

CLAUDIA XIMENA HERRERA BELTRÁN*, BERTHA NELLY BUITRAGO**

CUERPO Y SILENCIO EN LA ESCUELA DE COMIENZOS DEL SIGLO XX EN COLOMBIA

Resumen

El movimiento de la Nueva Educación que se vive en Europa y Norteamérica tiene un gran auge en Colombia desde finales del siglo XIX y comienzos del XX. Esta propuesta educativa que se ofrece como alternativa a una educación tradicional y memorística escogerá al niño como su eje, fin y medio educativo. El niño se acercará desde entonces al conocimiento desde la propia experiencia, entrará en contacto con el mundo desde su cuerpo, un cuerpo hasta entonces acallado y prisionero. Sin embargo, esta promesa de liberación corporal irá entrando en mecanismos de control que le dirán qué hacer y cuándo hablar, silenciando los ruidos y favoreciendo los sonidos socialmente correctos y acordes con lo que se espera sea un individuo educado frente a los nuevos tiempos. Mirar cómo estos ruidos son convertidos en sonidos homogéneos en la escuela y la manera como estas prácticas corporales se irradian al espacio social es nuestro interés.

Palabras clave: Educación, niño, cuerpo, prácticas corporales.

Abstract

The movement of the New Education that live Europe and North America live, has a great peak in Colombia from final of the XIX century and beginnings of the XX one. This educational proposal, that offers as alternative to a traditional and mechanical education, it will choose to the boy like its axis, object and middle of the education. The boy will approach to the knowledge from the own experience ever since, he will enter in contact with the world from his body, a body until then silenced and prisoner. However, this promise of corporal liberation, will go entering in control mechanisms that will tell him that to make and when to speak, silencing the noises and favoring the socially correct sounds and chords with what is expected is an educated individual in front of the new times. To look as these noises is transformed into homogeneous sounds in the school and the way like these corporal practices are irradiated to the social space, it is our interest.

Key words: Education, boy, body, corporal practices.

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. E-mail: claudiaximena@hotmai.com

** Profesora del Liceo Nacional José Joaquín Casas de Chiquinquirá. E-mail: buitra_gonely@hotmail.com

Texto recibido el día 20 de septiembre de 2004 y aprobado el 3 de diciembre de 2004.

1. El silencio como práctica

Guardar silencio es en sí mismo un acto de comunicación¹.

El silencio y la quietud fueron considerados actos de comunicación que se aprendían en la escuela, actos del lenguaje tanto verbal como corporal, actos preferentemente enseñados en la edad infantil. Eran prácticas disciplinarias que buscaban fijar en el pensamiento la necesidad de actuar de manera silenciosa, obrando con cautela, con mesura y economizando energía para el ejercicio útil y para la virtud.

Estos modos sociales de expresarse desde el ruido, el movimiento o desde sus pausas, le atañen necesariamente al cuerpo, a un cuerpo que se educa durante la infancia dentro de las fronteras de la escuela y desde la vigilancia permanente del maestro. Así, el cuerpo aceptado como expresión viva del hombre, inherente a él como sujeto y como objeto a la vez, es conminado a manifestarse, a moverse, a detenerse...

En el campo educativo colombiano, el énfasis o el entusiasmo por el movimiento de la Nueva Educación abrió posibilidades a una práctica de la enseñanza distinta a la que hasta entonces se difundía. Muchos de los preceptos de esta educación, denominada "educación tradicional", se asentaban, entre otros, sobre los cánones de la pedagogía católica, de la pedagogía rousseauiana, lancasteriana y pestalozziana, que no iban a desaparecer; ellos, de maneras muy singulares, se mezclarían con nuevas propuestas como la de Dewey, creando otra manera de pensar, en este caso, el cuerpo infantil, sus lenguajes, sus silencios, su expresión, su movimiento. Para el caso colombiano, estas transformaciones se dieron con pedagogos como Nieto Caballero, actuando desde el Gimnasio Moderno.

¹ Burke, Peter. *Hablar y callar*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996, p. 155.

Las prácticas sobre el silencio del cuerpo, su control y su disciplinamiento encontradas en escritos y manuales educativos son, a la luz del nuevo movimiento, abiertamente descalificadas como nefastas para la educación infantil. El posicionamiento de estas nuevas prácticas muestra cómo a controles corporales caducos y peligrosos se impondrán otros, que aunque menos traumáticos, traerían un silencio nuevo, un silencio distinto: con unos ruidos especiales para tiempos claramente delimitados.

2. A favor del movimiento y en contra del silencio corporal

En la propuesta de Rousseau, en especial para las dos primeras etapas educativas²—la de la infancia y la de los hombres, y en oposición a la que se impartía en aquella época—, la educación se basaba en la libertad del movimiento, una libertad más desde la ejercitación que desde los preceptos; una educación que enseñaba a vivir en los malos y los buenos momentos; una educación cuyo modelo era la naturaleza; una naturaleza que para Rousseau equivalía a la verdad:

Vivir no es respirar, es obrar; es hacer uso de nuestros órganos, de nuestros sentidos, de nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que nos dan el sentimiento de nuestra existencia. El hombre que más ha vivido no es aquel que ha sumado más años, sino aquel que más ha sentido la vida³.

Según este texto, su propuesta de educar desde la naturaleza suponía seguir la ruta que ésta marcará mediante la ejercitación constante del cuerpo infantil, desde la crudeza de las estaciones con sus climas extremos, el hambre, la sed y el dolor físico, eso sí, dejándolo en libertad, sin opresión de vendas, fajas o pa-

² De los cero a los trece años.

³ Rousseau, Jean Jacques. *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1995, p. 42.

ñales que le impidieran moverse, arrastrarse y estirar sus miembros. Ello permitía alcanzar el equilibrio entre el cuerpo y el alma, en tanto el deseo por el movimiento viniera de la naturaleza y no de la opinión⁴, favoreciendo de esta manera el endurecimiento del temperamento⁵.

El ejercicio continuo, decía este pedagogo, dejado a la sola dirección de la naturaleza, además de fortificar el cuerpo, formaba en cada uno la única especie de razón de que era susceptible la primera edad, y la más necesaria en la vida, que era la razón de los sentidos:

Como todo lo que entra en el entendimiento humano le llega por los sentidos, la primera razón del hombre es una razón sensitiva; es ella la que sirve de base a la razón intelectual: nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos⁶.

