerebro (...)”¹⁹⁷. Por medio de una actividad física masiva y constante, no solo se tonificaría el cuerpo, sino que se difundirían los valores necesarios para un alma nacional que se encontraba enferma:

“El problema de la educación física es al presente, de una importancia capital para todas las naciones, i en especial para las naciones pequeñas, pues de ella depende no solo la salud de la raza i su porvenir, si no la libertad misma de los pueblos. En Chile, donde los síntomas de decadencia física i moral aparecen con caracteres alarmantes, la solución de este problema vital es de urgente necesidad i debe interesar, por consiguiente, a todo chileno que sienta latir en su pecho el santo amor a la Patria (...)”¹⁹⁸.

La llegada de la educación física debía ser pensada en el marco de las masas que abordan la escuela hacia fines del siglo XIX, labor que fue diferenciada desde un principio según la clase social a la que iba dirigida, ya que la educación física del pueblo era distinta de la de aquellos que pertenecían a las clases dirigentes. Agustín Edwards, en ese entonces embajador de Chile en Gran Bretaña, señalaba como punto importante, que la preparación física debía estar en estrecha relación con las clases populares:

“(...) La gran masa popular permanece todavía estraña a este movimientos i es indispensable i urgente interesarla en él. La escuela pública debiera darle a los ejercicios físicos i a los juegos la misma importancia que a las primeras letras. Los poderes públicos debieran estimular jenerosamente los torneos atléticos, i todos los individuos que forman la clase dirigente debieran

¹⁹⁶ *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. N° 10, Diciembre de 1920, pp. 394-395.

¹⁹⁷ “El sport i los obreros”. *Sport i actualidades*. N° 28, 3 de Noviembre de 1912. p. 406.

¹⁹⁸ MARTÍNEZ, Guillermo. *La organización de los deportes i el Estadio nacional*. Santiago: Imprenta Santiago, 1917. p. 309.

aportar su concurso personal no solo contribuyendo pecuniariamente, sino que también prestigiando con su presencia este género de reuniones¹⁹⁹.

El testimonio de Edwards asumía por un lado, que la preparación física de las clases populares, entendidas como masas tumultuosas y necesitadas de civilización, estaba en desarrollar las aptitudes que más tarde la aplicarían primordialmente al trabajo industrial, ejercicios que enfatizaban la disciplina corporal y la prevención de la degeneración de la raza; mientras que por otro lado para las clases dirigentes, las actividades físicas se encontraban orientadas a satisfacer sus impulsos y necesidades físicas de la competencia y el tiempo libre, actividades asociadas hacia la práctica de los *sports*. Asimismo como referentes de una “alta cultura” enseñarían e inculcarían los principios y preceptos básicos de los ejercicios, e inclusive la sola presencia de éstos, bastaría para impulsar y enseñar a la población los beneficios de las actividades físicas. En este sentido se iría construyendo una nueva concepción de la organización social y de las relaciones laborales para el país durante las primeras décadas del siglo XX: un ideal corporativista e individualista, guiada por una elite de hombres virtuosos y nobles, gobernando a una masa de trabajadores conscientes de sus deberes y su dignidad, unidos por el bien y el progreso²⁰⁰.

El sentido de dichas instrucciones puede analizarse mediante la aplicación de la teoría de Pierre Bourdieu, que sostiene que tras la eficiencia reproductiva de un sistema educativo dominante se encuentra la doble función de la escolarización. Por un lado, su propósito es puramente conservar y reproducir un conocimiento estrictamente definido; por otro, este “conservadurismo pedagógico” allana el camino para un “conservadurismo social y político”²⁰¹. Es decir, este proceso dará cuenta de un binomio que acompañará de distintas maneras el inicio de la modernidad: cuerpo y orden. Quienes, revestidos y direccionados por una instrucción física -de un lado- y por una normatividad ética-política -del otro-, constituyeron la cara institucional de un proceso de hegemonización y legitimación social de los intereses dominantes²⁰².

Por lo tanto, ya no se trataba de proclamar el fortalecimiento nacional, sino de realizar y poner en práctica los rituales que, con anterioridad, parecían inalcanzables y ahora, con el devenir del desarrollo social, parecen más próximos. Es aquí donde emergerá una política basada en el concepto de acondicionamiento físico y dirigida a la población “supuestamente” más vulnerable.

¹⁹⁹ “Agustín Edwards. Sobre la campaña contra el alcoholismo”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. N° 12, Diciembre de 1919. p. 229.

²⁰⁰ RODRÍGUEZ, Pablo y MANARELLI, María Emma (coord.). Op. Cit. pp. 402-403.

²⁰¹ BOURDIEU, Pierre. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular, 2001.

²⁰² GALANTINI, Guillermo. *Cuerpo y salud en la modernidad: origen del surgimiento de la educación física*, En: *Revista Digital* <http://www.efdeportes.com/>, Año 7 , N° 36, Mayo de 2001. [Consultado: 2 de Julio del 2009].

4.2. HACIA UN ACONDICIONAMIENTO FÍSICO DE LA NACIÓN

Este tipo de “acondicionamiento físico”, que encaminaba al pueblo hacia el perfeccionamiento corporal requerido, requirió de un permanente esfuerzo físico para la represión de las energías libidinosas y su canalización hacia un trabajo productivo. La contribución de la educación física dentro de este espacio, reside en la conversión del cuerpo en un objeto económicamente rentable, es decir, mediante el acondicionamiento físico e ideológico al interior del espacio escolar se podrían obtener beneficios en las esferas económicas y sociales, al aumentar el rendimiento y productividad corporal del alumnado²⁰³. De esta manera, el ejercicio gimnástico se convirtió en un depositario de transformaciones e ilusiones proyectadas para el país. Será el fundamento en el cual se desarrollaría “la perfección de los individuos, de las familias, i de las naciones, i si estas prendas se transmiten por herencia natural a los descendientes, que a su vez siguen perfeccionándose por el ejercicio gimnástico, resultará finalmente una nación digna de llevar la bandera del progreso, una nación digna de marchar a la vanguardia de otras naciones que no alcanzaron divisar con claridad por las tinieblas el emblema del gimnasta ni a comprender sus significado que es hacerse libre, leal, laboriosos i lozano”²⁰⁴.

Formar al hombre nuevo que iba a abrir su camino en pos del progreso, implicaba formar espíritus abiertos, pero también formar cuerpos musculosos y resistentes, que favorecieran el desarrollo intelectual y moral. Para Eleazar Cabrera, profesor del **Liceo de Angol**: “(...) la educación física bien defendida, contribuirá, pues, indirectamente, a mantener la fuerza nacionalista, el cariño a la raza y la confianza en ella. La educación física, mediante los torneos internacionales cultiva fraternidad de los pueblos. Los hace conocerse mejor y sentirse hermanos en un mismo ideal”²⁰⁵. La idea que proyectaba Cabrera aludía a que había que recrear una raza sana y vigorosa, que pudiese trabajar y vivir dichosamente, y que al mismo tiempo fuese hermosa física y moralmente. La idea era, a través del ejercicio, crear un esfuerzo deslumbrador, según el cual los esfuerzos físicos pasarían a ser considerados como voluntarios y gratificantes:

“(...) Un joven sano, trabaja más i mejor; un hombre fuerte ni se arrastra ante ningún trabajo, un hombre ágil encuentra más fácil la tarea. Por eso es necesario que todo ser humano tenga sus horas de recreo, de libre esparcimiento, para gozar del aire puro del campo, de la vida de camaradería juvenil, para oxigenar su sangre i ensanchar sus pulmones renovando su energía para volver al trabajo con fuerzas (...)”²⁰⁶.

²⁰³ PEDRAZ, Miguel. *El cuerpo sin escuela: ideario para una desescolarización de los aprendizajes corporales*, En: SCHARAGROSDKY, Pablo. *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de La Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008. p. 184.

²⁰⁴ “El ejercicio gimnástico como factor de educación i perfeccionamiento de las naciones”. *Revista de instrucción primaria*. N° 7, Marzo de 1895. p. 409.

²⁰⁵ CABRERA Ceballos, Eleazar. Op. Cit. pp. 4-10.

²⁰⁶ MARTÍNEZ, Guillermo. *La organización de los deportes...* p. 311.

La valorización de los procesos de fortalecimiento del cuerpo a través del ejercicio físico, verificada por la idea de nación, se acentuó mediante la búsqueda de un carácter nacional. La idea de un cuerpo sano estaba ligada a la imagen de un estado fuerte, un atributo necesario para regenerar a una sociedad enferma. La relación que se irá construyendo implicaba una aptitud física que tendía a reflejar un determinado nivel del cuerpo (social).

En 1911, y bajo constantes iniciativas por reunir a agrupaciones deportivas, pedagógicas y científicas que difundieran las actividades físicas en los espacios extra-escolares, se creó “La Liga Chilena de Educación Física” presidida por el profesor Joaquín Cabezas. Es importante resaltar que su objetivo fundamental era desarrollar, fomentar y sostener las actividades de todas las sociedades que se interesaban por las actividades físicas, ya sea su estudio o su práctica cotidiana, ayudando e incentivando la formación de nuevas agrupaciones ligadas a la estética, la cultura física y militar, las investigaciones biológicas y pedagógicas afines con la educación física, estableciendo relaciones amistosas entre las distintas agrupaciones:

“Unir a los profesores del ramo i las personas que se interesen por la cultura corporal de la juventud a fin de ver modo de hacer progresar la ciencia de la educación física i de sus aplicaciones prácticas, centralizando los resultados de los estudios i de las experiencias hechas en todo el país e indicando las nuevas direcciones que deben seguirse en vista de investigaciones realizadas; hacer propaganda a fin de que penetre en el espíritu de todos el principio de que la educación física debe cooperar con la educación intelectual i moral para acrecentar la enerjía individual, colectiva de la raza chilena.”²⁰⁷

A “La Liga Chilena de Educación Física” se sumó, el mismo año, “La Unión de Profesores de Educación Física”, primera institución gremial de profesores de esta área. Esta gestionaría la promoción de campeonatos escolares de educación física, así como también la venida al país de delegaciones extranjeras para que promocionasen y compitiesen con las selecciones nacionales. Su declaración de principios, efectuada en 1911, consideraba como tarea fundamental crear actividades y espacios para una participación constante entre alumnos y profesores:

“Propender al mejoramiento de la raza por medio de la formación de un sistema nacional de cultura física/organización de una Asociación de juegos, paseos i excursiones escolares/propagar la gimnasia por medio de campeonatos inter-escolares, revistas anuales i conferencias publicas/organización del tiro escolar o de la liga contra el tabaco/introducción de la ficha antropométrica en todos los colejos e instituciones deportivas de la República/trabajar por la construcción de campos de juegos escolares i del Stadium Nacional/Uniformar la enseñanza de la gimnasia en los colejos, por medios de programas apropiados a la edad i sexo de los educandos/cooperar al trabajo en que están empeñadas las Ligas contra la Tuberculosis i la Embriaguez/trabajar por la introducción de la educación física en las Universidades”²⁰⁸.

Asimismo la participación de Chile en competencias internacionales, como la de los Juegos Olímpicos de Suecia de 1912, ponía en juego los sentimientos nacionalistas que contribuían a posicionar la actividad y los ejercicios físicos en la

²⁰⁷ “La Liga Chilena de Educación Física”. *Revista de educación física*. N°2, Junio de 1912. pp. 57 -58.

²⁰⁸ Unión de Profesores de Educación Física de Chile. Op. Cit. p. 4.

opinión pública, haciendo un especial énfasis en una intervención más activa por parte del Estado, como se señalaba en las páginas de la “Revista de educación física”:

“(…) De las autoridades educacionales que aun desde su altura no han descubierto el sano fermento que ajita las capas inferiores de nuestra sociedad. Este movimiento de opinión haría que nuestros dirigentes se preocuparan del problema de la salud de la raza el más importante de todos los que hoy debemos resolver”²⁰⁹.

Aunque en muchos aspectos el accionar de estas instituciones cumplía con las expectativas propuestas; por ejemplo, la organización de eventos anuales o la difusión de los beneficios de las actividades físicas y deportivas entre un número creciente de profesores, al parecer su funcionamiento (muchas veces excesivamente ambicioso), quedó reducido a una práctica discursiva, ya que muchas de estas propuestas no recibieron la debida atención por la opinión pública ni el financiamiento necesario. Por lo tanto, los objetivos esenciales de estas instituciones estaban dirigidos al espacio escolar, incentivando los ejercicios y actividades físicas dentro del alumnado. También, debe recordarse que gran parte de estas actividades fueron promovidas para la población en general, como un proyecto que expandía las actividades físicas hacia los sectores trabajadores, exaltando y estimulando sus beneficios en pos de un “progreso muscular” para la patria. En otras palabras, no es posible clasificar estas sociedades exclusivamente como organizaciones voluntarias; funcionaron como muchas otras asociaciones de carácter semioficial, en un sector intermedio, entre lo público y lo privado.

Para una acción más dirigida se hacía necesario entrar en una dinámica aún más profunda. Tomando como escenario central la escuela, se elaborarán propuestas para un adecuado desenvolvimiento del cuerpo, tanto física como educativamente. La pedagogía reforzaría la idea de la corrección del cuerpo y su preparación desde la niñez, mostrando los adversos y devastadores efectos que podía consignar una nula preparación física en la población.

4.3. PELIGROS Y DESVIACIONES

Así como por un lado se esperaban los beneficiosos efectos del ejercicio, por el otro, la falta de éstos provocaba deformaciones que alteraban el ritmo escolar. Por ejemplo, las posiciones sedentarias, posibles actitudes viciosas dentro del colegio (como la masturbación), incapacidad de aprendizaje o enfermedades relacionadas con la falta de higiene y un desarrollo asimétrico del cuerpo, serían las características de un niño incapaz de controlar sus pulsiones corporales. Esta situación era considerada como un potencial peligro para la integridad escolar, ya que los cuerpos malformados

²⁰⁹ “Los Juegos Olímpicos de Suecia”. *Revista de educación física*. N°4, Agosto de 1912. p. 95.

significaban una prueba de inadaptación e incapacidad para desempeñarse dentro del organismo social²¹⁰.

“Todo niño cuyo aspecto físico parezca atrasado con relación a su edad o que presente signos más o menos manifiestos de alguna afección constitucional o de alguna enfermedad contagiosa deberá ser perentoriamente rechazado, i deberá ser temporalmente separado todo niño que contraiga una afección aguda, febril (...)”²¹¹.

El niño con deficiencias es percibido como alguien que representa algún peligro para la integridad de una colectividad. Como lo enfatiza Vigarello: “Las perturbaciones dentro del espacio escolar, deben ser seriadas, no sólo porque vuelven imposibles los aprendizajes, sino también porque son percibidas como transformadores de un orden más amplio”²¹². Para ello, la pedagogía habrá de elaborar las herramientas teóricas para comprender, corregir o excluir al alumno. “Si existen niños anormales dentro de los liceos ¿Por qué no se forman grupos separados a los cuales se puedan aplicar los ejercicios ortopédicos de la gimnasia médica, tan diferentes de la gimnasia educativa de desarrollo, que se aplica al niño anormal?”²¹³, era la pregunta que se hacía Leonardo Matus sobre las posibilidades de la inserción del niño en la clase de gimnasia. A través de esta visión pedagógica, se iría delimitando la funcionalidad de los cuerpos infantiles según fueran cuerpos capacitados o cuerpos no-capacitados. Es decir, se construye una imagen hegemónica del cuerpo, en donde el vigor, la resistencia y el ímpetu formaban parte de una belleza que se proyectaba hacia el ejercicio físico, diferenciándose en la apariencia de quienes durante el proceso de ruptura cultural fueron quedando situados, de una u otra forma en los márgenes de la cultura nacional²¹⁴. Por ejemplo, para Raúl Ramírez, profesor del **Instituto Pedagógico**, las diferencias morfológicas entre los alumnos será un punto importante al momento de definir quienes eran los más aptos para recibir la formación pedagógica:

“Alumnos regulares, pertenecen los niños físicamente robustos, sanos de cuerpo i alma, con hábitos de trabajo, de clara inteligencia i voluntad, i en condiciones materiales que les permiten asistir con puntualidad a sus clases i cumplir con sus tareas (...) Pero, a su lado, junto con ellos en las clases, están los retardados: niños débiles, raquíticos i enfermizos, niños que faltan a sus clases con perjudicial frecuencia, o que no pueden cumplir con sus deberes, los niños sub normales o retardados mentales, a quienes no hay que confundir con los idiotas, locos o mentalmente defectivos, los que tiene algún defecto físicos, niños malos: cimarreros, muchachos perversos, irrespetuosos, enemigos del trabajo, pendencieros”²¹⁵.

²¹⁰ VALLEJO, Gustavo y MIRANDA, Marisa (comps). Op. Cit. p. 32.

²¹¹ DÁVILA Boza, Ricardo. Op. Cit. p. 79.

²¹² VIGARELLO, Georges. Op. Cit. p. 208.

²¹³ “Segunda parte conferencia de Leonardo Matus”. *Sport i actualidades*. N° 29, 10 de Noviembre de 1912. p. 15.

²¹⁴ PEDRAZ, Miguel. *Cuerpo y contracuerpo: La historicidad de las producciones corporales y el sentido de la educación física*. Educación Física y Ciencia, N° 7. En línea: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.101/pr.101.pdf. p. 6. [Consultado: 20 de Septiembre de 2010].

²¹⁵ “Los retardados mentales i la homojenidad de los cursos”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. N°6, Octubre de 1909. p. 211.

Las deficiencias no solamente serían elaboradas desde los aspectos pedagógicos sino que también como una forma de advertir a la población las *insospechadas* consecuencias de una sobrealimentación y vida cargada al sedentarismo, teniendo como eventual riesgo la inadaptación y rechazo dentro del cuerpo social. Un artículo publicado en la *Revista de Educación Física* advertía sobre las nefastas consecuencias que podría acarrear una vida con “sobrepeso físico”:

“La obesidad, caracterizada por la acumulación anormal de la grasa en el tejido conjuntivo, no es ya para nosotros una enfermedad, sino un síntoma mórbido, que jamás aparece solo, aislado, pero si rodeado de un cortejo numeroso de otros síntomas más o menos graves (...) Efectivamente, en el hombre sano el peso permanece en una estabilidad casi perfecta desde el momento que adquiere su completo desarrollo hasta cuando su organismo empieza a decaer”²¹⁶.