Considerando al niño como tal en su proceso de formación, afirmaba Rousseau, se le estaría dando el lugar que le corresponde a la infancia en el orden de la vida humana⁷, enseñándole a obedecer desde el momento del nacimiento, y sólo dejándose suelto cuando se hiciera hombre; ello como garantía de una adecuada educación⁸. En este proceso, la obediencia se hacía imprescindible, y posible sólo en un cuerpo formado vigorosamente para obedecer al alma y no que por su estado se generase debilidad⁹. De ahí su mayor preocupación: la debilidad que la sociedad había generado en el hombre, por un lado privándole del derecho que tenía sobre sus propias fuerzas, y por otro, tornándolas insuficientes¹⁰.

Así, el ejercicio que proponía le enseñaría a conocer el uso de las fuer-

⁴ *Ibid.*, p. 79.

⁵ *Ibid.*, p. 49.

⁶ *Ibid.*, p. 159.

⁷ *Ibid.*, p. 93.

⁸ *Ibid.*, p. 51.

⁹ *Ibid.*, p. 59.

¹⁰ *Ibid.*, p. 100.



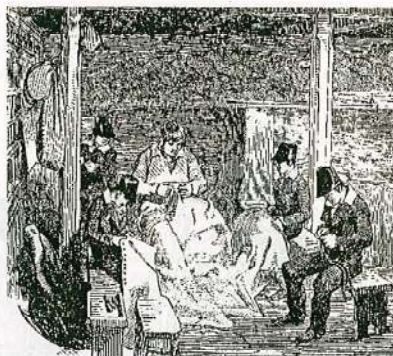
zas, las relaciones de su cuerpo con los cuerpos circundantes y el empleo de los instrumentos naturales a su alcance y que convenían a los órganos¹¹; por ello, la vida del niño hasta los trece años debía ser de permanente actividad:

¿Queréis, pues, cultivar la inteligencia de vuestro alumno? Cultivad las fuerzas que esa inteligencia debe gobernar. Ejercitad continuamente su cuerpo, hacédele robusto y sano para hacerlo sabio y razonable; que trabaje, que actúe, que corra, que grite, que esté siempre en movimiento; que sea hombre por el vigor y pronto será por la razón¹².

Estos preceptos propuestos por Rousseau para un niño educado por un institutor, aunque acogidos, fueron poco viables en espacios escolares en donde el profesor tenía a cargo tantos niños; además otras propuestas educativas diferentes a la pedagogía católica, como la pedagogía pestalozziana, utilizada para la formación en las normales, entre otras, interpretarían de distinta forma esa libertad de movimiento infantil para el país.

3. Tradicionalmente: el silencio como el imperio sobre sí mismo

El establecimiento del silencio, la aplicación y, de hecho, el orden en clase, se consideraron imprescindibles para el trabajo y el progreso. Este orden se verificaba a partir de la disciplina en el aula, caracterizada por actividades silenciosas y adecuadas, acompañadas de una precisión cada vez mayor en los ejercicios que se realizaban. Así, toda restricción corporal llegaba en el momento preciso en que imperaba en los niños el movimiento espontáneo y permanente, tiempo de búsqueda de posibilidades y no de perfección; situación contradictoria que favorecía el uso de castigos en regímenes autoritarios, cuyas acciones



se organizaban y se realizaban a partir de señales y de órdenes tomadas, en su mayoría, del sistema militar. Todo ello con el fin último de educar moralmente las acciones de los niños¹³.

El silencio corporal atendía a la urgencia de controlar al niño totalmente, pues la ausencia de movimientos daba cuenta del dominio pleno de su cuerpo. Cada niño sería capaz de dominar la voluntad y el alma; dominio de sí, que le aportaría la intrepidez y el valor para el sufrimiento, el ímpetu para afrontar las penalidades de la vida, brindándole, además, salud espiritual y vigor a las facultades intelectuales¹⁴.

El cuerpo infantil, como parte de la naturaleza, sería constreñido al espacio escolar, una forma singular de encierro, que lo apresaría cada vez más entre paredes construidas a partir de los límites espacio-temporales y también morales. Este espacio lo alejó del mundo circundante, haciéndole consciente de sus propias sensaciones, y obligándolo a asumir el control de las mismas¹⁵. Desde entonces existe un cuerpo

que habla de lo correcto y lo inconveniente, de lo posible y de lo prohibido, que asume también los roles femenino o masculino exigidos socialmente¹⁶, y que desde los movimientos es leído y juzgado perma-

todo el curso de su vida, instinto i necesidad. Supuesto que no los puede tener en relación con los objetos apelará a otros para el efecto bastante poderoso, estos son: la obediencia i el orden, independizará totalmente el cuerpo de los niños i sus movimientos de los cuerpos exteriores que antes le servían como de motivos i centros de acción, i sujetará a reglas i tiempos hasta el menos de aquellos de que sea capaz, siempre a regla al juego natural i posible de las articulaciones, i nunca las articulaciones a las reglas establecidas independientemente o sin previo examen de su juego. Principiense pues, por hacer que, conservando, en cuanto a lugar, una posición que les permita el libre juego de todos los miembros, den al cuerpo una de perfecto equilibrio que pueda ser una misma en todos los ejercicios... Explicados los motivos de armonía, regularidad, comodidad i libertad de esta posición para empezar cualquier movimiento, hará girar a los niños sobre sí mismos sin que cambien de lugar; esto es, los ejercitará en las conversiones por cuartos i enteras a la derecha i a la izquierda; luego, cambiando de lugar pero conservando la distancia en los pasos, en todos sentidos, hacia delante, hacia atrás, por el flanco derecho, por el flanco izquierdo; después en las marchas oblicuas, regulares i aceleradas, i por último en las contramarchas, exponiendo en cada ejercicio en palabras cortas i precisas la teoría de la que se quiera enseñar, acompañándola del movimiento. Como se ve hasta aquí los ejercicios gimnásticos no son otra cosa que los ejercicios militares que deben preceder al manejo del arma. Una vez que los niños sepan ejecutar todos esos movimientos con uniformidad i prontitud, pásese al ejercicio de cada uno de los miembros del cuerpo. Hágaseles notar las inflexiones, posiciones o actitudes diferentes de que son susceptibles, i ordénese de cada una un ejercicio, el cual sujeto a voces determinadas, debe ser lento en sus principios hasta uniformarlo en todos los niños, i luego se irá acelerando proporcionalmente a su fuerza i vivacidad pero sin prolongarlo demasiado, pues esto podría dar lugar a accidentes desagradables" *Ibid.*, pp. 127, 128.

¹⁶ "En general, para las niñas se prefieren los juegos menos ruidosos y más graciosos, como las rondas, los bailes; aquellos que exigen un esfuerzo o una fatiga convienen mejor a los muchachos". Vernaza, José Ignacio. "Educación física", en *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, Bogotá, enero-diciembre 1913, Vol. XXVI, No. 1-12, pp. 246, 247.

¹³ Anónimo. *Manual de Enseñanza Primaria*. Diario de Cundinamarca, Bogotá, Colombia, 1870, enero-junio No. 116-184, julio-diciembre No. 217-239.

¹⁴ Véase. Lleras, Martín. *Pedagogía de los ejercicios gimnásticos*. Escuela Normal, Bogotá, Tomo IV, 1873, pp. 127, 128.

¹⁵ "I como el institutor no puede servirse en su misión de promotor o desarrollador de las facultades corporales de los niños, de los medios de que se vale la naturaleza no solo en las del niño sino en las del hombre, en

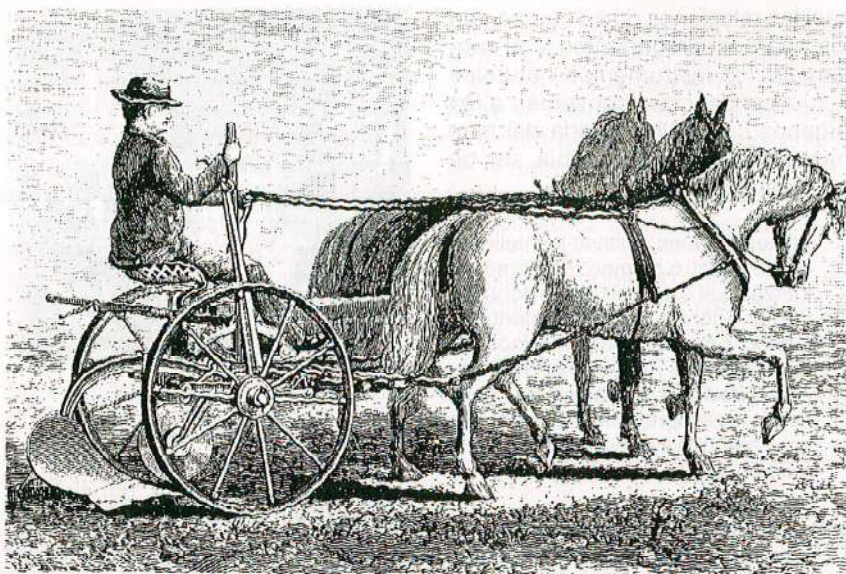
¹¹ *Ibid.*, p. 158.

¹² *Ibid.*, p. 148.

nentemente como educado o ignorante¹⁷.

Sin embargo, no fue sólo la búsqueda de la regularidad individual, fue el movimiento acompasado del grupo total de niños de la clase, lo que se persiguió afanosamente como garantía de la mejor formación del niño y del grupo —este último pensado como un todo—, desde la labor excepcional del maestro que buscaba una educación ideal¹⁸. La dinámica de la clase incluía una serie de rituales de silencio, movimientos y sonidos corporales simultáneos, necesarios y obligatorios, que permitían, se decía, acceder de manera fácil al conocimiento¹⁹.

La insistencia por el ejercicio —movimiento bien hecho— que comenzó a circular fue construyendo una di-



námica corporal exclusiva de la escuela, cada vez más ajena a la cotidianidad, pero que hizo posibles nuevas prácticas corporales referidas a la postura, a las posiciones iniciales de los ejercicios, a las trayectorias y a los efectos de cada movimiento, necesarias a los acompasados desplazamientos en las formaciones escolares.

Todos estos nuevos movimientos permitían controlar al grupo en su totalidad: acciones cada vez más precisas y simultáneas, solo concernientes al saber de la educación física. Ya no se producirán ruidos en la escuela, sino sonidos y silencios cada vez más buscados por los maestros. De esta forma el ruido correspondería al movimiento alocado y permanente del niño maleducado, y los sonidos al movimiento juicioso y prudente que el profesor dirigiera²⁰.

Esta precisión afanosamente buscada en el movimiento corporal remite a un aprendizaje del tiempo, noción aprendida en la escuela junto con la noción espacial²¹, las dos

imprescindibles durante la infancia, pues gracias a este aprendizaje, el individuo se incorpora a la sociedad en tanto cumple con reglas impuestas como la puntualidad, cuándo llegar, cuándo partir, cuándo gesticular, cómo hablar, cuándo callar, cuándo moverse, cuándo detenerse:

Desde que el niño entra en la vida ordenada de la escuela empieza a encarrilarse; la disciplina comienza a poner trabas a su disipación, a triunfar de su aturdimiento i a sacarle de su apatía; le es preciso asistir a una hora fija, ocupar el puesto que se le ha señalado, guardar silencio, estar quieto, prestar atención o velar sobre su porte i maneras, reprimir su impaciencia y su mal genio, imponerse el sacrificio del estudio; i todo esto constituye una serie de triunfos pequeños, que sobre sus inclinaciones obtienen un principio de dominio e imperio sobre sí mismo²².

De igual manera, la postura, la actitud corporal vertical sobre la que se trabajaba permanentemente en la escuela, tenía valor moral para el niño en la medida en que le permitía el control de su voluntad, el dominio sobre sí mismo, el manteni-

¹⁷ La aparición del concepto *civillite* que Norbert Elias ubica en el siglo XVI aproximadamente, y que según él transformará la forma de ser sujetos en la sociedad de ese momento, se apropia en Colombia dando lugar a una transformación a comienzos del siglo XX que parece atender entre otras cosas a una propuesta pedagógica distinta de la que prevalece a finales del siglo XIX. Véase Elías, Norbert. *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 99-128.

¹⁸ "En el libro que escoja cada cual para dar sus lecciones dará la preferencia a aquellos ejercicios cuyo objeto sea dar soltura i gallardía a los diferentes miembros, i principalmente a los que pudiendo ser ejecutados a un mismo tiempo por los otros niños, los acostumbre al orden, a la exactitud, i a la obediencia, que es otro de los objetos de esta educación" Lleras, Martín. S. T., *op. cit.*, p. 327.

¹⁹ "Antes de empezar la lección, todos los niños se sentarán derechos, recostados contra la banca de atrás, y de tal modo que con una sola mirada los abarque a todos; cada uno pondrá las manos, la una sobre la otra, encima de la banca, para evitar juegos, u otras cosas peores debajo de ésta: los pies se pondrán firmes y paralelos, para impedir el ruido de los tacones en el suelo; todas las miradas deben estar fijas en el maestro, porque así se imposibilita el niño para las conversaciones, risas, distracciones, soplos y juegos; hasta que no miren todos al director, hasta que el espíritu de los niños no esté dispuesto para recibir la semilla de la ciencia, no se puede empezar la clase" C. M. "Lecciones de Urbanidad", en: *La Escuela Normal*. Bogotá: 1883, p. 502.