En este sentido, se puede observar que se va conformando un correlato que condena a una exclusión permanente de aquellos cuya imagen física delata los signos de la degeneración. En principio, la belleza física sería una categoría insustituible al momento de definir una buena condición de salud, resultado de la armonía de las proporciones del cuerpo. La relación cuerpo-sociedad estuvo mediada por la imagen de un cuerpo sano un proceso de selección que no admitiría una corporalidad degradada. Por ello, resultaba fundamental el papel que jugaban los profesores de educación física en este proceso, ya que serán los encargados, a través de su misión educativa, en prolongar hábitos y costumbres en función de un dominio social para la belleza y salud. “Los educadores, i las instituciones educacionales deben poner al niños i al hombre en contacto con lo bello, con lo bueno, para que contemplándolo, i comprendiéndolo, impregnen un ser de bondad, llenen su espíritu de belleza i lleguen a ser tan hermosos i tan buenos como sea posible”²¹⁷. El higienismo y la pedagogía serán así parte de una prédica, por momentos obsesiva, sobre el ideal de un cuerpo infantil para la buena vida. Esta dimensión estética estaba ligada a una discusión sobre el estatus de lo físico, postulándose un canon de lo que debía ser la “verdadera belleza”, que no era otra que la obtenida naturalmente por quien supiera cultivar el ejercicio físico: “la enfermedad i la debilidad detienen o impiden todo trabajo. Los débiles necesitan, pues, mucho de los ejercicios corporales. Solamente un cuerpo sano i bien formado puede ser un aparato verdaderamente obediente al servicio de la voluntad”²¹⁸.

Se trataba de asegurar la salud física y moral de los más aptos y aptas para garantizar la calidad de los ciudadanos. La característica principal del nuevo alumnado debía ser aquella que representase los designios de una postura corporal recta y sin

²¹⁶ “La obesidad”. *Revista de educación física*. N.º 8, Diciembre de 1912. p. 200.

²¹⁷ “Lo bello y lo bueno: la educación estética i nacionalista”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. N.º 12, 1918. p. 441.

²¹⁸ MARTÍNEZ P. Guillermo. *Metodología especial de la Educación Física*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1916. p. 47.

vicios, especialmente en los hombres, construyendo un individuo fuerte, varonil, estoico y de carácter firme, y que quiere, por sobre todo, ser alejado del camino de la corrupción y de un posible “afeminamiento”: “El señorito afeminado de ayer, ha ido dejando a un lado sus resabios para transformarse en un ciudadano vigoroso y adusto cual pintara a los mocetones el célebre Don Alonso de Ercilla, en su poema La Araucana”²¹⁹. Este tipo de afeminamiento fue una preocupación real dentro de las élites ya que el ejercicio y la disciplina física eran canalizadores de lo que se consideraba como una sexualidad desenfrenada o viciosa dentro los hombres populares, considerados más brutos y potencialmente violentos, por lo que un encausamiento dentro de su conductas, a través del ejercicio físico, posibilitaba la rectitud y actitud necesaria para representar una virilidad sin desviaciones dentro del imaginario corporal nacional.

Por lo tanto, la intención de estos programas de intervención sobre los cuerpos infantiles, era asegurar desenlaces positivos para la nación, donde solo debían triunfar los más selectos “héroes de la raza”. La imagen que se construyó desde la educación física buscó imponer la idea del cuerpo robusto como fuente del progreso, mientras que el cuerpo débil, era la imagen de una naturaleza contrariada en su desarrollo, y por consiguiente no moderno: “Un hombre sano y robusto vale por dos. Inculquemos a nuestros compatriotas el gusto por el sport en todas sus formas y habremos atraído el verdadero elemento de progreso que ha de hacer grande a nuestro Chile”²²⁰.

No obstante la clave de esta propuesta estaba más allá de un simple trabajo fisiológico y mecánico. La complejidad de este escenario profundiza y recorre nuevos espacios para una educación del cuerpo en su sentido completo. Se trataba de identificar aquellos efectos simbólicos y proyecciones psicológicas que podía obtener la educación física dentro de los cuerpos infantiles.

4.4. LA MORALIZACIÓN DEL CUERPO POR EL EJERCICIO FÍSICO

Si bien, gran parte de los discursos de la educación física están orientados a conservar la raza, preservándola de los efectos y consecuencias de la industrialización, la intervención de los cuerpos se extendería a otro nivel. No solamente se trataba de evocar a los vigos del cuerpo, sino también, de evocar “los recursos insospechados del orden”; el desarrollo de las cualidades morales del niño

²¹⁹ DE LA CARRERA, Luis. *La popularización de los Sports en Chile*, En: FERRER, Pedro Lautaro. *Higiene y asistencia pública en Chile: homenaje de la delegación de Chile a los delegados oficiales a la 5a Conferencia sanitaria internacional de las Repúblicas Americanas celebrada en Santiago de Chile, del 5 al 12 de de noviembre de 1911*. Santiago, Chile: Impr., lit. y enc. Barcelona, 1911. p. 560.

²²⁰ “Un elemento de progreso”. *El Sport ilustrado*. N° 12, 2 de Diciembre de 1901. p. 3.

donde la disciplina, actividad, coraje, audacia y sangre fría forman parte de ellas. Si bien, uno de los principales objetivos de los ejercicios fue mejorar la salud, el cuerpo sano fue el resultado de un proceso que tenía ambiciones más amplias: formar individuos con carácter. Del mismo modo en que se prolongaban las formas de la degeneración corporal, se ampliaban las necesidades más allá de la preservación de la raza, buscándose una “higiene moralizada”:

“(…) Nos hemos preocupado antes que nada de cultivar cerebros en cuerpos mal constituidos o deformes; nos empeñamos en proporcionar a nuestra juventud toda la mayor suma de conocimientos posibles, aunque estemos convencidos de que apenas aprovechara una porción insignificante, porque la mayor parte los olvida al día siguiente de dejar las aulas; a nombre de una cultura científica enciclopédica i moderna, torturamos las inteligencias infantiles con centenares de clasificaciones, fórmulas, teoremas, nombres i fechas que nada dicen al entendimiento ni a la voluntad (…). En suma, ni instruyen ni educan para la vida sino para el examen. El aspecto moral de la enseñanza lo hemos, pues, descuidado, o tanto más que su aspecto físico”²²¹.

Aunque la pedagogía persiguió un ideal social a través de un sentido espiritual, planteaba ciertas contradicciones que hacían entender que la educación obraba a partir de la inteligencia informada por la razón. En este punto es interesante el planteamiento de Raumar Rodríguez al señalar la potencial paradoja que producía esta relación, sosteniendo que el trabajo sobre lo físico y lo intelectual no era suficiente (*mens sana i corpore sano*), ya que se hacía necesario además una ortopedia de las conductas:

“Esto puede plantear, al menos una contradicción en potencia al interior del pensamiento liberal en sus solidaridades con la burguesía como clase social dominante. El supuesto de fondo que un cuerpo fuerte y un intelecto instruido no son suficientes para erigir sin riesgos la nueva sociedad civilizada. Es preciso otra instancia: el faro de ponerse al servicio de un modo de ver el mundo, propicio para justificar un estado de las cosas, una distinción de lo problemático y a lo aproblemático, y finalmente una serie de disposiciones más o menos establecidas sobre cómo actuar frente a ellos”²²².

Esta idea fue arraigada en la firme creencia en la voluntad como fuerza vital humana, ampliamente difundida a partir de la educación integral, en donde la voluntad realizaba un papel decisivo en la formación del carácter del niño. Ya no bastaba obtener niños virtuosos y trabajadores, sino que también debía ir acompañado de un plan y organización disciplinar en el dominio de la moral. Virtuoso, dócil, activo y racional, eran características que se inscribieron en el marco de la formación de espíritus positivos, en el justo conocimiento de las capacidades, en la autoridad, la iniciativa, la confianza en sí mismo, el valor, el espíritu de obediencia, perfección, destreza y organización. La lógica fue sencilla, el cuerpo reforzado haría cumplir la voluntad y la moral se construiría como un regente dentro del ejercicio pedagógico,

²²¹ “Educación Física i educación moral” *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Libro III, Mayo de 1912. p. 155.

²²² RODRÍGUEZ, Raumar. *La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo*, pp. 75-85. En SCHARAGROSDKY, Pablo. Op. Cit. p. 80.

constituyéndose como un signo de cambio social decisivo, agente de una transformación de importancia nacional:

“En Chile, más que en ningún otro país, necesitamos prodigar a nuestra juventud una educación física perfecta i constante. Ella no solo formara ciudadanos sino que mejorara la disciplina, dando satisfacción a la necesidad de expansión innata en el niño i privando a la infancia de precocidades, ocasionadas por la ausencia del ejercicio físico, i por una educación moral poco sólida”²²³.

El correcto desarrollo del cuerpo no solamente implicó su vigorización, sino que a través del orden y la disciplina, incorporados en las mentalidades y en el mismo cuerpo, se buscaba las condiciones para la estabilidad y el progreso nacional. Si la higiene corporal viniese a asegurar un normal funcionamiento del organismo en sus funciones fisiológicas, la moral representaría aquello que no puede agregarse físicamente, pero si simbólicamente²²⁴. Ya no se trataba de un desarrollo de las facultades intelectuales, inherentes a la naturaleza humana, “se trata de formar al hombre en relación a la sociedad, de formar al ciudadano en sus relaciones con los deberes que le marcan el patriotismo, el amor a la patria i a la libertad”²²⁵. Como lo señala Rodríguez, en tanto articulación y en tanto instancia que coloca un saber en el camino del bien o del mal, la moralización del cuerpo es efectivamente ideológica: “el cuidado del cuerpo y sus beneficios remiten a una especie de benevolencia imparcial a la que nadie tendrá porque negarse”²²⁶:

“(…) No dejemos que este ideal de la belleza i de la fuerza se dejeren en un ideal pagano, no vacilemos en descender de las grandes alturas de la educaron moral a estos detalles aparentemente humildes (...), las cualidades morales son estrechamente solidarias de las aptitudes físicas, que i no hai virtud que resista al desequilibrio de los nervios, ni que pueda producir bienes efectivos son una sima de enorme enerjía física”²²⁷.

Durante el proceso de moralización del cuerpo, por medio de la virtud de la aplicación, el trabajo tenía que ser continuamente motivado y controlado, articulándose a partir de la intervención de la escuela. La corrección corporal era considerada como una práctica hacia la excelencia y perfección, contribuyendo a la reafirmación de que el cuerpo es el encargado de transformarse en sí mismo. La imagen en definitiva, debía transformarse en una operación psicológica, como el resultado social entre los esfuerzos colectivos y la dignidad personal, mediante los efectos morales que pudiesen entregar los ejercicios. El uso correcto de la voluntad se impone de manera totalizante para alcanzar un objetivo espiritual específico: cuidar del alma: “La educación física es, pues, un poderoso medio de ejercitar la voluntad, i de ahí también

²²³ *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. N°2. pp. 74-75.

²²⁴ RODRÍGUEZ, Raumar. Op. Cit. p. 79.

²²⁵ “Los fines de la enseñanza”. *Revista de instrucción primaria*. N°2, Noviembre de 1891. p. 169.

²²⁶ RODRÍGUEZ, Raumar. Op. Cit. p. 81.

²²⁷ “La cultura física como base de la salud, de la belleza i de las facultades morales”. *Revista de instrucción primaria*. N°8, Noviembre de 1904. pp. 584-585.

la necesidad de conocer a fondo esa preciosa energía del alma humana i sus relaciones con los fenómenos de la vida física i mental (...)"²²⁸.

4.5. TENSIONES SOBRE EL IDEAL DE RAZA

Otro de los efectos simbólicos que buscaban las actividades físicas, era otorgarle un sentido histórico y nacional a su realización, sobre todo al momento de elaborar un determinado sentido de corporalidad nacional. El contexto en donde se desarrolla este escenario, en 1910, plena conmemoración del Centenario de Chile, remitía a propuestas de renovación dentro del imaginario racial, que aunque sean simbólicamente, incluían a los sectores medios y populares, necesitando, por lo tanto, inventar una nación y una identidad colectiva²²⁹. Todo ello conformaba un clima que estimulaba la reelaboración de la identidad nacional en una perspectiva de cohesión e integración social. A partir de ello surgirá un elemento interesante que es igualmente proyectado como condicionante de una unidad racial dentro de los márgenes de la educación física: lo araucano²³⁰.

Concretamente para la educación física esto significó una forma de modernizar y garantizar su continuidad dentro del proyecto pedagógico nacional, un proceso definido por Néstor García Canclini como "estrategias de acceso a la Modernidad"²³¹. Esta necesidad era justificada desde una continuidad histórica adoptada según el accionar de una política moderna de comunicación, tratándose por lo tanto de: "la imperiosa tarea de educar a la nación entera en los sagrados deberes, personales i colectivos, que protejan i vigoricen a la ínclita raza de este pueblo, formada por un pléyade de guerreros seleccionados descendientes del Cid i por los aborígenes más fuertes de todo el continente (...)"²³².

Tanto por un sentido mítico, como por un sentido estético, los cánones e ideales de belleza, tanto masculina como femenina, tomaban como referencias los

²²⁸ "Carta desde Leipzig de Zacarías Salinas hacia Joaquín Cabezas". *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Tomo III, Julio de 1907. pp. 113-114.

²²⁹ SUBERCASEAUX, Bernardo. Op. Cit. p. 32.

²³⁰ Dentro de su afán por resaltar los rasgos patriarcales de la raza chilena Nicolás Palacios hace una defensa de los araucanos, principalmente de su carácter indómito y guerrero, pero también de algunos de sus hábitos y costumbres. En el roto hay una presencia del araucano, incluso en su fisonomía, que abarca según el Doctor Palacios desde el "roto rubio de ojos azules y dolicocefalo, con 80% de sangre goda", hasta el moreno de "cabello chuzo y tieso, braquicefalo con 80%, de sangre araucana". La defensa que hace Palacios de los mapuches y de los sectores más modestos de la sociedad, ha sido vista con simpatía por algunos de sus lectores contemporáneos. La visión de Palacios contradecía no sólo los estudios etno-históricos de Tomás Guevara, sino también y sobre todo, la visión oficial y de la elite sobre los araucanos. *Ibid.* pp. 84-93.

²³¹ GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1991. 391 p. : il.

²³² "La Liga Chilena de Higiene Social". *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. N° 6, Julio de 1920. p. 98.

ideales atléticos griegos. Los ideales griegos representaban un símbolo de la tradición sobre el cuidado y el correcto desarrollo corporal, perpetuando aún más los cánones clásicos del modelo atlético para la civilización occidental. La idea de una lógica expansiva del crecimiento y su promoción histórica, fueron los conceptos principales para la redefinición de la tarea educativa de la educación física dentro del país, que permitió homologar tanto a griegos como mapuches en un determinado discurso sobre el cuerpo. La creación de ciertos estereotipos y figuras heroicas, provendría de la instrumentalización de discursos sobre cuerpos *racializados*, que contenían habilidades físicas y subjetivas que hablaban acerca de destrezas corporales, reproducidas a través de los procesos pedagógicos en los que se homogeniza a la población. Desde esta perspectiva, se construiría el deseo de proyectar una raza universal/particular, una raza invencible/única, emparentando aspectos mitológicos y nacionalistas sobre un *ethos* corporal, como lo demuestra el siguiente ejemplo:

“Parece que por desgracia no están tan llegando los tiempos en que se considere mitológica *la hercúlea musculatura del Caupolicán*, la representación más genuina del vigor i prepotencia de nuestro pueblo, i se le contemple como algo sobre humano, con el arrobamiento con que hoy se ha admirado la belleza divina de la estatuas griegas”²³³.

El concepto que de aquí se desprendía supuso una definición *racializada* de lo chileno, según la cual la identidad deseada se proyectaba desde un pasado ideal. Este fenómeno se podría explicar en la medida que la tradición histórica apelaba a que los mapuches, durante el proceso de colonial, habían resistido tenazmente durante dos siglos, ante los ataques de la corona española. La simbología acerca de la bravura y resistencia del pueblo mapuche, era traducida como una metáfora perfecta que el Estado necesitaba proyectar en la vida productiva de la población; eran características y condiciones importantes que se constituían como un ejemplo de auto-superación y valentía para el resto de los ciudadanos, y para la selección de una educación física nacional y con tradición histórica:

“Nosotros somos en materia de educación física los griegos de Sud-América. En efecto, nuestros araucanos cultivaron con amor los ejercicios físicos. Podríamos, si fuéramos más amigos de nuestro pasado, hacer revivir muchos de los antiguos juegos i ejercicios indígenas, con gran provecho para nuestra nacionalidad. (...) Como los griegos, los araucanos ejercitaban la carrera, el lanzamiento de la lanza, i la lucha i numerosos otros ejercicios más útiles e hijiénicos como el baños, la chueca o palitum, i en época más recientes el linao. Este último juego es más importantes i más natural que el football que ha conquistado ya todo Chile. ¿Porque no adoptan nuestras sociedades deportivas estos magníficos deportes nacionales?”²³⁴.

Para el desarrollo y proyección de la educación física será importante la figura del profesor normalista Manuel Manquilef, cuya labor ha pasado desapercibida dentro de la historiografía de la educación física nacional²³⁵. Su obra “*Comentarios del pueblo*

²³³ “El servicio médico escolar”. *Revista de instrucción primaria*. N 6, Agosto de 1920. p. 301.

²³⁴ MARTÍNEZ, Guillermo. *La organización de los deportes...*pp. 312-313.