²⁰ Véase Lleras, Martín. *Op. cit.*, pp. 127, 128.

²¹ Escolano Benito, Agustín. Tiempos y espacios para la escuela. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000, pp. 9-16.

²² Guarín, Romualdo. "Guía de Institutores", en: *Escuela Normal*. Bogotá, 1874, Tomo V, p. 222.



miento de una conciencia recta y el desprecio por lo vil; de allí que las actividades de equilibrio y conciencia sobre la base de sustentación ocuparan desde entonces un lugar muy importante dentro de las prácticas físicas²³.

El lenguaje corporal aprendido en la escuela acentuó las diferencias entre aquellos que habían accedido a una educación escolar y los que no. La percepción de estas diferencias la hizo la sociedad desde la lectura hecha sobre el cuerpo: las actitudes y los modales cotidianos²⁴, por ello los manuales de urbanidad se ocuparon de prescribir los ejercicios más convenientes, las características y los momentos en que éstos debían ejecutarse o no dentro y fuera de la escuela, además de insistir en un respetuoso conocimiento del orden jerárquico, la edad, el oficio y el sexo²⁵ de las personas con las

que se establecían relaciones —la calidad de los gestos y movimientos estaba determinada por el lugar que ocupaba socialmente esa persona a la que nos dirigíamos—. La

cer gesticulaciones, tener abierta la boca, sacar la lengua, morderse los labios y limpiarse los dedos con saliva. Recostarnos en los respaldos de los asientos, poner la cabeza contra la pared; desperezarnos y dar castañetazos con los dedos. Toser, estornudar y bostezar fuertemente. Sonarse con estrépito, rechinar los dientes, limpiarlos o escarzarlos, morder y mascar cosas duras. Jugar con lo que se tenga en las manos, y temblequear los pies. Dar grandes carcajadas y hacer exclamaciones en alta voz. Reír de otro cara a cara. Sentarse cuando los demás están de pie, o apearse cuando están sentados. Lavarse la cara, las manos u otra parte del cuerpo. Volver la espalda a los demás; dar con el codo o rodillas a los que están cercanos. Acercarse a los que están hablando en secreto, y a los que cuentan dinero. Tirar del vestido, coger del brazo, tocar el hombro o la espalda a las personas con quienes queremos hablar. Alargar la mano a cualquiera otra cosa por delante y muy cerca de otra persona. Pasar por delante y muy cerca de otro, sin necesidad, y sin su permiso".

"Guardemos profundo silencio durante la clase, poniendo la mayor atención a las explicaciones del maestro. Jugar, conversar y distraernos en la escuela son actos de mala educación, que turban el orden y que impiden el aprendizaje. Esmerémonos en hacer lo mejor posible lo que nos ordene el maestro, y conservemos el asiento que nos haya designado. Las riñas, las disputas acaloradas, el contradecirnos usando de palabras como miente, falso etc., demuestran muy mala educación. Ni dentro ni fuera de la escuela debemos usar jamás de malas palabras ni de chanzas pesadas, que producen molestias y enemistades. Siempre que tengamos que hablar, ya para pedir licencia, ya para dar alguna queja, pidamos permiso al maestro desde nuestro asiento levantando la mano, y esperemos su contestación. Concluidas las horas de estudio, nos iremos directamente para nuestras casas, sin detenernos ni ponernos a jugar ni formar círculos en la calle. Los niños que tiran piedras y tiznan las paredes o las rayan, son precisamente los que tienen peor educación. Resistamos al sueño y al tedio contrayendo toda nuestra atención al exacto cumplimiento de nuestros deberes. Son actos de mala crianza recostarnos en las mesas, apoyar la cabeza en las manos, y tenerlas metidas en los bolsillos. No lo son menos empujar, pisar, tirar de los vestidos, molestar o distraer de cualquiera otra manera a los demás. Siempre que nos encontremos al maestro y a los demás superiores del establecimiento, lo saludaremos quitándonos el sombrero" *Ibid.*, p. 502.

manera como estas prescripciones están escritas en los manuales —el incurrir o no en ciertas prácticas haría que los otros pensarán una u otra cosa de nosotros— muestra la forma como los conceptos de civilización y cortesía atraviesan este período del siglo XX, ya existentes en el siglo XV y visibilizadas por Norbert Elías al estudiar y analizar el texto de Erasmo²⁶. El encargado de transmitir y fijar las normas de estos manuales a los niños fue el maestro, mediante prácticas de memorización, de repetición y de aplicación incesante de cada norma como garantía de la mejor educación. La discriminación a partir de las características del movimiento favorecerá todas aquellas prácticas corporales que privilegien antes que el ruido, el sonido, y especialmente el silencio del cuerpo:

Cuando estemos sentados delante de otros, tendremos derecho el cuerpo, no nos encogeremos, ni nos recostaremos, ni haremos contorsiones, ni nos apoyaremos en los codos, ni pondremos la cabeza en las manos; tendremos las piernas decentemente unidas, no extendidas ni encogidas, ni cruzadas, ni una sobre otra. Cuando andemos, no ha de ser saltando o corriendo, sino a paso moderado, sin levantar ni arrastrar demasiado los pies, y sin dar pisadas fuertes, especialmente en las escaleras, como hace la gente rústica²⁷.

En palabras de Illich, "las pedagogías procuraban realzar las excelencias con intención de refinar los comportamientos mal pulidos, abolir los idiomas gesticulares y sustituir por conductas corregidas unos gestos cuya variedad les parecía confusa, anticuada y poco culta"²⁸.

De este modo, el refinamiento y la abolición de gestos y de conductas indeseables fueron, entre otros, al-

²³ "Ya has visto con qué solicitud vela tu cuerpo constantemente por su equilibrio; cómo se ingenia y se esfuerza, y cuánto gasta de ciencia y de voluntad, para tenerse derecho sobre su base de sustentación. Pues bien, no consientas que tu alma haga menos que él para mantenerse derecha, ya que ella está también llamada a levantarse al cielo, y que tiene lo mismo que el cuerpo luchas que sostener con la atracción terrestre. El orgullo y los apetitos materiales, el peso de la cabeza y el del vientre tienden incesantemente a doblegarla hacia las viles cosas de abajo; y bien pronto perdería de vista las altas regiones del honor y del sacrificio, que constituyen su cielo, si dejara de mantenerse a plomo sobre su base de sustentación. Esta base permite aún menos que la otra que uno juegue y se balancee encima de ella: es la conciencia, que nos está vedado ensanchar so pena de inutilizarla, a causa de lo cual es preciso estar en vela y llamar a nuestra ayuda cuanto poseamos de ciencia y de voluntad a fin de no desviarnos de su vertical invariable", S.A., "Los sirvientes del estomago", en: *La Escuela Normal*, Bogotá, 1874, Tomo V, pp. 113-115.