²³⁵ Manuel Manquilef González (1887-?) hijo del lonko mapuche Trekamañ Manquilef y la madre chilena Trinidad Gonzáles, sería una de las figuras importantes en la continuación de las tradiciones mapuches a

araucano. *La faz social*²³⁶, publicada en 1911, fue una de las primeras y más importantes recopilaciones sobre la cultura mapuche. En su investigación, Manquilef no solo se limita a la descripción de costumbres y tradiciones mapuches, sino que rescata y describe actividades físicas, ejercicios domésticos, guerreros y deportivos practicados por los mapuches. Para Manquilef, los juegos araucanos entraban en una dinámica contemporánea que les permitiría equipararse e integrarse dentro del régimen de una educación integral:

“Los juegos araucanos fueron clasificados en domésticos, guerreros, deportivos, bailes, danzas. Para los efectos que éstos producen en el organismo, los juegos domésticos, nos enseñan las prescripciones pedagógicas, porque todos ellos consiguen el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales i morales del cuerpo humano. La gimnástica doméstica araucana perseguía un fin altamente utilitarista, porque adiestraba al niño en ejercicios que, cuando adulto irían a servirle en la lucha por la vida (...) Por otra parte, los juegos domésticos del araucano, sin comprenderlo el mismo por cierto, alcanzaron esos fines que la pedagogía denomina material, formal i moral²³⁷.”

Además de explicar y definir características afines entre la gimnasia araucana y el pensamiento científico, es también un intento por difundir las actividades físicas mapuches en las escuelas, insertándose dentro un imaginario escolar:

“(…) Al hablar aquí de los juegos araucanos, quiero que se haga practico aquello con que siempre adorna el orador su estilo, la sangre araucana que corre por nuestras venas, nos ha legado esa enorme herencia de gloria que constituye nuestro principal orgullo de chilenos. Exterioricemos nuestros afectos al abolengo chileno; adoptemos en nuestras escuelas sus juegos, esos pasatiempos que le dieron pujanza para defender la integridad de su suelo, por espacio de tres siglos de lucha sin tregua que le prodigaba su temerario conquistador²³⁸.”

Este gesto reivindicativo debe entenderse desde la apropiación de lo que Eric Hobsbawm llama “invención de la tradición”. Dicho momento re-inaugural “implica aceptar el gobierno de reglas, prácticas simbólicas y rituales que buscan inculcar normas de comportamiento por medio de su repetición²³⁹”. Cabe ver en estos actos una reapropiación en función del significado patriótico y simbólico de lo araucano como entidad histórica para la educación física:

“Es verdad que los araucanos no tuvieron un método de educación física, pero en cambio supieron seleccionar con admirable tino una serie de juegos, de ejercicios que, en conjunto, venían a fortificar cada una de las partes del cuerpo, según la utilidad que ellas estaban llamadas a prestar en la práctica de la guerra, y los ejercicios de las piernas, a los que, sabios y educadores modernos dedican en sus métodos particular atención (...)”²⁴⁰.

principios del siglo XX. Entre 1902 y 1906 comenzaría sus estudios en la Escuela Normal de Chillán, titulándose posteriormente de preceptor. Posteriormente volvería Temuco donde sería profesor en la Escuela Normal de dicha ciudad.

²³⁶ MANQUILEF, Manuel. *Comentarios del pueblo araucano II: la gimnasia nacional (juegos, ejercicios y bailes) con un prefacio acerca del arte de la traducción por Rodolfo Lenz*. Santiago: Impr. Barcelona, 1914.

²³⁷ “Los Sports araucanos”. *Sport i actualidades*. N° 29, 10 de Noviembre de 1912. pp. 1-2.

²³⁸ *Ibíd.*

²³⁹ HOBBSAWN, Eric. *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica, 2002. p. 8.

²⁴⁰ MATUS, Leonardo. *El problema de la educación física*...p. 108.

Existieron antecedentes sobre la difusión e implementación de los ejercicios y juegos araucanos²⁴¹. En 1909, durante los Primeros Juegos Olímpicos Nacionales desarrollados en los campos de la Quinta Normal y el Club Hípico de Santiago, fueron incluidos 3 juegos de origen mapuche: Palin o Chueca, Linao y Pillmatun²⁴². Sin embargo, en general, este tipo de referencias fue excepcional y de cierta manera explicaba cierto ideal de eurocentrismo imperante en la realidad deportiva nacional, al no ser continuadora de un proyecto social que tenía en su punto culmine al "hombre blanco o criollo". Si bien se planteaba la inclusión de juegos como el Palin o el Pillmatun, no existió un mayor interés por incorporar los juegos y los rituales mapuches dentro del régimen escolar de la educación física (ya que tenía su origen dentro de una tradición indígena), ni tuvieron el reconocimiento de instancias oficiales como federaciones, comités, etc. Este prejuicio hacia los deportes mapuches planteaba las aversiones y diferencias sobre qué deportes eran considerados dentro de la comunidad nacional como realmente chilenos o apropiados para los chilenos.

Por lo tanto este ideal racial que se intentaba construir a partir de la educación física no estuvo exento de tensiones en lo que respecta a su discursividad. Por un lado, se insta a su integración dentro del régimen escolar como parte de una esencia nacional que debe difundirse y consolidarse en los cuerpos infantiles desde una tradición y continuidad histórica asociada a las fuerzas físicas intrínsecas que poseía el pueblo araucano; pero por otro lado la integración de lo araucano sería el símbolo del triunfo del proyecto de la modernidad aplicada a los pueblos originarios; aquella que los alude desde un parámetro exótico y sobrenatural. Resulta un tanto curioso este aspecto, siendo que en dicho periodo se contemplaría la etapa final de la llamada pacificación de la Araucanía hacia fines del siglo XIX.

Mediante el desarrollo de una "ficción utilitaria" de la educación física, entre una pedagogía y cultura física, se reforzaban los presupuestos ideológicos del nacionalismo étnico de la comunidad nacional, que proyectaba hacia el pasado una identidad biológica, que por derecho de sobrevivencia, había sido capaz de imponerse como un cuerpo social. Se trataba de un ejercicio en el cual existió un ensanchamiento del imaginario nacional y la constitución de un nuevo "nosotros", afianzando el mito de la homogeneidad de la nación. Periodo que refleja las ambivalencias por establecer un modelo corporal erigido ante el ideal estético/patriótico de la nación.

²⁴¹ Uno de los pocos autores que ha desarrollado en profundidad interesantes alcances sobre los juegos deportivos y actividades físicas araucanas, desde una perspectiva social e histórica, ha sido el Carlos López von Vriessen. Véase más en: <http://www.deportesmapuches.cl/>.

²⁴² CABEZAS, Joaquín. *Los juegos olímpicos. Desarrollo Histórico*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1918.

4.6. CUERPO Y PATRIA

Como se ha venido planteando, la ritualización del cuerpo expone distintas configuraciones acerca de su normativa y usos sociales. Sin embargo, donde podemos apreciar nítidamente como se irá construyendo un modelo corporal de sociedad será a través de una exhibición pública del cuerpo. La demostración y consolidación de las actividades físicas será la prolongación de un lenguaje simbólico, y que llevará consigo una matriz colectiva asociada a la defensa permanente de la sociedad. El sentido defensivo de la cultura y la educación física, apoyados en los presupuestos de la moralización y regeneración racial, alimentan la intervención de lo social por medio de una vigorización y virilización de los cuerpos, necesarias para una preparación de la reserva moral de la patria²⁴³. Al lado de un discurso médico que quiere prevalecer dentro del ámbito escolar, se impondrá una estrategia de llevar a la escuela la prevalencia de la demostración de la fuerza, vigor y virilidad, resistencia a la fatiga y al dolor, acciones que ayuden a concretar la naturaleza frágil, enfermiza de los niños. Como lo enfatiza Vigarello: “La escuela pública, con los ejercicios que elige para mejorar el cuerpo, se constituye sobre una exuberancia de demostraciones higiénicas, sobre una red cada vez más abigarrada de inquietudes y desconfianzas”²⁴⁴.

En este sentido y como lo señala Claudia Herrera, “la actitud disciplinada del cuerpo depende en buena parte de una retórica corporal de la obediencia, que quiere corregir postura y comportamiento e incidir directamente sobre una acción de su cuerpo: el movimiento se quiere expulsar la indisciplina, habituar y obligar al niño al sometimiento pero sobre todo, comunica una relación estética en la que la sensibilidad que se quiere imprimir es la de la sujeción estricta”²⁴⁵. Haciendo un especial hincapié en la disciplina, el poder corrector del cuerpo infantil debía generar los efectos insinuados por la mirada de la autoridad. Instrucción, moralidad y vigor físico, serán las palabras, que deberían llenarse en los lugares, más visibles de las escuelas, como saludables advertencias para los profesores, para los alumnos y los padres de familia: “La estricta disciplina, el orden más perfecto es de todo punto necesario (...), El instructor no permitirá a los niños conversaciones, gritos, ni arrebatos de alegría que

²⁴³ La preparación física de la comunidad nacional fue una experiencia que se expandió a partir del siglo XX. Adquiriendo connotaciones sociales y políticas, sería una forma inseparable para reforzar la solidaridad nacional dentro los regímenes totalitarios: de la Italia fascista, de la Alemana nacionalsocialista y la Unión Soviética. Véase: MANDELL, Richard. Op. Cit. pp. 185-186.

²⁴⁴ VIGARELLO, Georges. Op. it. p. 128.

²⁴⁵ GARCÍA, Carmen Emilia. *Historia de los modos de la educación corporal en lo moral en la Educación Física decimonónica de Medellín*, pp. 87-102, En SCHARAGROSDKY, Pablo. Op. Cit. pp. 101-102.

puedan excitar los movimientos que tantos atractivos tiene para ellos cuando son bien dirigidos”²⁴⁶.

El orden espacial durante los ejercicios situaba a los alumnos en filas al frente del maestro. Siguiendo entre sí una estricta secuencia de movimientos, el sistema de gestos que produjo este tipo de gimnasia aseguraba que las posiciones del cuerpo fuesen pilares sólidos e infranqueables, necesarios para una virilización sin fisuras y prestas a no doblegarse tanto corporal como simbólicamente²⁴⁷. La organización debía asegurar la realización inmediata de las órdenes o, por lo menos en caso del error, una rectificación inmediata:

“No debe permitirse jamás que un individuo mal alineado corrija esta falta, moviendo solo el tronco hacia adelante o atrás, sino exigirse que avance o retire los pies. Corregida la alineación por el profesor, manda: Vista al-Fren!” A la izquierda tres oasis al frente-mar! Por la derecha media vuelta un paso atrás-mar! Media vuelta un paso al costado derecho.-mar!”²⁴⁸.

Detrás de esta lógica sobre el trabajo físico y la construcción muscular, se iría formando una actividad asociada a la permanente firmeza, fortaleza, rigidez y resistencia del alumno, cuyos beneficios instauraban una abnegada lógica para la defensa de la patria: “(...) El atleta fuerte formado en la palestra no vacila en tomar el reloj o correr presurosos al deber, a cumplir con las leyes impuestas por Dios i la Patria. La disciplina nacida en el gimnasio i fortalecida luego en la milicia, será la escalera que guíe las huestes a la victoria i que coloque a los pueblos a la altura de la antigua Grecia i Roma”²⁴⁹.

Esta ideología desempeñaría un importante papel dentro la educación física. El entrenamiento y disciplina militar fue mucho más que una preparación de ejercicios destinados a la formación de futuros soldados, fue una conformación en el que las nuevas generaciones expresaban públicamente su fuerza, y confirmaban al mismo tiempo su lealtad al Estado. Mediante la exhibición pública de una musculatura privilegiada, se convertiría como uno de los gestos apropiados para convencer a los demás patriotas de seguir el mismo camino. Según esta finalidad, el estereotipo que se intentó construir rescataba a la figura del gimnasta, como un fiel representante de los ideales propugnados hacia la patria:

“El gimnasta: sentimientos de noble patriotismo brotan del corazón con valentía, virtud, talento, libertad, civismo serán la más preciosa garantía, que tenga el pecho, siempre valeroso, para salir en la contienda airoso. Alta la frente, guerra a la vergüenza, pero en esta altivez, sana prudencia. Hombre de acción, ejemplo de valiente, con músculos de acero y de gigante, debe ser el gimnasta del presente, i así la juventud en adelante”²⁵⁰.

²⁴⁶ PONCE, Manuel Antonio. *Lecciones de gimnasia elemental: arregladas para el uso de los colejos i escuelas de la república*. Valparaíso: Impr. de la Libr. del Mercurio, 1889. p. 37.

²⁴⁷ SCHARAGROSDKY, Pablo. *Modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX*, pp. 105-133. En: AINSESTEIN, Ángela y SCHARAGROSDKY, Pablo. *Tras las huellas de la educación...*p. 118.

²⁴⁸ CABEZAS, Joaquín. *Manual de gimnasia educativa*. Santiago: [s.n.], 1915. pp. 116 – 119.

²⁴⁹ “La disciplina en la clase de gimnasia” *Revista de instrucción primaria*. N° 5, Febrero de 1902. p. 45.

²⁵⁰ “El gimnasta”. *Revista de educación física*. N° 4, Agosto de 1912. p. 93.

Uno de estos espacios, en donde se representaría este ideal de cuerpo, fueron las Revistas de Gimnasia, nombre de las actividades públicas y sociales destinadas a las demostraciones de actividad física. Estas acciones fueron creadas con el fin de incrementar las fuerzas defensivas del país mediante el desarrollo de las fuerzas físicas y morales que ofrecía la gimnasia, dentro de los círculos médicos, higienistas, pedagógicos. Esta actividad buscaba, a través de la conjunción de ejercicios y movimientos en los espacios públicos, incentivar el desarrollo físico y racial de la nación dentro de los espacios escolares y clubes deportivos, teniendo una finalidad defensiva y militante, más que un objetivo competitivo:

“La sociedad de Defensa, que viene llamando a la atención pública hace tiempo con sus proyectos en bien de la clase trabajadora, fundó el 3 del presente un Grupo Gimnástico Infantil, cuyo objeto es enseñar a los niños de 8 a 15 años ejercicios atléticos para que de este modo se hagan hombres merecedores de llevar en su frente el título de chileno, es decir, un chileno que refleje fielmente a lo que nuestra raza está llamada a ser en el concierto de las naciones civilizadas”²⁵¹.

Las Revistas de Gimnasia se comenzaron a realizar a partir de 1909. Por ese entonces por el doctor Max Westenhofer²⁵², acérrimo defensor de las actividades físicas, organizaba la primera revista de gimnasia situada en el picadero de la Quinta Normal, el 2 de noviembre de 1909 con alrededor de 1.000 estudiantes²⁵³. En estos eventos se puede observar la promoción de una actividad no solamente placentera, sino que también moral e ideológica, siendo su promotor, el mismo doctor Westenhoffer: “El verdadero objetivo de la gimnasia es, sin embargo, prevenir las enfermedades fortaleciendo el organismo y el espíritu, para formar una generación alegre y enérgica”²⁵⁴.

Esta idea de exponer públicamente el cuerpo a través de desfiles y ejercicios colectivos, significaba sobre todo una experiencia emocional y social que involucraba tanto a alumnos como profesores. La configuración de retóricas bélicas, marchando por las calles de la ciudad recreaba un sentido propio de pertenencia y conciencia de un grupo, en este caso la nación. Los dispositivos de estas sociedades serían diferentes a las de los deportes, ya que estaban pensados con una finalidad militante más que una mera finalidad competitiva. En palabras de Alain Corbin: “la orientación

²⁵¹ “El grupo gimnástico infantil de Chillán”. *Sport i actualidades*. N° 109, 24 de mayo 1914. p.11.

²⁵² Max Westenhoffer (1871-1957) fue un médico alemán contratado por Augusto Matte, en 1908, para que impartiese clases de Anatomía Patológica en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Sus trabajos no solamente se limitaron al mundo académico, sino que también en describir las costumbres higiénicas y condiciones sanitarias del país. En su labor de médico, fue promotor de las actividades y ejercicios físicos en el espacio público. Junto con Carlos Roeschmann, presidente del Club Gimnástico Alemán, organizarían la primera revista de gimnasia en 1910. Véase más en: SIEVERES Wicke, Hugo. *Max Westenhoffer (1871-1957)*, Serie Azul, N. 4

²⁵³ *Ibid.* p. 43.

²⁵⁴ *Ibid.* p. 45.

militar aflora en los ejercicios de armas y el paso marcado, la referencia a la patria aflora en el entusiasmo controlado de las competencias”²⁵⁵.

A pesar de que tuvieron buena acogida y recepción dentro del mundo escolar, las Revistas de Gimnasia serían suprimidas en el año 1916, para ser posteriormente retomadas en la segunda mitad de la década de 1920. Leonardo Matus señalaba que los grandes concursos gimnásticos que se realizaron en Santiago durante los años 1909, 1910, 1911²⁵⁶ y 1914²⁵⁷, habían demostrando claramente la verdad de: “Los campeonatos deportivos inter-escolares, que tanto combatió el Director del Instituto de Educación Física ante el Gobierno y el Consejo de Instrucción Pública; hasta llegar a suprimirlos en 1916; no han tenido iguales”²⁵⁸. Aunque no se detallan los términos, al parecer la falta de financiamiento e interés por parte del Gobierno hicieron que no se realizasen más eventos por lo menos hasta los siguientes años.

Además de otorgar un importante espacio para la valorización del ejercicio físico, la vida al aire libre y la ritualidad cívica, se iría perfilando una táctica persuasiva para la formación de acciones bélicas en la escuela: la inclusión del tiro al blanco²⁵⁹. La práctica del “tiro escolar” se iniciaría en 1908 orientando su difusión entre los estudiantes primarios y de liceos, disponiendo de un himno y un plan de enseñanza, que incluía aspectos técnicos y prácticos, además de incentivar activamente concursos y fiestas que alcanzaron gran difusión, como “la Fiesta Nacional del Rifle” realizada en 1915²⁶⁰. El ideal de este proyecto buscaba obtener las características de un futuro soldado, favoreciendo su patriotismo en conjunto con el manejo de armas, insistiendo en una enseñanza que prepare a los niños para la defensa armamentista de la patria:

“El tiro al blanco debe ser aprendido i practicado desde el colejio i los niños deben connaturalizarse con el manejo de armas para ser después aguerridos soldados de la patria (...) Ejercicios como este deben popularizar lo más pronto posible para mantener la juventud i en el

²⁵⁵ CORBIN, Alain (et. al). Op.Cit. p. 344.

²⁵⁶ “Importante, bajo todos los conceptos, resulto la gran revista de gimnasia organizada i dirigida por la Unión de Profesores de Educación Física con la cooperación de los clubs gimnásticos alemanes de Santiago i Valparaíso. Más de 2,000 niños de las escuelas públicas superiores, de los liceos i colejos particulares, tomaron parte en este interesante concurso gimnástico. Los colegios que participaron fueron: Escuelas superiores de la 1 hasta la 16/Escuela Normal de Preceptores (E, Arellano/G. Martínez)/IBA (L. Matus)/Liceo de Aplicación (Max Khan y Oscar Mosso)/Liceo Amunátegui (Oscar García y Rómulo Vargas); liceo Santiago (Félix Alegría)/Colejio alemán (Ernest Erdness)/club gimnástico alemán de Santiago y Valparaíso”. Unión de Profesores de Educación Física de Chile. Op. Cit. p. 3.

²⁵⁷ Número, 113, del 28 de junio de 1914. Revista y campeonato Inter escolar de gimnasia. Con motivo de la celebración del Congreso de Gobierno Local organizará el Club Gimnástico Alemán con la cooperación de algunos profesores de gimnasia para septiembre una gran revistas i un Campeonato de Gimnasia.

²⁵⁸ MATUS, Leonardo. *El problema de la educación física...*p. 28.

²⁵⁹ Según los datos entregados por Melkonian entre 1889 y 1899 obtendrían personalidad jurídica más de 17 clubes de Tiro al Blanco a lo largo de todo el país. En efecto, por ley N° 1213 de 2 de Febrero de 1899, sería expropiada una faja de terreno de 100 metros de ancho en los pies del Cerro San Cristóbal con el objeto de extender el polígono del Club Nacional de Tiro al Blanco de Santiago. Esta sería la primera expropiación efectuada con el objeto de ayudar a una institución deportiva, como una forma de incentivar y acrecentaba las actividades vinculadas a actividades físicas de carácter pre-militar. MELKONIAN, Enrique. Op. Cit. p. 21.

²⁶⁰ “La Fiesta Nacional del Rifle”. *Revista de educación física*. N°1, Marzo de 1915. pp. 2-3.

pueblo el entusiasmo por las armas, arrebatando así de las cantinas i centros de perdición a los individuos que inconscientemente contribuyen con sus malos hábitos a fomentar la ociosidad i el crimen.”²⁶¹.

El simbolismo nacionalista de un entrenamiento militar en el manejo de armas otorgaría el vigor necesario para templar el carácter y el cuerpo, lo que supondría una mejora en el rendimiento y la eficacia en los ejercicios musculares y fisiológicos²⁶². No solamente se persiguió que fuesen cuerpos dóciles y disciplinados, sino que fuesen al mismo tiempo, auténticamente nacionales:

“(…) Es inconcebible, dado el carácter chileno, amante de todo lo que a armas se refiere, que este sport, donde se ejercitan todos los miembros del cuerpo humano, donde se aguza la inteligencia, donde la vista adquiere una lijereza, un golpe de vista incomparable y donde se pone en práctica el engaño y el contra-engaño mutuo, no haya llegado a ser el sport preferido por nuestros patriota, a quienes no faltan las condiciones necesarias para llegar a ser buenos esgrimistas: buena vista, fuerza y astucia”²⁶³.

Lo analizado hasta aquí ha contribuido a la conformación de un proceso civilizatorio que, en términos educativos, persiguió el ideal de formar al buen ciudadano, bajo conceptos claves como la lucha, la fuerza y la salud. Los ejercicios favorecerían un patriotismo nuevo y resistente, cuyos objetivos principales serían, por un lado, el uso indiscriminado de la violencia, y por otro, la obediencia en función de la eliminación física del adversario. Detrás de esta lógica lo que se estaba preparando era una subjetividad que predisponía a los alumnos a dirigirse a un campo de batalla. Este relato otorgó una mayor fuerza discursiva a la educación física, por ello y como se señalaba en capítulos anteriores, la educación física nunca podrá separarse de la instrucción militar como forma subjetiva de construir educación física:

“(…) y el niño al llegar a muchacho lleva adquiridos todos esos gustos por la vida al aire libre y los ejercicios que le retomen salud y bienestar. Así no es extraño que una vez terminadas sus humanidades vuele presuroso a alistarse en algún regimiento para cumplir con el servicio militar obligatorio y recibir a más de su instrucción cívica y militar la mejor parte de la educación física”²⁶⁴.

La educación física de las juventudes para el futuro del país, sirvió para mostrar al conjunto de la población las virtudes del orden, del control y de las precisiones a las que se pueden someter las prácticas corporales. Sirvió también como una forma de establecer solidaridades éticas y estéticas en relación con el cuerpo y el movimiento. Los alumnos debían dar a conocer su propia responsabilidad y los beneficios de un estilo de vida sano y limpio. Con este conocimiento, funcionarían como células resistentes y constructivas en el cuerpo más grande, la sociedad. Por lo que la

²⁶¹ “El tiro al blanco en las escuelas”. *Sport i actualidades*. N° 1, 21 de abril de 1912. p. 16.

²⁶² “Para el fisiólogo cada tiro de fúsil es un experimento sobre la agudeza de la visión y la fuerza de los brazos (...) no basta manejar bien el ojo para dirigir la línea de la mira en el blanco, es necesario tener sujeto el fusil lo necesario y después disparar sin hacer mover el arma. La contracción de los músculos en los brazos debe ser fija y uniforme, de modo que se pueda gobernar horizontalmente el fusil y comprimirlo contra el hombro, sin temblor y sin sacudidas”. MOSSÓ, Ángel. *La educación física de la juventud, la educación física de la mujer*. Madrid: José Jorro, 1894. pp. 168-169.

²⁶³ *El Sport ilustrado*. N° 29. Junio de 1902. p. 3.

²⁶⁴ DE LA CARRERA, Luis. Op. Cit. p. 560.

construcción y el mantenimiento de una fuerte defensa nacional fue un elemento crucial en el proceso de construcción del Estado chileno, sobre todo a partir de 1920, en donde la esencia del patriotismo estuvo asociado estrechamente a1 nacionalismo económico y al equilibrio entre las clases sociales. Esta relación entre la educación física y su preparación nacional, se materializó a través de su institucionalización dentro del ámbito político en la década de 1930, cuando la educación física pasó a formar parte del Ministerio de Guerra durante el gobierno de Ibáñez del Campo, coincidiendo con las argumentaciones acerca de la preparación de ciudadanos fuertes y bien dispuestos para la defensa de la patria²⁶⁵.

²⁶⁵ El 15 de Mayo de 1931, con la dictación del Decreto Fuerza de Ley de N ° 350, inspirado por motivos de orden político, el Consejo de Educación Física pasaría a formar parte del Ministerio de Guerra, que según el texto de la época: “disponía de los elementos necesarios y más adecuados para su desarrollo”. Este Consejo fue presidido por un Oficial General del Ejército o de la Armada, el Director General de Educación Física y otros restantes diez consejeros. Esta dependencia entre el Consejo y el Ministerio de Guerra duraría solamente un año, ya que durante la presidencia de Carlos Dávila se suprimió definitivamente la personalidad jurídica de la Dirección General de Educación Física, pasando a depender de la Universidad de Chile, “como una medida que aumentaría el prestigio del profesorado”(Decreto-Ley n° 220). MUÑOZ, Cristián. *Historia de la dirección general de deportes y recreación...* pp. 23-28.

CAPÍTULO 5

LA RACIONALIZACIÓN INSTRUMENTAL DEL CUERPO: LA FOTOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Este capítulo se aboca a analizar la utilización de los registros fotográficos de clases y actividades relacionadas con la educación física, con el fin de cuestionar las lógicas contextuales que se forman en torno al tratamiento del cuerpo y su función documental dentro de las imágenes²⁶⁶. Para ello es necesario pensar la educación física, y específicamente la pedagogía, como una *práctica* integrante de una red mayor de procesos de comunicación, que inciden en los mecanismos de regulación de la sociedad, entre los que se encuentran los registros iconográficos.

Para este capítulo se revisaron diez fotografías; ocho de ellas corresponden a registros del interior del ámbito escolar, en su mayoría de liceos de hombres, y las otras dos restantes hacia actividades públicas vinculadas hacia los ejercicios físicos. Las fotografías **1**, **2** y **4** fueron encargadas hacia un personal externo, al *Estudio Fotográfico Espinoza*; y las otras dos corresponden a la *Revista Zig-Zag* (**5** y **6**) de 1910. De las restantes fotos no se tiene información sobre su procedencia. Estas fotografías se caracterizaron por tener un patrón repetitivo: alumnos realizando ejercicios posando ante una “aparente naturalidad” en el registro de la cámara, por lo que las temáticas y contenidos fotográficos no varían del todo. No obstante esto no significa una limitación de su estudio; por el contrario, el análisis propuesto en este capítulo se inserta en un estudio historiográfico relativamente nuevo, que busca comprender el accionar pedagógico sobre el cuerpo, estableciendo los vínculos sobre su representación y regulación directa por intermedio de las imágenes de los educandos, comprendidas dentro del contexto en específico²⁶⁷. Además, los registros de este tipo constituyen una de las mejores guías para entender el poder que tienen las representaciones visuales para la vida política y religiosa; particularmente en este caso, son revisadas en función de una *intervención pedagógica* sobre lo corporal, materializada a partir de la promoción de estrategias y dispositivos de anhelos modernizadores y regeneradores como la higiene, la civilidad o la productividad de los cuerpos infantiles. .

Uno de los primeros puntos a tener en cuenta al abordar la fotografía como documento de análisis es la intencionalidad con la que se toma este registro, ya que

²⁶⁶ Gran parte de los estudios vinculados a la historia de la educación física han tendido a considerar la fotografía solamente como medio ilustrativo, enfatizando los aspectos estéticos de la fotografía, pero no preocupándose por criticar y contextualizar las manifestaciones ideológicas de la época.

²⁶⁷ Véase: ALVARADO, Margarita y MEGE, Pedro. *Cuerpos y gestos de los nómades del fin del mundo. Categorías estéticas y antropológicas sobre la visualidad fotográfica de los indígenas australes*, pp. 329-349, En: GAZMURI, Cristián y SAGREDO, Rafael. Op. Cit.

ha sido construido a partir de la interacción entre esquemas y códigos en específico, dirigidos según la finalidad de su reproducción. Según la interpretación de Susan Sontag “una fotografía no es meramente el resultado del encuentro entre un acontecimiento y un fotógrafo; fotografiar es un acontecimiento en sí mismo, un acontecimiento que se arroga derechos cada vez más perentorios para interferir, invadir o ignorar lo que esté sucediendo”²⁶⁸. Por consiguiente, al analizar una fotografía no se trata de otorgarle un sentido intrínseco sobre la realidad, sino que se convierte por sí misma en algo con significado en determinadas transacciones y que tiene efectos reales, pero que no puede referirse ni ser referida a una realidad pre-fotográfica como si de verdad se tratase²⁶⁹.

La idea de leer la fotografía, adquirió fuerza a partir de las manipulaciones ideológicas de la imagen fotográfica en el ámbito de su circulación, presupone la existencia de un discurso en vez de una representación de lo real²⁷⁰. En palabras de Giselle Freund: “por eso más que cualquier otro medio, la fotografía posee la aptitud de expresar los deseos y necesidades de las capas sociales dominantes, y de interpretar a su manera los acontecimientos de la vida social”²⁷¹. Desde mediados del siglo XIX, las fotografías dejaron de formar parte de un entramado que las concebía como representaciones pictóricas acerca de paisajes²⁷². Junto con el proceso de industrialización, la fotografía fue rápidamente absorbida por los métodos racionales de gobierno y al servicio de importantes instituciones de control, sobre todo de la familia y de la policía, como objetos simbólicos e informativos²⁷³. En este sentido, y como lo señala Nicos Hadjinicolaou existiría una *ideología de las imágenes*, como una combinación específica de elementos formales y temáticos a través de la cual los hombres expresan la manera en que viven sus relaciones con sus condiciones de existencia, combinación que constituye una de las formas particulares de la ideología global de una clase²⁷⁴.

En el caso de la educación física, la fotografía debe ser considerada como un producto cultural, fruto del trabajo social de la producción de signos. Es decir, “la

²⁶⁸ SONTAG, Susan. *Sobre la fotografía*. Barcelona: Edhasa, 1981. p. 21.

²⁶⁹ BURKE, Peter. *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2005. p. 10.

²⁷⁰ En este ámbito se destaca a Gisele Freund en “La fotografía como documento social”. La autora estudia las mutuas relaciones entre la fotografía y la sociedad, llamando la atención en cómo la fotografía no solo reside en el hecho de que es una creación sino sobre todo en el hecho de que es uno de los medios más eficaces de moldear nuestras ideas y de influir en nuestro comportamiento”. FREUND, Gisele. *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili, 1994.

²⁷¹ FREUND, Giselle. Op. Cit. p. 8.

²⁷² SCHWARTZ, Vanessa y PRZYBLYSKI, Jeannene *Visual Culture's History: Twenty-First Century. Interdisciplinarity and its Nineteenth Century Objects*, pp. 3-14. En: SCHWARTZ, Vanessa y PRZYBLYSKI, Jeannene *The nineteenth-century visual culture reader*. London: Routledge, 2004.

²⁷³ SONTAG, Susan. Op. Cit. p. 31.

²⁷⁴ HADJINICOLAOU, Nicos. *Historia del arte y lucha de clases*. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2005. p. 97.

fotografía puede, por un lado, contribuir a la difusión de nuevos comportamientos y representaciones de la clase que posee el control de tales medios y, por otro, actuar como un eficiente medio de control social a través de la educación de la mirada²⁷⁵. La particularidad de la fotografía consiste en que no solamente se constituye como un “objeto estético de la época” sino que también como un artefacto que contiene un registro visual, portador de un conjunto de informaciones multidisciplinarias, pero que al mismo tiempo presenta una intervención de la realidad histórica, por cuanto esta realidad, en principio “evidente”, se reproduce detenida y deformada por los encuadres de la captura. Según Peter Burke esta doble realidad supondría que las imágenes no son un reflejo de una determinada realidad social ni un sistema de signos carentes de relación con la realidad social, “sino que ocupan múltiples posiciones intermedias entre ambos extremos. Dan, al mismo tiempo, testimonio de las formas estereotipadas y cambiantes en que un individuo o un grupo de individuos ven el mundo social, incluso el mundo de su imaginación”²⁷⁶.

Para el caso de la historia, la fotografía documental debe tener en cuenta que ésta difícilmente puede desligarse de un contexto en específico, ya que al ignorar el contexto social de producción, las imágenes terminan perdiendo su valor intrínseco, dejando sin sentido la labor del historiador. En este sentido, Boris Kossoy busca resolver esta problemática situándose desde el propio universo en que se produjeron las imágenes, situándose más allá del documento como un testimonio, pero alertando siempre sobre la imposibilidad de establecer una regla definitiva para la interpretación:

“Las reconstrucciones históricas de este medio no alcanzaran su verdadera significación si se las desvincula de la trama histórica particular, del contexto a que se refieren. Los componentes económicos, sociales, políticos, culturales, estéticos, tecnológicos influyeron decisivamente para que la fotografía tuviera una evolución determinada en cada espacio, desde su descubrimiento, y en sus diferentes manifestaciones”²⁷⁷.

Con las imágenes seleccionadas, a través de una interpretación histórica, es posible cuestionar constantemente lo representado, tanto los sujetos, como los espacios y momentos históricos. En este sentido, podemos decir que la imagen se construye a partir de un “montaje fotográfico”, el cual no es sólo un simple espejo de la realidad histórica; sino que esta simple mirada esconde versiones de dicha realidad, con distinciones subjetivas e históricas que provienen de los filtros culturales que utiliza el fotógrafo, el historiador y el que observa. Descolonizar la imagen fotográfica, su funcionalidad y su interpretación única, nos permitiría aprehender las particularidades de su producción de imágenes e historia, analizando diferentes

²⁷⁵ MAUAD, Ana María. *Fotografía e Historia, interfases*. En AGUAYO, Fernando y ROCA, Lourdes, (coord). *Imágenes e investigación social*. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2005. p. 468.

²⁷⁶ BURKE, Peter. Op. Cit. p. 234.

²⁷⁷ KOSSOY, Boris. *Fotografía e historia*. Buenos Aires: La marca, 2001. p. 107.

niveles de la autoría de la imagen y la obviedad de su intención, para liberarla de sus relaciones de dominio y hegemonía que la limitan o potencian como documento histórico. Las imágenes, lejos de lo que pudiera desprenderse de una realidad intrínseca, conservan una dimensión ontológica que va más allá de sus límites y de su forma actualizada; que reposan en una situación cultural específica y que estructura a la vez la realidad social.

Por lo tanto, la propuesta interpretativa de este capítulo se ubicará entre dos categorías reflexivas: por una parte, el carácter de “testimonio” que tiene la fotografía, como objeto verídico de un pasado; y por otra, la categoría “analítico-visual”, indicando una ficción y un simulacro de realidad capturada. En una primera etapa se busca detallar e inventariar sistemáticamente la descripción de la imagen, enumerando los elementos asociados a los sentidos básicos del contenido representando, para posteriormente, analizar las significaciones que las imágenes pueden producir dentro del contexto histórico determinado, ya que permiten hacer referencia hacia los márgenes de significación en los cuales se situaron las fotografías.