²⁴ "Silbar, cantar, gritar, hablar a voces, o hacer cualquier otro ruido desagradable en la calle, es costumbre de la última hez del pueblo" C.M., "Lecciones de Urbanidad", *op. cit.*, p. 502.

²⁵ "Además de las reglas ya dadas, debemos procurar evitar lo siguiente, que en ningún caso haremos delante los demás, especialmente si son personas de respeto; a saber: desnudarnos, vestirnos, o componerse el calzado. Cortarnos o limpiarnos las uñas. Ha-

²⁶ Véase Elías, Norbert. *Op. cit.*, pp. 99-128.

²⁷ S. A. Manual de Urbanidad: diferentes aplicaciones de la urbanidad en: *La Escuela Normal*, Bogotá, 1882, pp. 367-368.

²⁸ Rauch, Andre. *El cuerpo en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz, 1985, p. 41.

gunos de los fines de las prácticas corporales, que el saber de la educación física convirtió, finalizada la primera mitad del siglo XX, en valores fundamentales de la escuela. Son varias las líneas de pensamiento que aportan una diversidad de razones, métodos y tendencias pedagógicas con una finalidad: educar al cuerpo del niño como un ente separado del alma, pero compañero fundamental de las facultades intelectuales y morales que conforman al individuo y que deben ser atendidas por igual en aras de la educación integral del ser humano, como se aprecia a continuación:

Apenas hay necesidad de indicar que el medio por excelencia de la educación física es el ejercicio, la actividad muscular ordenada. La forma, la cantidad y la índole de los ejercicios corporales deben variar según que se apliquen a la infancia, a la adolescencia o a la juventud²⁹.

Sin embargo, ya se iniciaba, por parte de algunos entendidos, la reflexión acerca de la importancia de admitir en el niño su libre movimiento como la mejor manera de educar sin lesionar la naturaleza infantil. ¿Debía permitírsele al niño reír y manifestar, aunque lo hiciese estrepitosamente, el placer que experimentaba en sus juegos y recreos³⁰. ¿Encerrarlos y privarles de ese movimiento no era, acaso, atentar contra su naturaleza?³¹.

²⁹ Jiménez López, Miguel. "Importancia de la educación física en Colombia", en *Repertorio de Medicina y Cirugía*. Bogotá, junio 1913, Vol. IV, No. 9-45, pp. 460-461.

³⁰ Véase Menéndez, Rodolfo. "Los juegos pedagógicamente considerados", en: *Anales de la Instrucción Pública de Colombia*, Bogotá, 1889, Tomo 14, pp. 402-403.

³¹ "El niño de los seis a los catorce años está estimulado natural y constantemente a la movilidad de su cuerpo y de su espíritu por la curiosidad y atención en mil pequeños actos físicos nuevos para él y que pasan en su alrededor. Encerrad a estos niños en un salón de la escuela e imponedles inmovilidad, silencio y atención, y cometeréis un acto de violencia sobre las tendencias naturales de la niñez" Martínez, Benjamín. "La fatiga intelectual en las escuelas". *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. Bogotá, 1896, Vol. VI, No. 31-36, julio 1896, p. 45.

4. Un nuevo sonido: los niños físicamente activos se hacen inquietos e impacientes

Aparece en tanto un movimiento que aporta una nueva mirada sobre el silencio, el sonido y el ruido corporal; es el movimiento de la Nueva Educación que desde su dimensión y visión educativa del ser humano como una totalidad –por lo menos en teoría– rechaza la separación del alma y del cuerpo, y las implicaciones en las formas de aprehender el mundo desde esta dualidad.

Las ideas pedagógicas más cercanas al respecto son planteadas por Dewey, quien sostiene que el aspecto activo sigue al aspecto pasivo en el desarrollo de la naturaleza del niño; que la expresión surge antes que la impresión consciente; que el desarrollo muscular precede al sensorial y como los movimientos vienen antes que las sensaciones conscientes –de modo que la conciencia tiene un carácter esencialmente motor o impulsivo, desde donde los estados conscientes tienden a proyectarse en la acción³²; de allí la urgencia de privilegiar el movimiento infantil, sin el cual no es posible el desarrollo del ser humano.

Señalaba también este pedagogo, que a pesar de la importancia dada a la autoactividad en la educación, se había restringido grandemente en el espacio escolar el libre uso de los órganos sensoriales y motores³³, premiando la quietud física, el silencio, la rígida uniformidad de la postura y el movimiento, la simulación como de máquina de las actitudes del interés inteligente; todas estas prácticas obedecían a una pedagoga

³² Dewey, John.: *Mi credo pedagógico*, León, Universidad de León, 1997, p. 57. El texto es traducción de la versión original en lengua inglesa, publicada por primera vez en la *Revista School Journal*, LIV (16 de enero, 1897), p. 33.

³³ Véase Dewey, John. *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata S. L., 1997, tomado de la edición original de 1916, p. 254.

gía en que el deber ser en la clase respondía al interés del maestro por la uniformidad –tiempos, modos, sonidos, movimientos–, como garantía de una educación civilizada:

El quehacer del maestro es que los alumnos satisfagan estas exigencias y castigar las desviaciones inevitables que ocurran. La tensión nerviosa y la fatiga que resultan tanto para el alumno como para el maestro son una consecuencia necesaria de la anormalidad de la situación en la que la actividad corporal está divorciada de la percepción del sentido. Alternan la experiencia endurecida y las explosiones de la tensión. El cuerpo descuidado, no teniendo canales de actividad eficazmente organizados, irrumpe sin saber como, ni por qué en una turbulencia sin sentido, o degenera en un juguete igualmente absurdo, ambas cosas muy diferentes del juego normal de los niños. Los niños físicamente activos se hacen inquietos e impacientes; los más tranquilos, los llamados reflexivos, gastan la energía que tienen en la tarea negativa de mantener sofocados sus instintos y tendencias activas, en vez de la positiva del planteamiento y la ejecución constructivos; así son educados, no en la responsabilidad del uso grácil y expresivo de los poderes corporales, sino en el deber forzado de no dejarles libre juego³⁴.

En esta afirmación se proclamaba la libertad por encima de la ausencia de dirección social, y de la coerción meramente física del movimiento, como la acción fundamental desempeñada por el pensar infantil –que es personal– en el aprender: "Significa la iniciativa personal, la independencia en la observación, la inventiva juiciosa, la previsión de las consecuencias y el ingenio para adaptarse a ellas"³⁵; todo íntimamente ligado al libre juego de los movimientos físicos. De ahí que insistiera en que la quietud física impuesta resultaba desfavorable para la comprensión de un problema, para emprender las observaciones necesarias para definirlo y para realizar los ex-

³⁴ *Ibid.*, p. 126.

³⁵ *Ibid.*, p. 254.



perimentos que comprobasen las ideas sugeridas³⁶.

Por ello, si en el niño el crecimiento tanto físico como mental coincidían grandemente, y el último dependía necesariamente del primero, debía garantizarse un desarrollo fisiológico tal, que asegurase el uso adecuado de los músculos y los sentidos, además de brindar felicidad y proveer eficiencia en las tareas realizadas; de modo que para aprender a pensar era necesario ejercitar los miembros, los sentidos, los órganos corporales, como instrumentos del intelecto. Para hacer el mejor uso de esos instrumentos, dice Dewey, el cuerpo tenía que mantenerse fuerte y sano, pues una buena constitución fisiológica haría la labor de la mente fácil y correcta³⁷. Era entonces, labor de la escuela y del saber, desde los procesos descubiertos recientemente en fisiología, biología y lógica de las ciencias experimentales, proporcionar los elementos intelectuales específicos para elaborar y formular una teoría del conocimiento que descubriera el método a través del cual una experiencia humana servía para dar dirección y sentido a otra³⁸.

Y era aquí, creemos, en donde el saber de la educación física podía y debía participar en la educación infantil contribuyendo al mantenimiento de la salud mediante actividades que lo hicieran fuerte y resistente, prácticas que regularán los movimientos desde sus características, su repetición, sus fines, hasta alcanzar la agilidad y la fluidez, es decir, la melodía y la armonía tanto visual como auditiva.

Sin embargo, no fue en los discursos de los pedagogos extranjeros del movimiento de la Nueva Educación que la educación física se posi-

cionó en la escuela como un saber fundamental, sino en el discurso de los pedagogos colombianos.

Dewey sostuvo que el conocimiento que se había aprendido y empleado en una ocupación que tenía un fin y suponía cooperación con otros, era conocimiento moral, se considerase conscientemente así, o no. Y lo era, según él, porque construía un interés social aportando la inteligencia necesaria para hacer de ese interés algo muy eficaz en la práctica. De allí que los estudios del programa escolar propuestos por la Nueva Educación simbolizaran factores normativos en la vida social, y fueran órganos de iniciación en los valores sociales. Como estudios



escolares, su adquisición tenía sólo un valor técnico, pero adquiridos en las condiciones en que se comprende su significado social, podrían alimentar y desarrollar el interés y el discernimiento moral³⁹.

La idea de totalidad del ser humano —entendida como la comprensión de las formas para acceder al conocimiento, desde donde se configura una forma de ser social y de ser moral—, y no de dualidad cuerpo-alma que se complementan⁴⁰ en la

educación integral, se observa, aunque de manera menos contundente, en el pensamiento de María Montessori. Ella divide la educación en motriz, sensorial y lenguaje; educación que necesariamente se hace desde el cuerpo y su consiguiente manifestación, una educación que permite la adaptación psíquica interior, ligada al desarrollo y a la naturaleza fisiológica, necesaria en la educación infantil⁴¹.

Desde la afirmación de que la educación de los movimientos es muy compleja y debe corresponder a todos los movimientos coordinados que los niños han de hacer en su vida fisiológica, insiste en favorecer el movimiento libre y constante, el desorden, la ejercitación intensa que llevará al niño a organizar sus movimientos de hombre. La educación muscular comprende, para ella, los movimientos primitivos diarios (andar, levantarse, sentarse, coger objetos), el cuidado de la persona, el arreglo de la casa, la jardinería, el trabajo manual, la gimnasia (ejercicios de equilibrio y ejercicios en barras paralelas) y los movimientos rítmicos (desplazamientos con acompañamiento musical que irán variando y haciéndose más complejos)⁴².

Es de anotar que desde esta perspectiva se vislumbra una concepción más amplia de la educación motriz, educación que se alcanza también fuera de la escuela, y que se basa en una comprensión mayor de los procesos fisiológicos del cuerpo y su desarrollo, cuyo ordenamiento le compete al maestro en el espacio escolar. Se advierte el papel fundamental desempeñado por el exterior en la educación motriz del niño⁴³ y en la educación sensorial, pues a través de los sentidos recibe las sensaciones que vienen del medio

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Véase Dewey, John. *Las escuelas del mañana*. Madrid. Librería De Los Sucesores De Hernando, 1918, pp. 16-19.

³⁸ Dewey, John. *Democracia y Educación*, op. cit., p. 288.

³⁹ *Ibid.*, p. 297.

⁴⁰ Dos ideas que se contradicen: no es posible hablar de totalidad, al tiempo que se habla de educación integral.

⁴¹ Montessori, María. *Manual práctico del método Montessori*. Barcelona: Casa Editorial Araluce, 1915, p. 28.

⁴² *Ibid.*, pp. 43-53.

⁴³ *Ibid.*, p. 39.

ambiente fijando los fundamentos de su inteligencia desde un continuo ejercicio de observación, comparación y juicio⁴⁴. Aquí la labor del maestro será la de ordenar los movimientos, es decir, comenzar a producir sonidos pero no en forma impositiva y rígida, sino a partir de las acciones y descripciones narradas por los niños, buscando una realización menos autoritaria y acorde con su desarrollo fisiológico y anatómico:

Debemos, por lo tanto, desistir del empeño de reducir al niño a la inmovilidad. Deberíamos más bien [ordenar] sus movimientos conduciéndolos a aquellas acciones a que sus esfuerzos tienden ciegamente ahora. Este es el objeto de la educación muscular en esta edad⁴⁵.

En suma, esta propuesta de la Nueva Educación abre el campo para una pedagogía corporal distinta, en cuanto incluye el libre movimiento por el aula, en donde la visibilidad del movimiento, dirigido a partir de los intereses de cada niño, no es un ruido que aturde sino un sonido nuevo con sus propios silencios. Sonidos que se harían cada vez más armónicos en la medida en que se organizaran. Es el modo de adentrarse en una economía de movimiento que produce no sólo una orquestación visible del grupo en general, sino un sinnúmero de procesos de pensamiento individuales cada vez más complejos. No se libera al cuerpo; sólo se le da cierta independencia, acorde con una propuesta pedagógica que se viabiliza gracias a los intereses de los niños, unas prácticas corporales de turbulencia y ruido, encaminadas a producir formas estéticamente aceptadas: movimientos rítmicos, sonidos armónicos y silencios.