4.1. LA FOTOGRAFÍA EN CONTEXTO

La incorporación de la fotografía en Chile, desde mediados del siglo XIX, se transformó en una nueva forma de representación simbólica de la sociedad. Concebido como un símbolo de la modernidad, un modo de representación propio de la época industrial, se empezó a utilizar ampliamente para fines muy variados²⁷⁸. En manos de diferentes instituciones y sectores de la sociedad, contribuyó fundamentalmente a la producción, organización, y explotación de conocimientos, tanto en el ámbito científico como en el ámbito disciplinario, político y propagandístico. Según Hernán Rodríguez su uso fue más allá del retrato de estudio realizado por artistas profesionales y de su utilización, todavía incipiente, en publicaciones: “Es en este periodo que se popularizaron las vistas y panoramas de paisajes y costumbres, con visión artística, social o antropológica, labor a la que también se incorporaron fotógrafos aficionados que dieron mayor libertad y amplitud al oficio, que dio origen a

²⁷⁸ Véase una aproximación interesante sobre el uso de la imagen médica como documento importante para la construcción de la historia de la medicina en Chile: LEYTON, Cesar y Díaz Andrés. *La fotografía como documento de análisis, cuerpo y medicina: teoría, método y crítica – la experiencia del Museo Nacional de Medicina Enrique Laval*. Hist. cienc – saúde. Manguinhos Vol. 14, N°3, Rio de Janeiro Julio/Sept. 2007

la fotografía como documento gráfico y periodístico de fundamental importancia²⁷⁹. Esta extensión de la fotografía como instrumento técnico, se produjo en un contexto en que las funciones del Estado se extendían y diversificaban, mediante la formación emergente de instituciones, de prácticas y representaciones que proporcionaban a los organismos gubernamentales los medios suficientes para la formación y vigilancia, consiguiendo instaurar una disciplina autorregulada de los ciudadanos, situación que los ponía bajo dependencia de los aparatos supervisores²⁸⁰. De esta manera, la fotografía se fue convirtiendo en un dispositivo y herramienta de ejercicio del poder estatal y social, transformándose en un medio que ilustraba y ejemplificaba selectivamente la construcción, desarrollo y evolución del imaginario moderno²⁸¹. El panorama cultural en el cual se fue insertando, exaltaba a la fotografía a su vez, como “uno de los índices más visibles de la búsqueda de modernidad”, por lo que las imágenes captadas por la técnica fotográfica fueron consideradas como expresión de “objetividad”.

Estas nuevas posibilidades de las imágenes fotográficas confirmaban su importancia dentro de aparatos normativos en fase de expansión y desarrollo. La irrupción de masas, y junto con ello el surgimiento de un “cuerpo popular”, emergió como un punto importante dentro de las expectativas por educar social, cultural y políticamente a la población que irrumpía dentro del imaginario nacional. En este caso, la necesidad de un control dentro del sistema educativo fue uno de los aspectos en donde se fue insertando la fotografía como un testimonio visual. Documentar a la escuela significó dotarla de un significado cultural moderno, lo cual permitió registrar las condiciones materiales de los educandos, a través de un tratamiento fotográfico que asegurara la máxima legibilidad posible. Los alumnos representaban pruebas directas de un nuevo paradigma de modernización educativa, una condición indispensable para la difusión de la escuela como un lugar que creaba sujetos civilizados. Junto con una política de prevención sanitaria orientada a la población escolar, la utilización fotográfica posibilitó nuevas formas de concebir los cuerpos infantiles. A través de un catálogo de acciones y comportamientos, una serie de estudios pusieron su atención en los niños evaluando su accionar corporal, ya sea en su desempeño dentro de la sala de clases, así como en sus vestimentas y gestualidades. Detrás de esta lógica lo que se buscaba era una modificación de las

²⁷⁹ RODRÍGUEZ Villegas, Hernán. *Historia de la fotografía. Fotógrafos en Chile durante el siglo XIX*. Santiago, CENFOTO, 2001. pp. 60-61.

²⁸⁰ TAGG, John. *El peso de la representación*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2005. p. 17.

²⁸¹ Véase para el caso brasileño la utilización de la fotografía para la construcción de un imaginario moderno de las instituciones de salud: VASCONCELLOS, María. da Penha y RODRIGUES, Jaime. *A fotografia como instrumento do trabalho do higienista. (São Paulo, primeira metade do século XX)*. História, Ciências, Saúde– Manguinhos, Vol. 13, N° 2, pp. 477-491, Abr/Jun. 2006.

costumbres y comportamientos culturales y sociales de los sectores populares, confiándose en que la escuela podía crear una infancia moderna acorde a los tiempos del desarrollo y crecimiento nacional, pero que simultáneamente desconfiaba de las capacidades de los infantes de las escuelas públicas por ser parte de una tradición cultural atrasada, degenerada y asociada a una posición social inferior, como lo eran familias pertenecientes a las clases trabajadoras.

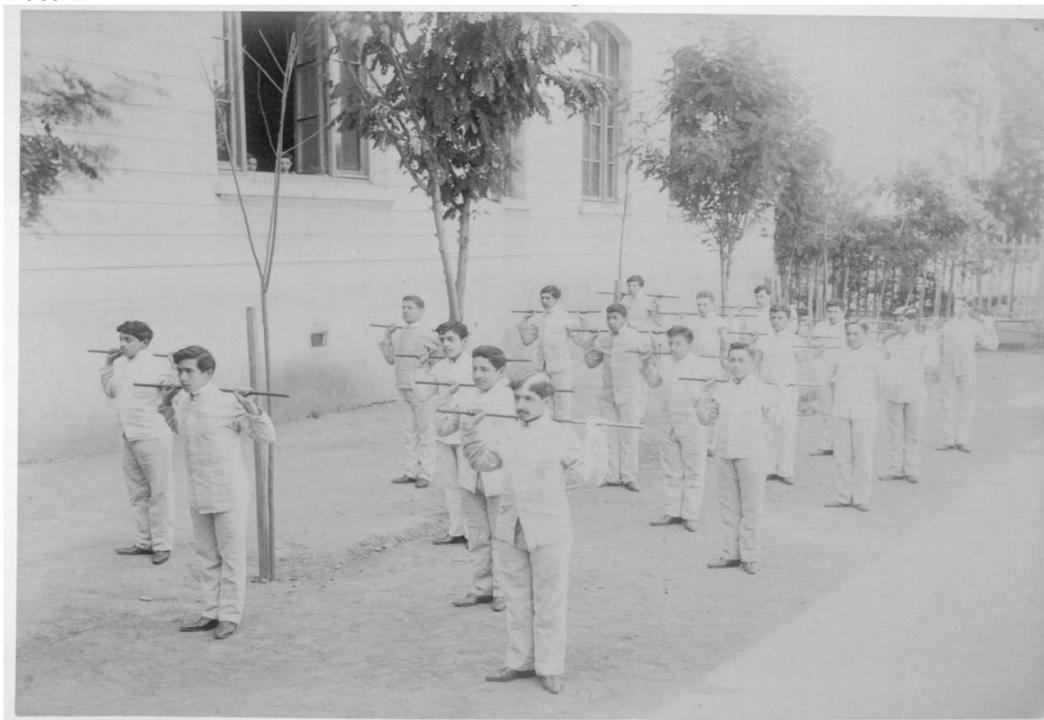
En las siguientes imágenes, correspondientes a la **Escuela Normal de Preceptores** de Santiago en 1902, se hace patente el afán de registro exhaustivo de las condiciones de los establecimientos escolares. A los ojos del observador, la búsqueda de una objetividad fotográfica implicaba la construcción de una imagen en que los sujetos se encontraban firmes y dispuestos, haciendo parecer los movimientos corporales como registros “naturales”. El contexto educacional, era una garantía para entender y objetivar la(s) singularidad(es) del o los niño(s) en la escuela, a través de recreaciones fotográficas cotidianas. Con ello, el discurso pedagógico pasó a disponer de un segundo argumento de peso para justificar un papel acompañante y no meramente anticipativo para el docente, ya que éste debía conocer el estado real de los saberes de los niños y de su nivel de desarrollo. Los ideales educativos significaron una materialización, en este caso, de juegos y actividades, cuyo régimen estaba bajo la atenta vigilancia del maestro. Lo que expresa la intención comunicativa de la fotografía es el deseo intencional de imprimir en los niños la idea de que el cuidado de sí mismos está mediado por otro, en este caso el maestro, dirigiendo su atención (la mirada del fotógrafo) hacia él.

Foto 1



Archivo Fotográfico del Museo de la Educación Gabriela Mistral. Escuela Normal de Preceptores de Santiago, 1902.

Foto 2



Archivo Fotográfico del Museo de la Educación Gabriela Mistral. Escuela Normal de Preceptores de Santiago, 1902.

En la **Foto 1** se observa cómo los alumnos practican un esquema de gimnasia. La rigurosidad de las posiciones y la limpieza de las vestimentas, es retratada por el fotógrafo como un componente esencial que refleja las actitudes e improntas de la disciplina escolar. Estas actitudes corporales expresaban un designio estético por mantener una rectitud de la postura, que trascendía más allá de lo físico. Este ejemplo se visualiza también en la **Foto 2**, en donde los alumnos, dispuestos en fila, sostienen un palo detrás de su cuello. La finalidad de este ejercicio era reforzar la postura corporal a través de los principales ejes de equilibrio del cuerpo -cuello y espalda-, lo que evitaba una desviación y deformación de la columna. Estos sucesivos estados del cuerpo suponían el fortalecimiento del organismo, regulado por una disciplina rígida, cuya finalidad práctica será advertir sobre los vicios de las eventuales deformidades, que experimentadas por los organismos, suponían una transformación que los llevará a formas más primitivas, en una suerte de visión “anti-evolutiva”²⁸². El testimonio del médico Ricardo Dávila Boza reforzaba este supuesto dentro del escenario escolar.

“Las posturas o actitudes viciosas, dobladas, encorvadas o inclinadas a un lado, tienen, además de los inconvenientes ya notados con relación al esqueleto, el de impedir el libre juego de los movimientos respiratorios i el de tender, por consiguiente, a hacer insuficiente la respiración. El preceptor debe ser, pues, doblemente severo relativamente a este punto, i aún diríamos tres veces severo relativamente a este punto: porque una actitud viciosa constituye también una falta de urbanidad”²⁸³.

La intencionalidad de ambas fotografías proyectaba a la escuela como un lugar ideal para el desarrollo del niño e interesada en la formación de ciudadanos útiles, sanos, productivos, sociables y civilizados. Estas características eran un estímulo importante para el reconocimiento social de la **Escuela Normal de Preceptores**, ya que formaban parte del catálogo anual de la Escuela, demostrando ante un destinatario-receptor, tanto de la comunidad pedagógica o civil, la aparente naturalidad y disciplina con la que se realizaban las clases de educación física en las escuelas. La potencia del mensaje visual está en directa concordancia tanto con su poder de representación como por su poder aglutinante de funciones. Los cuerpos eran dispuestos de una manera ordenada y silenciosa, los cuales contrarrestaban el tumultuoso y el bullicioso ritmo que producía la vida en las ciudades. Esta articulación ideológica de la práctica fotográfica sugiere que hayan estado en función de reprimir una eventual sublevación sexual del cuerpo del niño, siendo necesario dejar de lado cualquier expresión de energía impropia (correr, saltar, lastimarse), como signos de espontaneidad o realismo comprometedor que afectase el prestigio de la escuela.

²⁸² “Al develar una historia animal de la verticalidad, escrita en la forma de las vértebras humanas y que hace de la posición erguida una lucha continua contra la caída, se encontraba en condiciones de dejar imaginar su anverso: la degradación vinculada con una teoría de la evolución”. VIGARELLO, Georges. Op. Cit. p. 107.

²⁸³ DÁVILA Boza, Ricardo. Op. Cit. p. 96.

A medida que se iban enfatizando los efectos físicos y sociales que producían los ejercicios, se iría reforzando la idea de un entrenamiento corporal eficaz, potenciando la fuerza, resistencia y volumen muscular del alumnado. Esto fue dando paso a una preocupación por medir, verificar y analizar los resultados que ejercían los ejercicios sobre el cuerpo. El profesor de educación física Leonardo Matus, sería impulsor de estas medidas realizando uno de los primeros estudio en este campo denominado *Antropometría del niño chileno*, desarrollado en las primeras décadas del siglo XX²⁸⁴. Sus estudios y mediciones se realizaron en la **Escuela Normal de Preceptores** y en el **Internado Nacional Barros Arana**, desde 1906 y hasta 1911, reuniendo un total de 6.146 observaciones. Los resultados del estudio, presentados a la Asociación de Educación Nacional en 1912, señalaban que:

“En estas mediciones se observa que los niños chilenos son más pesados que los europeos i norte-americanos, en las mismas edades, con exclusión de los estudiantes de Yale de 19 a 20 años. Lo mismo pasa en la estatura. Nuestros niños reciben una sobria alimentación de 157 calorías diarias. Dio a conocer en seguida las mediciones del tórax i de la capacidad vital de los pulmones. Relató un gran número de observaciones propias sobre esta capacidad i su relación con el trabajo pulmonar, no solo en los niños poseen una excelente capacidad vital. Respecto a la fuerza muscular medida por el dinamómetro, demostró hasta la evidencia, comparando sus cifras con las de los fisiólogos extranjeros, que ningún país nos aventaja (...)²⁸⁵.”

La observación de datos que hasta entonces no estaban disponibles, pasan a ser utilizados, cambiando radicalmente la comprensión de los efectos del ejercicio sobre el cuerpo. Los datos entregados por Matus eran índices que proporcionaban una documentación verídica y estadística, tanto para la orientación médica como pedagógica, llegando a establecer contribuciones diagnósticas para el estudio antropométrico del desarrollo físico del niño chileno. Aunque no es posible aseverar que el cuerpo documental fotográfico de esta investigación haya sido parte de los estudios científicos sobre la medición de escolares, hubo intentos por mantener una estrecha conexión ente la fotografía y las mediciones antropométricas²⁸⁶. De hecho Joaquín Cabezas consideraba como un punto importante para la metodología del profesor de educación física, asignar un espacio importante a la incorporación de fotografías para verificar y comparar los resultados de los ejercicios aplicados al alumnado:

“Los resultados individuales de la educación física se manifiestan por hechos tangibles: las modificaciones exteriores del cuerpo pueden precisarse i algunas medirse fácilmente; la aptitud general puede conocer por cierto número de pruebas que materializan la capacidad física del sujeto (...) Antropometría y la fotografía, medios por el cual se dispone para seguir el proceso

²⁸⁴ MATUS, Leonardo. *Antropometría del niño chileno: Primeras observaciones*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes, 1911.

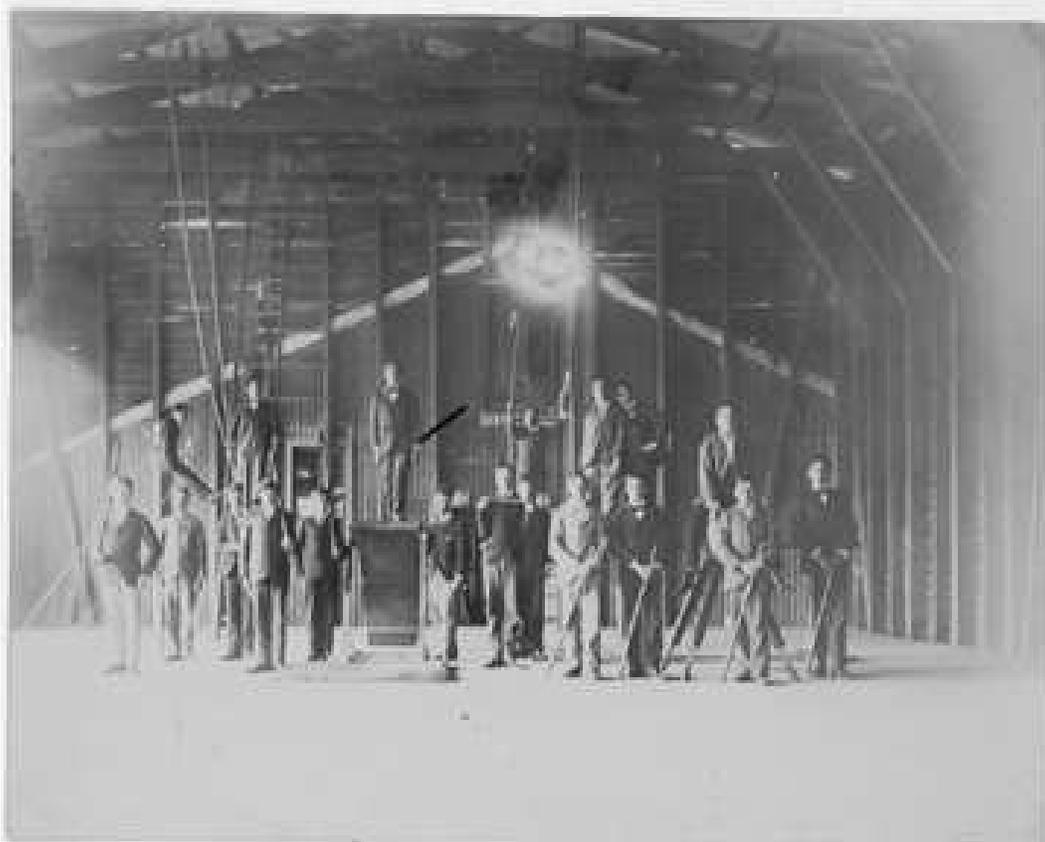
²⁸⁵ “Declaración de principios: sobre la antropometría”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. N° 1, 1912. pp. 83-84.

²⁸⁶ Véase para Argentina una interesante relación, a partir de los estudios positivistas de comienzos del siglo XX, las relaciones entre la antropometría y la práctica fotografía como una forma de control social sobre los indígenas. MARTÍNEZ, Alejandro y TAMAGNO, Liliana. *La naturalización de la violencia. Un análisis de fotografías antropométricas de principios del siglo XX*. Cuadernos de Antropología Social, Universidad de Buenos Aires, N° 24, 2006. pp. 93–112.

fisiológico del sistema empleado i conocer las modificaciones exteriores que ha experimentado el cuerpo entre una i otra medición (...) El conjunto de observaciones antropométricas i fisiologías reunidas constituirán un caudal precioso de consulta, i más tarde, las verdaderas bases de un sistema racional de gimnasia"²⁸⁷.

Los resultados y hechos tangibles, a los cuales hacía alusión Cabezas, explicaban una transformación metodológica de la educación física. Para servir mejor a este propósito, y permitir su aplicación, progresivamente se perfeccionarían las condiciones espaciales para la regulación y dosificación de los ejercicios. En este proceso, la fotografía se convirtió en una importante herramienta que documentaba las condiciones, instalaciones y material mobiliario de las escuelas públicas del país. Mediante esta fórmula, la proyección de imágenes debía reflejar los cambios estructurales de la actividad, capturando a través del lente las transformaciones, y muchas veces (sin darse cuenta) de las contradicciones, de un proyecto educativo que en apariencia se mostraba uniforme.