5. Todo muchacho necesita moverse, correr, saltar, gritar

Con la creación del Gimnasio Moderno, en cabeza del pedagogo

⁴⁴ *Ibid.*, p. 26.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 43.

Agustín Nieto Caballero, las propuestas del movimiento de la Nueva Educación se hacen posibles en el contexto educativo colombiano. Tal propuesta pedagógica contrasta significativamente con la denominada escuela tradicional. Como él mismo dice:

La escuela nueva —y tal es el espíritu y la esencia del Gimnasio Moderno—, reacciona eficazmente contra el medio y los procedimientos que una rutina torpe perpetúa. Al llegar al gimnasio, la visión es la de un enjambre de muchachos que trabajan y que juegan con alegría. Allí el ambiente de completo bienestar lo forma una libertad disciplinada, desde el jardín de infancia hasta las clases superiores. El niño necesita para el desenvolvimiento armónico del cuerpo y de sus facultades, alegría en el medio donde vive y libertad de acción. Una y otra son normas de vida en el instituto del cual nos ocupamos⁴⁶.

Una de las grandes transformaciones planteadas es la de la disciplina, pues se busca a través de ella alcanzar y conquistar las esferas más altas del cerebro y del corazón del hombre⁴⁷. Este nuevo concepto de disciplina no tiene que ver con el propuesto por la vieja escuela; ahora se pretende en tono amable el desenvolvimiento del espíritu de cooperación social: "En las clases no se impone ya el trabajo aislado y silencioso de cada alumno, ni aquella torpe repetición en coro que nos vino de la escuela china. Reina allí la animación de un taller. Es aquella una verdadera colmena con su fecunda actividad desordenada en apariencia"⁴⁸.

Si la vieja escuela perseguía una actitud física: silencio, rigidez del cuerpo, precisión en los movimientos, la nueva buscaba una actitud mental: el orden, la actividad regu-

⁴⁶ Nieto Caballero, Agustín. *Una escuela*. Bogotá: Antares, Tercer Mundo, 1966, p. 143.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 127.

⁴⁸ Nieto Caballero, Agustín. *Sobre el problema de la educación nacional*. Bogotá: Editorial Minerva. S.A., 1936, p. 76.



lada por el propio interés del trabajo que se ejecuta, la misma cortesía, factores que han de estar presentes en una escuela bien organizada; ello se desprende de manera lógica y sencilla de la disciplina interior que construye un régimen de confianza y de libertad de cooperación bien entendidas.

Con respecto a esa disciplina interior, Nieto señala que no es un problema de la escuela únicamente, ya que la vida entera es una disciplina; los principios que rigen la vida de los pueblos y las leyes que éstos se dan, son normas a las que el hombre tiene que someterse. La disciplina como necesidad no es el problema, sino la manera como se llega al fin propuesto; no es sólo de apariencia, sino de convicción, y es deseable que los hábitos canalicen la acción y conviertan el reflejo en primitivo acto voluntario. Y esa disciplina interior, argumenta, se adquiere en una escuela que no actúe como una cárcel, donde el maestro no sea un alguacil; de modo que la obediencia no se dé por temor o miedo sino por asentimiento, en forma consciente y voluntaria, a partir de la confianza que el maestro inspira y está obligado a profesar serena y racionalmente respetando al ser humano, así se trate de menores de edad⁴⁹.

⁴⁹ Nieto Caballero, Agustín. *Una escuela*, *op. cit.*, pp. 106, 107.



El educador, en definitiva, ha de obrar sin violencia, estimulando la naturaleza, dejando libre la conciencia del niño; debe actuar "como el clínico moderno que confía en las fuerzas íntimas que tienden al equilibrio del ser"⁵⁰. La disciplina no significa, en este nuevo concepto, brutalidad. Pues aunque el castigo físico logra rápidamente los fines trazados, degrada y genera una revuelta interior inmanejable.

Estas nuevas prácticas, afirma, no implican inmovilidad, silencio, brazos cruzados, posiciones fijas para el cuerpo, labios sellados por orden superior, sino conducta ordenada: hábitos. De modo que la disciplina escolar sólo será un armonioso conjunto de principios inspiradores⁵¹. En este caso, la experiencia tiene un valor muy grande en cuanto forma un medio ambiente de orden o desorden, de buen o mal gusto, de distinción o vulgaridad. De allí que lo esencial sea establecer hábitos deseables que canalicen la acción y conviertan el reflejo en primitivo acto voluntario. Aunque se ha dicho que el hábito es una tiranía a nuestro alcance, es en todo caso beneficioso para la salud corporal y mental, pues los hábitos de trabajo, de estudio y de reflexión, se podrán adquirir de manera tan fácil como se adquieren los hábitos de higiene. "El buen hábito economiza energías en todo instante, el mal hábito los destruye persistentemente. El hábito liberta al espíritu del cuerpo o lo hace su esclavo"⁵².

Nieto Caballero, acude a Dewey para señalar cómo el poco orden existente en la clase está determinado por el proceso permanente de construcción que viven las cosas, y aduce cómo la disciplina profunda y amplia brota de la disciplina confusa cuando se toma parte de un trabajo constructivo en un ambiente de libertad fecunda, cuya pequeña

sociedad embrionaria, la escuela, lo prepara para la sociedad del futuro. La escuela es, entonces, una parte de la vida del niño y no una institución al margen de ella⁵³.

Por ello prefiere al niño inquieto antes que al pasivo, demasiado formal, de brazos cruzados y labios que poco se muevan; la inquietud es vida, es fuerza para encauzar; se busca una conducta activa pero no agitada, ni con espasmódicos brotes de energía, pero llena sí de iniciativas; la vida en la escuela debe desenvolverse de manera amplia, variada, flexible, presentándole múltiples oportunidades al alumno de manifestar, dentro del orden establecido, la actividad constructiva. Lo importante es la dirección que se le dé a la inquietud infantil, y ésta tiene que ver con los intereses del niño, que deberán estar siempre en consonancia con los del maestro. El orden es el efecto de la dirección del interés infantil⁵⁴.

Como lo hemos venido mostrando en esta nueva propuesta pedagógica, los movimientos del niño, antes censurados, serían favorecidos mientras representaran iniciativas concluyentes siempre en algo productivo y beneficioso. De modo que la libertad en los movimientos del cuerpo y las prácticas gimnásticas fueron bienvenidas mientras respondieran a un ordenamiento del gesto deportivo, ahora de vital importancia:

Que aprenda a dar cuantos pasos favorezcan las evoluciones del cuerpo, a adoptar, en cualquier actitud, una posición cómoda y sólida; que sepa saltar distancias, alturas, trepar a un árbol, franquear una tapia, que encuentre siempre su equilibrio, que todos sus movimientos y sus gestos estén ordenados según las leyes de la ponderación mucho antes de que la estética tenga que explicárselos⁵⁵.