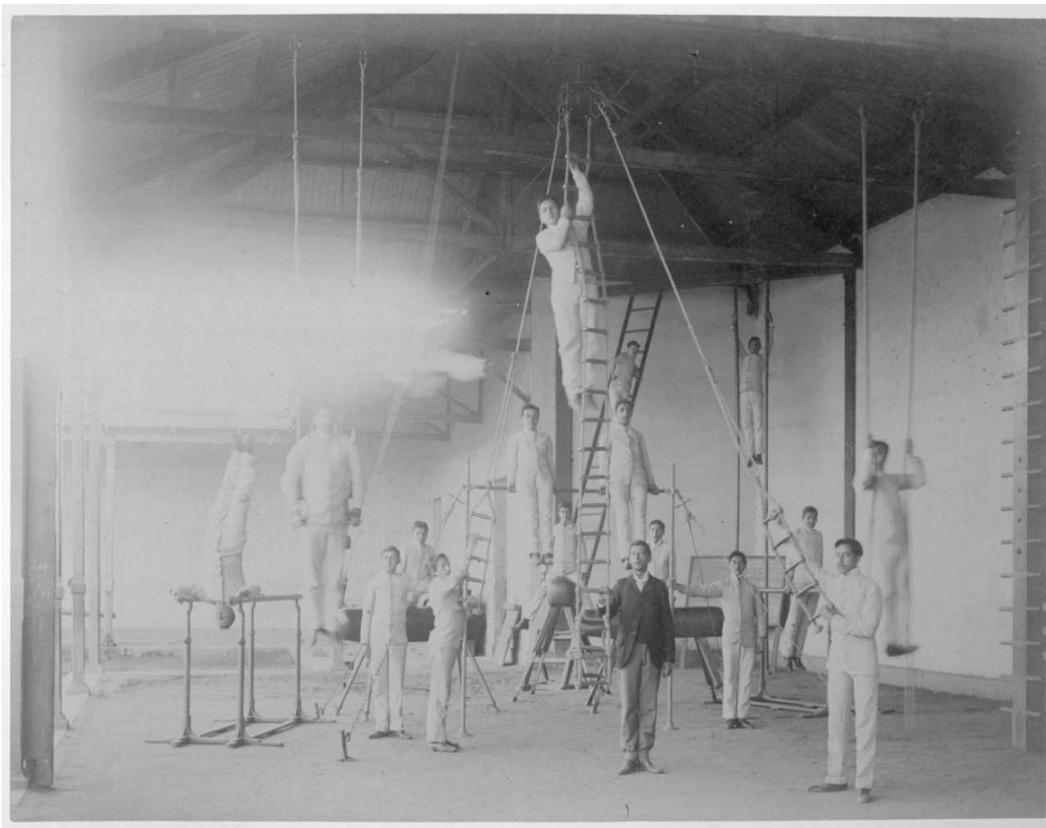
Foto 3



Archivo Fotográfico del Museo de la Educación Gabriela Mistral. Clase de educación física, Escuela Normal de Valdivia, 1900

²⁸⁷ CABEZAS, Joaquín. *Programa de educación física...*p. 39.

Foto 4



Archivo Fotográfico del Museo de la Educación Gabriela Mistral. Escuela Normal de Preceptores de Santiago, 1902.

Las fotografías **3** y **4**, demuestran una transformación técnica en la práctica de los ejercicios, con ciertas diferencias entre un lugar y otro. En la **Foto 3**, se observa cómo el encuadramiento fotográfico mostraba la precariedad y limitaciones con que se realizaban las clases de educación física en la **Escuela Normal** de Valdivia, creada cuatro años antes, en 1896. La representación espacial del gimnasio, la ausencia de un vestuario e implementación gimnástica adecuada, son representadas como actitudes que ponen de manifiesto la escasez de las fuerzas físicas y sociales de los alumnos. El trasfondo oscuro y la poca luminosidad demostraban el posible hacinamiento de los cuerpos, propensos hacia el contagio directo de las enfermedades y el debilitamiento físico.

Los cambios profundos dentro de la educación física comienzan a ser problematizados a partir de la utilidad de la limpieza corporal en la salud de los alumnos hacia comienzos del siglo XX. La **foto 4**, en la **Escuela Normal de Preceptores**, encarnaba una transformación conceptual de la práctica de ejercicios. Estar limpio corporalmente, era presentarse con ropas limpias; el uniforme blanco era señal de rectitud moral, una aura de limpieza y certeza de una vida virtuosa. Para la efectividad del propósito civilizador resultaba necesario acentuar las formas y

gestualidades del ejercicio, sistematizando el procedimiento con toda claridad y eficacia. Más aún, al insistir el tratamiento de los cuerpos a partir del valor de la observación, como registro óptimo de la realidad que demostraba la cámara, hacían de estos una verdad única e incuestionable. Nótese por ejemplo, la imagen de los dos alumnos que se encuentran a un costado izquierdo, uno practicando las barras en posición vertical (boca abajo) y el otro equilibrado en las argollas (sostenido en el aire). Ambas habilidades ejecutadas por los alumnos, demostraban las capacidades de un aprendizaje continuo y eficaz que tenían los ejercicios para la vida escolar.

No obstante, unos de los aspectos que llama la atención en estas fotografías, es que plantean las potenciales paradojas acerca de un modelo escolar de alcance popular, propuesto hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Lo que queda de manifiesto en ambas imágenes es que la calidad, la cobertura y el desarrollo educacional fueron desiguales entre las distintas zonas geográficas del país. Revelan la coexistencia de un modelo educativo que en apariencia se encontraba en concordancia, pero que económica, geográfica y culturalmente estaba segregado. La escuela urbana, con su carácter expansivo, se convirtió en la referencia a futuro para la totalidad del sistema. La implementación de la educación física, según esta argumentación, parecía adquirir, cualidades que favorecerían el equilibrio de las jerarquías sociales mediante una difusión popular de las actividades saludables.

Por lo tanto, a través de estos “montajes fotográficos”, se inauguraba no sólo un nuevo tipo de gestos que educaban el cuerpo, sino también nuevas formas y divertimentos saludables que enseñaban a la sociedad a economizar las energías físicas, homogeneizándolas cada vez más en gustos, deseos y posibilidades de expresión²⁸⁸. Sin embargo, estas exigencias serán fundamentalmente contradictorias, ya que por un lado exigen alumnos preparados y flexibles, pero por otro rechazan la idea de los movimientos espontáneos, donde los alumnos puedan expresarse por sí mismos. Por ello, la necesidad de impulsar las actividades físicas necesitaba reforzar su cobertura y posición dentro de la sociedad. Esta vez los cuerpos debían descontextualizarse del espacio escolar y ser dispuestos en una nueva realidad. En efecto, sobre los comienzos del siglo XX, los medios de comunicación extendieron el alcance de la lectura fotográfica no solamente a expertos sino que integrándose a un público cada vez más numeroso.

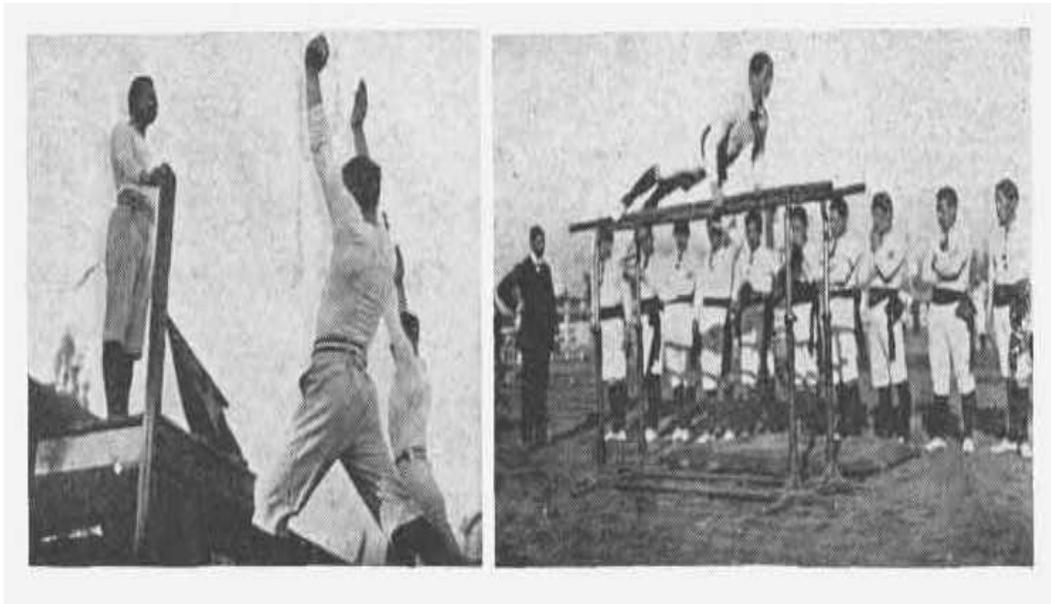
²⁸⁸ SOARES, Carmen. *Prácticas corporales: historia de lo diverso y lo homogéneo*, En: AINSENSTEIN, Ángela. *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales de la diversidad*. Buenos Aires: 2006. pp. 15-16.

Foto 5



La gran Revista de Gimnasia, 1910 Zig-Zag. Santiago: Zig-Zag , 1905-1964. 60 v. Año VI, nº 292 (24 sep. 1910)

Foto 6



La gran Revista de Gimnasia, 1910 Zig-Zag. Santiago: Zig-Zag , 1905-1964. 60 v. Año VI, nº 292 (24 sep. 1910)

Las anteriores imágenes corresponden a la primera “Revista de Gimnasia” realizada el año 1910 en el Club Hípico de Santiago, en conmemoración del Centenario del país. En estas fotografías se ve un grupo de individuos, en su mayoría masculinos, realizando y demostrando ejercicios de carácter gimnástico. A través de su divulgación en revistas como *Zig-Zag*, la presencia de actividades físicas -como revistas u otros eventos-, se acrecentaría dentro de los medios gráficos²⁸⁹. Estas imágenes sugerían al espectador la posibilidad de involucrarse en el proceso de práctica y divulgación de los ejercicios, contemplando la idea de un cambio social a través de los ejercicios físicos. Es decir, a través de esta perspectiva, las imágenes se situaban como un instrumento de intervención cotidiana, instalándose como un antídoto a ciertos males de la modernidad, como el alcoholismo o la tuberculosis, a través de una pedagogía y militancia por las actividades físicas.

Por ejemplo, en las fotos **5** y **6**, la imagen que se impone retrata la importancia y las características que exhibían la corporalidad de los gimnastas; una cintura estrecha, busto saliente, hombros echados para atrás, eran referencias para continuar practicando. “Los gimnastas inmóviles ante el objetivo fotográfico debían revelar hasta en su actitud tanto movilidad como vigor potenciales. La república mostraría, a través de ellos, una fuerza directamente corporal”²⁹⁰. Desde esta perspectiva, la ilustración fotográfica no solamente colaboró posicionándose como instrumento útil para las actividades físicas escolares. Acompañando con recelo e inclusive con temor las expresiones artísticas y prácticas corporales ligadas al divertimento -diversión considerada como trasgresión y como un mal uso de las energías físicas-, su difusión buscó proveer de los efectos terapéuticos a los lectores/públicos previniendo o curando “ciertas anomalías físicas”, como una forma de acción auto-reflexiva. La idea de estas representaciones, a través de una serie de ejercicios físicos, era transformar la propia musculatura de los lectores, que además de recuperar y regular la energía frente a las exigencias sociales del medio urbano, podían ser objeto de ostentación social. En definitiva, lo que estaba aquí, era un juego en torno a las características de la producción fotográfica en un contexto de circulación masiva. A través de un consumo visual de la imagen, apareció una nueva cultura sobre el cuerpo, que debió buscarse cada vez menos en libros o tratados de urbanidad, y que se encontraban cada vez más en los sucesos cotidianos.

Esta producción visual del cuerpo dentro de la fotografía, como elemento masivo hacia fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, fue

²⁸⁹ Véase: TRAVERSA, Oscar. *Cuerpos de papel: figuraciones del cuerpo en la prensa 1918-1940*. Barcelona: Gedisa, 1997.

²⁹⁰ CORBIN, Alain [et al.]. Op. Cit. p. 349.

constituyéndose en un importante aspecto para el paradigma mental de lo que debía ser la “modernidad urbana”, sometiendo a los “cuerpos que la componían”, a una suerte de movimientos que hacían de una multitud un solo individuo²⁹¹. La realización de las “Revistas de Gimnasia” efectuadas en 1913 y 1920, fotos 7 y 8 respectivamente, demuestran a partir de encuadres amplios, compuestos por planos generales, que los sujetos, en este caso alumnos, son solo un elemento más en medio del paisaje. Los lugares escogidos eran el Parque Cousiño y el Club Hípico (fotos respectivas), espacios que habían sido el paseo obligado de la elite santiaguina de fines de siglo XIX, siendo habitual para celebraciones, fiestas y visitado para la práctica deportiva de *football*, *tennis*, ciclismo o *turf*. En ambos espacios, la construcción de una nueva identidad corporal significaba una reapropiación de los espacios públicos y abiertos en función de ejercicios colectivos y naturales. La individualidad es superpuesta por el dominio de lo colectivo, gesto que busca retratar el paisaje y contenido como marco modelador de una corporalidad sana y alegre. Una fila deseada y silenciosa, se definió como una formación prolongada que se apoderaba del alumnado a través de la uniformidad y el temor al roce. Esto último tendrá un significado especial en la modernidad, ya que la construcción del orden estará asociada en la falta de un contacto corporal directo²⁹².

Junto con poner de manifiesto la fuerza corporal como exhibición pública, teniendo una serie de prescripciones y utilidades para sus demostraciones, la fotografía representaba ambos lugares como espacios saludables, sin obstáculos, y abierto a la visión; espacios deseables donde los cuerpos son transformados en sujetos libres de enfermedades y desviaciones. Debido a las inhibiciones y restricciones provenientes del hogar o de la escuela, los entrenamientos corporales y los deportes fueron privilegiados como una forma hegemónica de los ejercicios físicos. Al igual que las fotos 5 y 6, se trataba de adquirir y autoproducir signos corporales. La fotografía de alumnos realizando las actividades físicas en masa, eran pruebas de una “identidad moderna” y evidenciaban una renuncia a los principios de ociosidad, pereza y enfermedad. De allí el valor fotográfico para su divulgación escolar y civil en los términos de un *progreso* de la sociedad y la *regeneración* de la raza.

²⁹¹ Sobre un interesantísimo estudio entre la fotografía y el desarrollo urbano de Santiago a comienzos del siglo XX, véase en: <http://www.nuestro.cl/chilectra/#>. Consultado el 20 de Marzo del 2011.

²⁹² SENNET, Richard. *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial, 1997. p. 23.

Foto 7



Archivo Fotográfico del Museo de la Educación Gabriela Mistral. Escuela Primaria de Santiago, año 1913, Revista de Gimnasia en el Parque Cousiño.

Foto 8



Archivo Fotográfico del Museo de Historia Nacional. Vista general de la Revista de Gimnasia realizada en Club Hípico en el año 1920.

Uno de los objetivos importantes de la producción fotográfica, era consolidar las bases de una educación física identificada con la nación. El proceso de creación de una identidad y conciencia nacional, es prioritariamente un proceso mental cuyo funcionamiento tiene más que ver con el desarrollo de modelos culturales. La escuela pública (y dentro de ella, la educación física escolar) puede ser concebida como uno de los espacios de ritualidad, para el cual corresponde seleccionar los contenidos potencialmente constitutivos de la nacionalidad. Por ello, la evocación por un pasado glorioso y la pertenencia a una nación se construían honrándola con símbolos, banderas, himnos e historias heroicas. Dentro de este recurso, se esperaba que las fotografías fuesen una importante herramienta para la autoafirmación y proyección de una identidad moderna e histórica, formando parte de un entramado que concebía a la educación como una instrumentalización política.

Foto 9



Archivo Fotográfico del Museo de la Educación Gabriela Mistral. Liceo de Hombres de Quillota, 1910.

Es importante mencionar, que dichas representaciones se acentuaron particularmente para la conmemoración del Centenario de la república. Los cien años de la república coincidieron con el momento en que la fotografía se convirtió en uno de los instrumentos de registro más importantes de la época. La complicidad entre la

defensa de la patria y los ejercicios físicos, permitió a la fotografía transformarse en un evidente instrumento ideológico para la difusión y el fortalecimiento cívico-moral de los ciudadanos, en un periodo conmemorativo de la nación. Son características las fotografías de los desfiles que, captados de una manera panorámica, lograron que el público expectante ocupara un lugar destacado en el conjunto de la trama histórica y fotográfica. Por ejemplo, en la **Foto 9**, la visión fotográfica pone su atención al plano de fondo y las poses frontales de los alumnos. Las banderas chilenas de fondo recuerdan la importancia por la defensa de la patria, siendo una forma de demostrar el elevado espíritu físico y moral de los ciudadanos. Mientras que las poses frontales, de los alumnos del liceo, demuestran una eventual preparación y ejercitación de los cuerpos infantiles, por lo que la expresión de un alumnado corporalmente apto posibilitaba una mejora en las eventuales capacidades productivas.

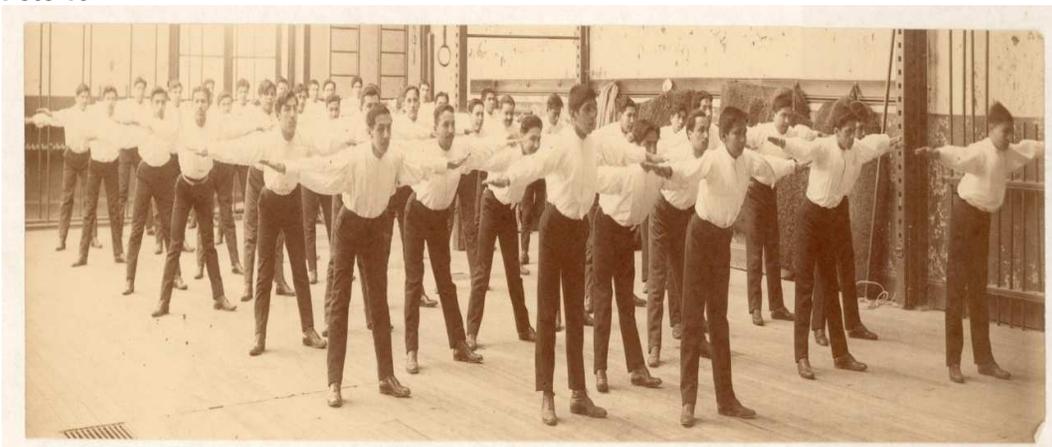
Lo que se desprende de estas fotografías es que su naturalidad y concisión eran fruto de una intertextualidad complejamente codificada. La intencionalidad fotográfica, seguramente enfocada hacia el ambiente escolar, también remitía a una preocupación mayor: crear alumnos fieles a la nación. Es decir, la significación ideológica de la fotografía oscila entre una doble realidad: una interna, vinculada a la dinámica propia del liceo, porque representaba un acontecimiento de carácter privado realizado en un determinado lugar y tiempo; y una externa, en la que es separada de su condición de exclusividad y queda contextualizada en otros ámbitos, como por ejemplo para la circulación fotográfica de conmemoraciones y actos por el centenario, o integrándose dentro de los discursos e imágenes acerca de la nacionalización de la educación en las primeras décadas del siglo XX. Por lo tanto, la permanencia en el imaginario nacional de los alumnos practicando la educación física no solo era una discusión pedagógica sino que también política. La función de la modalidad fotografía era incorporarse a la memoria social y política del país, en lugar de servir como un sustituto (contrapunto) que predisponía a la atrofía de esa memoria²⁹³.

Por lo tanto, el desmontaje fotográfico pretendido aquí, se realizó con la intención de evaluar mejor sus potencialidades, sus alcances y sus límites. Un aterrizaje que permite leer las fotografías no solo como adorno, sino también como los efectos producidos por una determinada manera de ver la realidad. La fuerte codificación de estas fotografías permitió, además de poner de manifiesto las estrategias de control del cuerpo infantil, comprender las diferencias y tensiones de una pedagogía que no buscaba solo homogeneizar en comportamientos y hábitos a los alumnos sino que, construir un régimen de verdad en el que radicaba el

²⁹³ BERGER, John. *Mirar*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2008. p. 60.

presupuesto de todas las afirmaciones y usos sociales que tenía el cuerpo a partir de las actividades físicas. Aunque su circulación y producción estuvo limitada por y para los espacios escolares, esto no significó que no estuviesen vinculadas hacia otras realidades. Las imágenes de actividades físicas colectivas y públicas en los medios de prensa, como las “Revistas de Gimnasia”, reforzaban el supuesto en la población de una práctica “novedosa” que se expandía dentro de los espacios cotidianos. Estos registros fotográficos no hubieran sido posibles sin la existencia de esas relaciones, de un ejercicio previo entre fuerzas materiales, donde uno de los términos se sitúa en el lugar del poder y la autoridad, a quien el otro le debe respeto y obediencia.

Foto 10



Archivo Fotográfico del Museo de la Educación Gabriela Mistral. Escuela Normal de Chillán, clase de educación física, 1907

El punto central de esta enseñanza, entendida como instrucción, ejercicio, repetición y consolidación, era asumir una configuración tal que no deteriorase estos impulsos preexistentes. Detrás de la aparente naturalidad y armonía de movimientos que exhibían las imágenes de alumnos dóciles, se representaba la idea de una represión constante por mantener una dimensión postural correcta asignada en función de jerarquías físicas. Por ejemplo, en la **Foto 10**, la jerarquía establecida en razón de la asignación espacial llegaba a una clasificación escolar según los rendimientos específicos que podía aportar cada alumno. La formación apunta a que quienes están más adelante son los más capaces y los modelos y referentes a emular. En cambio los cuerpos ubicados en el plano final de la fotografía son los sacrificados. Desde este punto de vista fotográfico, al remitirse a un estrato oscuro, oculta, como condición necesaria para su captación, algunos perfiles de sí mismo. Estas representaciones al ser observadas, es decir, al concretar su significación existente,

sacrifican todo horizonte inagotable de sentidos y posibilidades latentes²⁹⁴. Sin embargo, es esto último lo que marcaría un resplandor por retratar nuevas posibilidades de producción e interpretación histórica, aquello que se asoma como un punto fugaz, retenido por un aire imborrable de melancolía. Puede que esos mismos cuerpos, rostros y movimientos, por la máxima distancia a la reproducción fotográfica contengan una resistencia, que aunque sea fugaz, denuncia una intervención devastadora²⁹⁵.

Por lo que se puede concluir, la racionalización instrumental del cuerpo, sirvió como un soporte técnico al valor de la cámara, porque se consideraba que los procesos ópticos y químicos de la fotografía venían a designar un mecanismo que producía imágenes naturales. El poder semántico de la fotografía no solo pudo desnudar los diferentes estados de los cuerpos, sino que también abrió distintas perspectivas para descubrir al cuerpo social cuya imagen estaba condicionada por el discurso pedagógico.

²⁹⁴ Jonathan Crary explora las relaciones entre la realidad y representación a partir de la segunda mitad del siglo XIX, argumentando que las formas de mirar o escuchar son el resultado de cambios fundamentales en la naturaleza de la percepción volviéndose un objeto fundamentalmente nuevo dentro de la modernización de la subjetividad. La idea de visión subjetiva fue una de las condiciones para el surgimiento histórico de una noción de visión autónoma del sujeto, es decir, de una ruptura o liberación de la percepción y experiencia individual. Sin embargo, esta relación fue construyéndose de manera paradójica, ya que condiciones fundamentales como la libertad individual, la creatividad y la experiencia fueron elementos centrales para el funcionamiento y régimen de instituciones disciplinarias durante fines del siglo XIX. Véase: CRARY, Jonathan. *Suspensions of perception: attention, spectacle, and modern culture*. Massachusetts Institute of Technology, 2001.

²⁹⁵ Ya que la cámara no se encuentra lo encuadrado por ella, nada ni nadie en los reproducidos la corrobora, solo la pura distancia focal lo invade todo, su propia ausencia documenta el lente.

A MODO DE CONCLUSIÓN...

Impulsar nuevas prácticas culturales, y por ende prácticas corporales que posibilitasen la construcción de un orden moderno y civilizado, fue uno de los principales aspectos por los cuales la educación física, entre los años 1889 y 1920, se legitimó dentro del espacio escolar en Chile. En este sentido la educación para el cuerpo tuvo un papel fundamental para la preparación de alumnos, educando cuerpos colectivos aptos para vivir en sociedad; cuerpos bellos regidos por la medicina y sometidos a los controles pedagógicos. La construcción de la infancia fue una pieza importante de que lo que debía denominarse como la invención de la individualidad moderna. En ello la educación física llegó a definirse no solamente como una forma determinada para la transmisión de conocimientos, sino también un modo de ejercitar las facultades mentales para su desarrollo, expresión que incorporó una higiene del movimiento, resultado de un trabajo más sofisticado en la evaluación de los gastos y del producto o rendimiento energético, esperando que este tipo de educación se convirtiese en una verdadera economía del trabajo orgánico y muscular.

Asimismo, el cuerpo no solamente fue definido como un objeto científico, sino que fue igualmente importante dentro de los cambios graduales a favor de una moralización en torno a un cuerpo sano: partiendo desde un ideal prescriptivo sobre el cuerpo escolar (sobre el que se busca definir a través de criterios estéticos e higiénicos), se terminaba constituyendo una intervención moral y cultural explícitamente normativa sobre la vida de los alumnos, cuyo propósito radicaban en encauzar los esfuerzos colectivos para el desarrollo de una nación moderna. En este ámbito, la escuela se transformó en un instrumento de cohesión social promovido desde grupos civiles e intelectuales (como la Liga Chilena de Educación Física o la Asociación de Educación Nacional) y en conjunto con el Estado, en pos de fomentar una cultura física dentro del país, así como también en un instrumento de control corporal de la población.

Aunque la educación física constituyó un campo en donde se originaron nuevos gestos, espacios, e instituciones, la compleja dinámica de su organización debió imponerse dentro en un espacio discursivo dominado por las imágenes tradicionales que connotaban la pasividad y reproducción de los contenidos para el alumno. Contrariamente a los estudios que se han concentrado sobre las legislaciones y los sistemas oficiales escolares, el análisis cultural del desarrollo e implementación de la educación física en las escuelas sugiere que se trató de un proceso mucho más diversificado y mucho menos racional dentro de lo que aspiraban a producir los reglamentos, manuales educativos y disposiciones legislativas. En este ámbito las

desviaciones y modificaciones pedagógicas tuvieron mucha importancia, ya que amenazaban la aparente uniformidad de un campo que se encontraba sujeto a la idea predominante de preparar individuos para sus futuras obligaciones como ciudadanos honorables en posiciones de liderazgo en la sociedad. En este sentido, la educación física sería parte de esta institucionalización disciplinaria configurada por una lógica discursiva que trató de conciliar la formación de valores, el desarrollo de las capacidades físicas, simbólicas y aprendizajes escolares desde posiciones ideológicas. Este fundamento fue aún más profundo para la construcción de una subjetividad infantil, definido desde saberes experimentales como la biología, fisiología o medicina, que empezaron apropiarse de las tecnologías de gobierno de la población, y en particular de la población pobre y trabajadora. Los métodos establecidos, marcos materiales y prioridades curriculares fueron producto de ciertos valores dominantes en la sociedad, que propiciaron una educación física diferenciada para las *clases dirigentes*, asociada con el surgimiento y práctica de los *sports*, representantes de una corporalidad sana, limpia y no degradada; mientras que para el *pueblo* se trató de una labor regeneradora que confiaba en los ejercicios físicos la posibilidad de transformar las anomalías, enfermedades y atrasos propios de un pueblo degenerado para que fuesen parte de la futura nación civilizada.

No obstante, los debates en torno a la implementación de la educación física demostraron que los recursos didácticos y la unicidad de las estructuras del aprendizaje conforme con los esquemas hegemónicos del consumo corporal debieron disputarse dentro de posicionamientos divergentes sobre la forma de representar e interpretar el cuerpo en la escuela. Originalmente, la educación física fue puesta en marcha como una preparación paralela al servicio militar, pero gradualmente iría perdiendo esta función. A fines del siglo XIX, la educación física se consideraba como parte de las nuevas regulaciones en torno a la enseñanza escolar, la cual otorgaba un mayor espacio técnico hacia la enseñanza dentro del modelo de la educación integral: física, moral e intelectual. Las argumentaciones pedagógicas e higienistas de la época, sustentadas en criterios científicos, avalaron la victoria en contra de la gimnasia militar en la escuela, permitiendo la reordenación de las capacidades y habilidades esperables de acuerdo a los esquemas de representación y práctica instrumental del espacio escolar a partir de las modernizaciones educativas implementadas desde fines de la década de 1880. En este ámbito el rol de la educación física estuvo en concretar un proyecto de individuación de la modernidad, mejorando los cuerpos y capacidad físicas de los individuos en sociedad, pero que a su vez tuvo en contrapartida para evitar extremos (un endiosamiento del individuo), el rechazo de las competencias atléticas (corroen la moral) y su reemplazo por juegos que estimulasen el ánimo

cooperativo. La figura que se proyectó dentro del espacio escolar asimilaba al alumno sano y normal por sus actividades de clase, en juegos y deportes escolares, así como en movimientos de la educación física y excursiones escolares. Por lo que la escuela pública, y dentro de ella, la educación física escolar introducía, un principio de asociación que prometía una gestión más "abierto" sobre los grupos infantiles, siendo concebida como un importante espacio de ritualidad para la selección de los contenidos potencialmente constitutivos para una nacionalización de la educación en los comienzos del siglo XX.

En este contexto, la búsqueda de un "ideal corporal" se convirtió en algo que debió llevarse dentro de márgenes y dinámicas sobre el imaginario colectivo nacional. El potencial de la educación física como un factor regenerador del "bajo pueblo" mediante el incentivo de una cultura que atrajera la vida sana, en contraposición al ocio, o la pereza las cuales eran consideradas como señales de degeneración y anormalidad, fue constituyéndose como un elemento importante susceptible a ser utilizado como instrumento de capacitación y mejoramiento de la salud tanto física como moral, asociada a las aspiraciones de regeneración y purificación de la raza. Desde esta perspectiva, la raza fue constituyéndose una categoría cultural central que permitió una intervención ya sea de movimientos civiles asociados con la educación física, como también por parte de instituciones estatales. Su retórica permitió configurar un eje discursivo que se trasladaba entre la afirmación y negación de sus participantes (como lo fue en el caso para el elemento araucano) desgranándose una serie de valores sobre el perfeccionamiento físico de la patria, discurso apropiado políticamente para la adopción de un modelo cultural de ciudadanía. Mayor aún era la idea de la educación física al afrontar al reto industrializador, gracias al desarrollo de conductas y una compleción física acorde con las exigencias de un campo productivo que el nacionalismo económico se propuso transformar, bajo el signo de la modernidad e industrialización.

Sin embargo este potencial regenerador que se propuso la educación física dentro del desarrollo educativo y económico, planteaba exigencias más complejas de lo que el campo productivo y el nacionalismo económico se propusieron transformar bajo el signo industrial, siendo relevante consignar en este punto las deficiencias y el escaso ímpetu por las cuales tuvo que pasar la adopción y legitimación de la educación física dentro del espacio escolar (y social) en el transcurso de estos años. Dio la impresión que el mercado laboral a inicios del siglo XX prescindió de las cualificaciones que la educación física entregaba, y que pese al deseo y argumentos de sus profesores, no guardaba relación con la dinámica económica que se estaba realizando. Probablemente, la ausencia de una demanda constante y plena dentro del

proceso productivo nacional en la obtención de mano de obra calificada según los términos que proyectaba la educación física (mejorar los futuros cuerpos infantiles en su labor industrializadora), hicieron que una adopción plena de la educación física, por parte del sistema económico y educativo nacional, tuviese un lento desarrollo e implementación en las primeras décadas del siglo XX.

Mayor aún, esto planteó una problemática dentro del escenario educativo de fines del siglo XIX y comienzos del XX. El porqué de las disciplinas intelectuales gozaron de un mayor prestigio en contraste con el escaso impulso que tuvo la educación física guarda relación con la realidad educativa de la época, y tuvo que ver con hacer que el pueblo cultivara la razón para lograr que sus conductas discurrieran por la senda de la modernización. Es decir, entre ejercitar la mente o fortalecer el cuerpo, la educación, presionada por la política, habría optado por lo primero, porque de ese modo aseguraba preservar el proyecto político nacional que la cuestión social amenazó. La prevalencia de la formación intelectual por sobre las competencias físicas podrían encontrar en esto su explicación.

Dentro este complejo desarrollo, la aparición de la fotografía fue gradualmente incorporándose dentro del espacio discursivo acerca del perfeccionamiento físico escolar. El grado de representatividad que la fotografía propiciaba como experiencia corporal ritualizada y que lo hacía en permanente complejidad y correspondencia con el sujeto común y corriente de la sociedad, permitió vincularse dentro de los procesos de socialización otorgándole un significado cultural al ejercicio físico como un vehículo de ingreso hacia la modernidad. En este sentido, es significativo mencionar que existió una circulación del cuerpo "ideal" dentro de la cultura al legitimar el valor de un rendimiento energético y estético sobre el cuerpo, basándose en la necesidad de una apreciación cuantitativa del esfuerzo muscular, análoga a la del gesto industrial racionalizado en la misma época, como lo serían la rigidez, el orden y una falta de contacto directo entre los cuerpos. Esta misma idea permitió que las fotografías relacionadas con las actividades físicas produjeran efectos de fascinación sobre los ciudadanos de la época, otorgándole valores y cualidades tan notables como la promesa de equiparación de las clases sociales.

A ojos del presente, parece quedar claro que, mirando en términos generales, la actividad pedagógica, y en ella la educación física, no solamente puede considerarse dentro de los contextos de aprendizaje formal sino que también es producida dentro de otros sitios sociales y culturales, ya sea a través de sitios de acceso popular o bien dentro de los bienes de consumo (es decir, los mensajes transmitidos a través de TV, cine, periódicos y revistas, por ejemplo). Todos estos aspectos revelan la importancia de perfeccionar los estudios futuros acerca de la

educación física, abriendo nuevas implicancias e interpretaciones acerca de sus usos y formas en un terreno en el que lentamente se está abriendo paso.

En síntesis, si bien esta tesis no pretendió realizar un ejercicio totalizador, esboza temas a discutir, responde inquietudes y, deja planteadas otras muchas más acerca del valor de la educación física dentro del espacio escolar hoy en día, distinguiendo entre lo que significa una *pedagogía del cuerpo social* y una *pedagogía del cuerpo educativo*, siendo necesario considerar cómo estas complejas interacciones llevan a dar forma las contribuciones específicas que tienen sobre la educación formal, la salud y su impacto en la vida y las identidades de los jóvenes.

Es relevante consignar que la permanencia de una *pedagogía del cuerpo* en la escuela y su consagración como una forma aceptada dentro del proceso de socialización, dejan en evidencia que la relación entre la prédica del ejercicio físico y su coacción fue mucho más compleja de lo que la retórica escolar sugería como una transformación social que prometía mejorar los cuerpos e impulsar la regeneración racial e industrial.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes Primarias

ALLENDE Padín, Ramón. *De la higiene en jeneral: gimnástica*. Valparaíso: Imp. de La Patria, 1874.

CABEZAS, Joaquín. *Programa de educación física: aprobado por el Consejo de Instrucción Pública en sesión de 2 de diciembre de 1912*. Santiago de Chile: Impr. Cervantes, 1912.

_____. *Manual de gimnasia educativa*. Santiago: [s.n.], 1915.

_____. *Los juegos olímpicos. Desarrollo Histórico*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1918.

CABRERA Ceballos, Eleazar. *Educación Física*. Angol: Impr. El Esfuerzo, 1900.

Cuarto Congreso Científico (1.º Pan-Americano) :celebrado en Santiago de Chile del 25 de diciembre de 1908 al 5 de enero de 1909. Santiago de Chile: Impr., Litogr. y Encuadernación Barcelona, 1915.

DÁVILA Boza, Ricardo. *La higiene de la escuela*. Santiago: Impr. Cervantes, 1884.

El Instituto Superior de Educación Física. Juicio del profesorado. Santiago: Imprenta Universitaria, 1918.

FERRER, Pedro Lautaro. *Higiene y asistencia pública en Chile: homenaje de la delegación de Chile a los delegados oficiales a la 5a Conferencia sanitaria internacional de las Repúblicas Americanas celebrada en Santiago de Chile, del 5 al 12 de de noviembre de 1911*. Santiago, Chile: Impr., lit. y enc. Barcelona, 1911.

HIDALGO, Wenceslao. *Medicina domestica de la infancia o sea consejo a las madres sobre el modo de criar, cuidar i [i.e. y] educar a sus hijos por sí mismas*. Santiago: El Progreso, 1885.

Instituto Superior de Educación Física: prospecto. Santiago: [s, n.], 1917.

JENSCHKE, Francisco J. *Guía de gimnasia escolar: para el uso de los liceos i escuelas de ambos sexos*. Santiago de Chile: Impr. Cervantes, 1894.

_____. *Programa de gimnasia para el Instituto Pedagógico*. Santiago: Impr. Nacional. 1895. 12 p.

_____. *Metodolojía especial de gimnasia: texto escolar n° 4*. Santiago: Impr. Universo, 1910.

_____. *Monografía de la Escuela Normal de Preceptores "José Abelardo Núñez"*. Santiago de Chile: Soc. Imprenta i Litografía Universo, 1922.

MANQUILEF, Manuel. *Comentarios del pueblo araucano II: la gimnasia nacional (juegos, ejercicios y bailes) con un prefacio acerca del arte de la traducción por Rodolfo Lenz*. Santiago: Impr. Barcelona, 1914.

MARTÍNEZ, Guillermo. *Metodología especial de la Educación Física*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1916.

_____. *La organización de los deportes i el Estadio nacional*. Santiago: Imprenta Santiago, 1917.

MATUS Z, Leonardo. *Manual de gimnasia escolar*. Santiago : Impr. Universitaria, 1909.

_____. *Antropometría del niño chileno: Primeras observaciones*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes, 1911.

_____. *El problema de la educación física en Chile y el embrujamiento Sueco*. Santiago: Impr. La República, 1932.

MATUS, Tulio. *Influencia de los ejercicios físicos en el desarrollo de la capacidad vital de los pulmones*. Tesis para optar para el grado de médico cirujano. Santiago, 1907.

MELFI, Mateo. *Mortalidad infantil i protección a la infancia*. Tesis para optar para el grado de médico cirujano. Santiago, 1907.

MORAGA Porras, A. *Influencia de la Cultura Física en la formación del carácter: Educación Física de la mujer*. Santiago: Imprenta Emilio Pérez, 1911.

MOSSO, Ángel. *La educación física de la juventud, la educación física de la mujer*. Madrid: José Jorro, 1894.

MURILLO, Adolfo. *De la educación física y de la enseñanza de la higiene en los liceos i escuelas de la República*. Santiago de Chile: Impr. de la Libr. del Mercurio, 1872.

POIRIER, Eduardo. *Congreso Científico Panamericano, 1908-1909: organización, actos solemnes, resultados generales del congreso, visitas, excursiones*. Santiago: Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, 1915.

PONCE, Manuel Antonio. *Lecciones de gimnasia elemental: arregladas para el uso de los colejos i escuelas de la república*. Valparaíso: Impr. de la Libr. del Mercurio, 1889.

Reglamento i plan de estudios para el Instituto de Educación Física. Santiago de Chile: Impr. Universitaria, 1912.

SALAS Maturana, Demetrio. *La Educación Física biológica: Conferencia dada en la Universidad de Chile en Setiembre de 1913*. La Serena: Imprenta y Librería Americana, 1913.

SANTELICES, José Luis. *Fatiga muscular i surménage físico*. Tesis para optar para el grado de médico cirujano. Santiago, 1912

Unión de Profesores de Educación Física de Chile. *La III.a Gran Revista de Gimnasia*. Santiago de Chile: Impr. Universitaria, 1911.

Universidad de Chile. *Memoria plan de estudios i reglamento del Instituto Superior de Educación Física: correspondiente al año 1918*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1919.

UGARTE, Jacinto. *Higiene de la infancia Santiago de Chile*. Santiago, Gutenberg, 1887.

VALDÉS, Ismael. Cartas sobre el problema de la infancia. Santiago: Balcells, 1919.

VIAL, Manuel Camilo. Trabajos y actas: Primer Congreso Nacional de Protección á la Infancia. Santiago: Impr., Lit. y Enc. Barcelona, 1912.

Revistas:

Revista de educación física.

El Sport ilustrado.

Sport i actualidades.

Revista de la Asociación de Educación Nacional.

Revista de instrucción primaria.

Revista chilena de higiene.

Revista Zig-Zag.

Anales de la Universidad de Chile.

Fotografías:

Archivo Fotográfico del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Archivo Fotográfico del Museo de Historia Nacional.

Artículos:

BENADUSI, Lorenzo. *Il corpo del soldato. Militarismo, mascolonità e nazione dal Risorgimiento alla Seconda Guerra mondiale.* [PDF] online: http://www.cdlstoria.unina.it/storiche/Relazione_Benadusi.pdf

CHARTIER, Roger y VIGARELLO, Georges. *Las trayectorias del deporte: prácticas y espectáculo*, En: *Apunts d'educación física y medicina esportiva*, Vol. XIX, Diciembre de 1982. [En línea]: http://www.apunts.org/watermark/ctl_servlet?_f=10&pidet_articulo=13104797&pidet_usuario=0&pidet_revista=277&fichero=277v19n076a13104797pdf001.pdf&ty=41&accion=L&origen=apunts&web=www.apunts.org&lan=es

CORREA, María José y LANDAETA, Romané. América Latina, s. XVII-XXI. *Una aproximación hacia la historia de los cuerpos y el ejercicio de las violencias*, En: *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, [En línea], Debates, 2009. Puesto en línea el 2 de febrero de 2009. < <http://nuevomundo.revues.org/index53403.html> >

GALANTINI, Guillermo. *Cuerpo y salud en la modernidad: origen del surgimiento de la educación física*, En: *Revista Digital* <http://www.efdeportes.com/>, Año 7 , N° 36, Mayo de 2001.

GONÇALVES, José. *Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem*, En: *Cad. Cedes, Campinas*, Vol. 23, N° 59, Abril 2003.

KAENEL, Silvia. *Deporte, sociedad e ideología. Significaciones de las prácticas deportivas en las prácticas escolares*, [PDF] online: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Politica%20universitaria%20politicas%20educativas%20e%20institucion%20escolar/167%20-%20Kaenel%20-%20Inst%20de%20Chaco.pdf>

KIRK, David. *Physical culture, physical education and relational analysis*, En: *Sport education and society*, Vol. 4, N° 1, 1999.

LEYTON, Cesar y Díaz Andrés. *La fotografía como documento de análisis, cuerpo y medicina: teoría, método y crítica – la experiencia del Museo Nacional de Medicina Enrique Laval*. Hist. cienc – saúde. Manguinhos Vol. 14, N°3, Rio de Janeiro Julio/Sept. 2007

MARTÍNEZ, Alejandro y TAMAGNO, Liliana. *La naturalización de la violencia. Un análisis de fotografías antropométricas de principios del siglo XX*. Cuadernos de Antropología Social, Universidad de Buenos Aires, N° 24, 2006. pp. 93–112.

MORENO, William. *Escuela, cuerpo y milicia, historias de un redoble, de un simulacro que no termina*, En: *Educación Revista*, N° 33, Curitiba 2009.

MUÑOZ Funck, Cristián. *Bases para abordar el origen y evolución de las políticas estatales chilenas en educación física en el período 1889-1929*. [PDF] online: <http://lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1250689992inicios.pdf>

PEDRAZ, Miguel. *Cuerpo y contracuerpo: La historicidad de las producciones corporales y el sentido de la educación física*, En: *Educación Física y Ciencia*, N° 7, [PDF] online: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.101/pr.101.

PIMENTA, Heloísa. *Educação escolar e higienização da infância*, En: *Cad. Cedes, Campinas*, Vol. 23, N° 59, Abril 2003.

RICH, Emma. *Body pedagogies, education and health*, En: *Sport, Education and Society*, Vol. 15, N° 2, 2010. pp. 147 - 150.

SHILLING, Chris. *Exploring the society-body-school nexus: theoretical and methodology issues in the study of body pedagogics*, En: *Sport, Education and Society*, Vol. 15, N° 2, 2010. pp. 151- 167.

TORO, Pablo. *Disciplina y Castigos: Fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX*. Cuadernos interculturales, año/vol. 6, número 011. Universidad de Valparaíso. Viña del Mar, Chile.

_____. *Edificando espacios para la elite: percepciones sobre los liceos como recintos educacionales. Chile, 1870-1910*. Ponencia presentada a XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. La Plata, agosto de 2006. [PDF] online: <http://historiaeducacion.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/toro.pdf>

VASCONCELLOS, María. da Penha y RODRIGUES, Jaime. *A fotografia como instrumento do trabalho do higienista. (São Paulo, primeira metade do século XX)*. História, Ciências, Saúde– Manguinhos, Vol. 13, N° 2, pp. 477-491, Abril/Junio. 2006.

VILODRE Goellnerl, Silvana. *Jean-Jacques Rousseau y la educación del cuerpo*, En: *Revista Digital* <http://www.efdeportes.com/>, Año 2, N° 8, Diciembre 1997.

Libros:

ACUÑA, Pedro. *¿LA ROJA DE TODOS?: Construcciones de nación a través de discursos de raza y masculinid(es) en el fútbol chileno: 1930-1948*. Tesis Universidad Diego Portales. Facultad de Ciencias Sociales e Historia: Escuela de Historia, Santiago, 2009.

AGUAYO, Fernando y ROCA, Lourdes, (coord). *Imágenes e investigación social*. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2005.

AINSENSTEIN, Ángela (comps). *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales de la diversidad*. Buenos Aires: 2006

AINSESTEIN, Ángela y SCHARAGRODSKY, Pablo. *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006.

ARMSTRONG, David. *A new history of identity: a sociology of medical knowledge*. New York: Palgrave, 2002.

BALL, Stephen (comps). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.

BERGER, John. *Mirar*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2008.

BERNSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular, 2001.

BURKE, Peter [et al.]. *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 2003.

_____. *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2005.

CARUSO, Marcelo. *Biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las Escuelas del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Edit. Prometeo: Buenos Aires, 2005.

CASSASUS, Juan. *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM, 2003.

CORBIN, Alain, COURTINE, Jean-Jacques, VIGARELLO, Georges. *Historia del cuerpo Vol I, II y III*. Madrid: Taurus, 2005.

COX, Cristián y GYSLING, Jacqueline. *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: CIDE, 1990.

CRARY, Jonathan. *Suspensions of perception: attention, spectacle, and modern culture*. Massachusetts Institute of Technology, 2001.

CRUZ Barros, Nicolás. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile: (El plan de Estudio Humanista)*. Santiago: DIBAM, 2002.

DE CARVALHO, Yara. *El mito de la actividad física y salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1998.

- DONZELOT, Jacques. *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos, 1998.
- DUNNING, Eric (Et. Al.) *The Sports process: a comparative and developmental approach*. Human Kinetics: 1993.
- _____. *El fenómeno deportivo: estudios sociológicos en torno al deporte*. Editorial Paidotribo: Barcelona, 2003.
- EGAÑA, María Loreto. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM, 2000.
- ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- FEHER, Michel, NADAFF, Ramona, TAZI, Nadia. *Fragments for a history of the human body*. New York: Zone, 1989
- FOUCAULT, Michel. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets, 1992
- _____. *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos, 1997.
- _____. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2002.
- _____. *Historia de la Sexualidad*. Vol. I. México: Siglo Veintiuno, 2002.
- _____. *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2007.
- FREUND, Gisele. *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili, 1994.
- GARCÉS, Mario. *Crisis social y motines populares en el 1900*. Santiago: Ed. ECO-Documentas, 1991.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1991.
- GAZMURI, Cristián y SAGREDO, Rafael. *Historia de la Vida Privada. El Chile moderno de 1840-1925*. Chile: Taurus, 2006.
- GÓNGORA, Álvaro y SAGREDO, RAFAEL. *Fragmentos para una Historia del Cuerpo en Chile*. Santiago: Taurus, 2010.
- HADJINICOLAOU, Nicos. *Historia del arte y lucha de clases*. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2005.
- HARGREAVES, Jennifer y VERTISKY, Patrice. *Physical culture, power, and the body*. London: Routledge, 2007. Cap, 7, 8 y 9
- HOBSBAWN, Eric. *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica, 2002
- ILLANES, María Angélica. *Ausente, señorita: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, 1890-1990: (hacia una historia social del siglo XX en Chile)*. Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 1990.

_____. *En el nombre del pueblo, del estado y de la ciencia, (...): historia social de la salud pública Chile 1880-1973*. Santiago: Colectivo de Atención Primaria, 1993.

_____. *Cuerpo y sangre de la política: la construcción histórica de las visitadoras sociales, Chile, 1887-1940*. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

KOSSOY, Boris. *Fotografía e historia*. Buenos Aires: La marca, 2001.

LABARCA, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Universitaria, 1939.

LAQUEUR Thomas. *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, 1994.

LE BRETON, David. *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002

_____. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Eds. Nueva Visión, 2004.

LE GOFF, Jacques. *Historia del cuerpo en la Edad Media*. Barcelona: Paidós, 2005.

MANDELL, Richard. *Historia Cultural del Deporte*. Madrid: Bellaterra, Ediciones S.A. 1986.

MATVEVV, Lev. *Teoría del Deporte*. Moscú: DIGEDER, 1995.

MEINANDER, Henrik. *Towards a bourgeois manhood. Boys' Physical Education in Nordic Secondary Schools. 1880-1940*. The Finnish Society of Sciences and Letters: Helsinki, 1994.

MELKONIAN, Enrique. *Intervención del Estado chileno en materia de educación física*. Santiago, Chile: Impr. Yáñez Hnos., 1943.

MIRANDA, Marisa y VALLEJO, Gustavo (comps). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Argentina: Siglo Veintiuno, 2005

MODIANO, Pilar. *Historia del deporte chileno: orígenes y transformaciones, 1850-1950*. Santiago: DIGEDER, 1997.

MOLINA, Carlos. *La cuestión social y la opinión de la elite médica. Chile: 1880-1890. Un análisis de la Revista Médica y de los Anales de la Universidad de Chile*, en An. chil. hist. med. 2006; 16: pp. 18-19

MORRIS, James. *Las elites, los intelectuales y el consenso. Estudio de la cuestión social y el sistema de relaciones industriales*. Santiago: Editorial del Pacífico, 1967.

MUÑOZ Funck, Cristián. *Historia de la dirección general de deportes y recreación. Las políticas estatales de fomento al deporte, 1948-2001*. Santiago: DIGEDER, 2001;

NARODOWKI, Mario. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 2008.

NOUZEILLES, Gabriela. *Ficciones somáticas. Naturalismo, nacionalismo y políticas médicas del cuerpo*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2000.

RAUSCH, André. *El cuerpo en la educación física*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1985

- REED Valenzuela, Carlos. *El estado, la educación física y los deportes*. Santiago, Chile: Impr. América, 1941.
- RINKE, Stefan. *Cultura de masas: reforma y nacionalismo en Chile, 1910-1931*. Santiago: DIBAM, 2002.
- RODRÍGUEZ, Pablo y MANARELLI, María Emma (coord.). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007.
- RODRÍGUEZ Villegas, Hernán. *Historia de la fotografía. Fotógrafos en Chile durante el siglo XIX*. Santiago, CENFOTO, 2001.
- ROJAS Flores, Jorge. *Los niños cristaleros: trabajo infantil de la industria. Chile, 1880-1950*. Santiago: DIBAM, 1996.
- _____. *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*. Santiago: Ariadna Edic, 2004.
- _____. *Historia de la infancia en el Chile republicano. 1810-2010*. Santiago: Ocho Libros, 2010.
- ROZENGARDT, Rodolfo. *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Eds. Miño y Dávila: 2006.
- RUIZ URBINA, Antonio. *Bosquejo histórico del Instituto de Educación Física y Técnica de la Universidad de Chile*. Santiago: Revista Chilena de Educación Física, 1956.
- SANTA CRUZ, Eduardo y SANTA CRUZ, Luis. *Las escuelas de la identidad. La cultura y el deporte en el Chile desarrollista*. Santiago: LOM, 2003.
- SCHARAGROSDKY, Pablo. *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de La Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.
- SENNET, Richard. *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial, 1997.
- SCHWARTZ, Vanessa y PRZYBLYSKI, Jeannene. *The nineteenth-century visual culture reader*. London: Routledge, 2004.
- SONTAG, Susan. *Sobre la fotografía*. Barcelona: Edhasa, 1981.
- STEPAN, Nancy Leys. *The Hour of Eugenics: Race, Gender and Nation in Latin America*. Ithaca: Cornell University Press, 1991.
- STOLER, Ann Laura. *The education of desire. Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*. Durham (NC): Duke U.P., 1995.
- SUBERCASEAUX, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Tomo IV. Nacionalismo y cultura*. Santiago: Editorial Universitaria, 2007.
- TAGG, John. *El peso de la representación*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2005.
- TRAVERSA, Oscar. *Cuerpos de papel: figuraciones del cuerpo en la prensa 1918-1940*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- TODOROV, Tzvetan. *Nosotros y los otros*. México: Siglo Veintiuno, 1991

TURNER, Bryan. *The body and society: explorations in social theory*. Los Angeles: Sage, 2008.

VALLEJO, Gustavo y MIRANDA, Marisa (comps). *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*. Edit. Siglo Veintiuno, 2007.

VAN DIJK, Teun (comp.) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2000.

VIGARELLO, Georges. *Corregir el cuerpo: historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.

WADE, Peter. *Raza y etnicidad*. Ed. Abya – Ayala: Quito, 2000.

WRIGHT Mills, Chris [et al.]. *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta, 1986.

YAÑEZ, Juan Carlos. *Estado, consenso y crisis social: el espacio público en Chile 1900-1920*. Santiago: DIBAM, 2003.

ZAGALAZ, María Luisa. *Bases teóricas de la educación física y el deporte*. Universidad de Jaén: Servicio de publicaciones e intercambio. 2001