Los ruidos considerados molestos serán ahora sonidos corporales desde la organización temporal de las actividades escolares, y desde los contenidos impartidos. Primero, aparecen el recreo y los descansos entre clases en donde la explosión física del niño a través del movimiento está permitida, favorecida, y siempre vigilada. Los niños no son ángeles; es necesario —sin que se sientan espiados— estar siempre observándolos para conocerlos y así corregirlos con mayor eficacia; se trata en fin de acompañarlos constantemente⁵⁶:

Por otra parte, como todas las puertas de las aulas dan sobre el campo, los escolares pueden aprovechar, con la amplia libertad que les pide su edad, los diez minutos de intervalo que hay siempre entre las clases. Todo muchacho necesita moverse, correr, saltar, gritar, y si lo encerramos durante varias horas con pretexto de instruirlo, buscará instintivamente dentro de la clase el desahogo que su organismo reclama⁵⁷.

En un segundo momento, particularmente los ruidos, las risas y los gritos son convertidos en sonidos corporales armoniosos, igual que los toscos y ruidosos movimientos del cuerpo, en gráciles, silenciosas y bellas formas gimnásticas mediante actividades como la música y la gimnasia rítmica que esta propuesta educativa convierte en importantes ramos de enseñanza:

Qué contraste el de este silencio religioso con la animada algarabía que se oirá dentro de un momento cuando salgan para el salón de música donde les aguarda la profesora con nuevas canciones y con nuevos ejercicios de gimnasia rítmica. Y qué bullicio el que se verá en el amplio círculo de arena que a tantas construcciones deleznable se presta, y qué lluvia de aplausos y comentarios en los sainetes de guiñol de los que ellos mismos son los creadores⁵⁸.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 109.

⁵¹ *Ibid.*, p. 107.

⁵² *Ibid.*, p. 106.

⁵³ Nieto Caballero, Agustín. *Sobre el problema de la educación nacional*, op. cit., p. 76.

⁵⁴ Nieto Caballero, Agustín. *Una escuela*, op. cit., pp. 111-113.

⁵⁵ Rousseau, Jean Jacques. *Op. cit.*, p. 180.

⁵⁶ Nieto Caballero, Agustín. *Una escuela*, op. cit., p. 113.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 113.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 180.

Y es la práctica del silencio en el salón de clase el tercero y último momento; una actividad escolar ejecutada por el maestro de forma sorpresiva y religiosa, y recibida con júbilo por el niño como un ejercicio de disciplina interior que se va incorporando en las rutinas escolares de manera novedosa:

Vedlos cuán complacidos se sientan ahora y se cruzan de brazos, libres las mesas de los elementos de trabajo. El silencio es absoluto. Sólo se oye el péndulo del reloj⁵⁹.

Siguiendo a Nieto Caballero, educarse es, en conjunto, hacerse reflexivo y disciplinado. Y todo ello para diferenciarse del hombre primitivo que es un peligro social en la medida en que está expuesto a las fuertes pasiones y a las débiles reflexiones⁶⁰. De este modo, la apropiación en Colombia —y especialmente desde el Gimnasio Moderno—, de la propuesta del movimiento de la Nueva Educación pretendió generar un ambiente educativo en el que se favoreciera a los niños abrir los ojos y la conciencia, a una vida distinta y mejor:

Día por día, hora por hora, una honda transformación se va verificando en ellos. Avívanse los sentidos, desarrollándose en armonía y plenamente todas sus facultades; se estimulan y ensanchan sus iniciativas. Su vida entera se hace amable en un ambiente de natural expansión, orientada y controlada tan sólo en aquello que sirva a su sana formación⁶¹.

El discurso de este claustro educativo fue acogido por otras instituciones; muestra de ello es la preocupación expresada por pensadores en diversas revistas y periódicos de la época; por ejemplo, los discursos políticos de algunos integrantes de la comunidad dominica, así como de laicos: a modo de ilustración son los discursos de persona-

jes importantes como Jiménez López, Vernaza y Solano, que fueron publicados en el periódico del Colegio de Nuestra Señora del Rosario —actuando como manual educativo de la época con la pretensión de llegar a todos los ámbitos educativos—. Allí se avizora la urgencia de transformar en la escuela las antiguas prácticas del silencio impuesto, en tanto se comprende y se acepta como necesidad interior del hombre que favorece el trabajo, siempre y cuando se remplace por un orden y un sonido acompasado rítmicamente:

Debéis escuchar en silencio. El silencio es una virtud. El silencio es fuerza. El silencio es una ley primera, indispensable para toda clase donde se trabaja y donde se aprovecha. Hay otra clase de silencio, el silencio interior. Se le llama recogimiento... ha sonado la hora de clase: ¡Silencio! No es ya hora de libertad, no es hora de esparcimiento, sino de retiro, de recogimiento del espíritu. Recoger las facultades, ponerse en posesión de ellas, aplicarlas al objeto de la clase. Es lo que se llama atención. No hay ciegos peores que los que no quieren ver, ni sordos peores que los que no quieren oír. La falta de atención constituye una ceguera y una sordera intelectuales, y paraliza todo progreso en los estudios. Más tarde será funesta en los negocios, en los empleos y en los trabajos. Responder en clase exactamente a la pregunta,



sin precipitación, sin titubeo, decir lo que se sabe sin rodeos. Correctamente⁶².

Es necesario, sin embargo, preguntarse: ¿Cuál es la diferencia entre los ejercicios realizados simultáneamente por todo un grupo en la escuela tradicional y los ejercicios de gimnasia rítmica realizados al ritmo musical de la Nueva Educación? Quizás el carácter marcial de los primeros y el recreativo de los segundos; o la intención del maestro al proponer los ejercicios, o la calidad de los mismos y la convicción, desenfado y alegría de los últimos sobre el miedo y la prevención de los primeros:

Con qué dolor presenciamos clases en que todos los chiquillos hacen idéntico ejercicio, a un tiempo, simétrica, acompasadamente. Son los delitos trágicos de la tanda. No se permitirán en las lecciones, los ejercicios bruscos y entrecortados. Precisa un ritmo suave y continuo. Muchos educadores padecen la obsesión del enérgico aire militar, aspirando a dar aspecto de recluta marcial y enérgico al niño aún no modelado. No es fuerza lo que debe derrochar el pequeño, sino gracia y elasticidad⁶³.

Pero también una nueva visión de ese silencio corporal, del silencio como ausencia del movimiento denominado reposo alcanzado después de un trabajo anteriormente bien realizado, supone el deber de trabajar como garantía de la obtención de este silencio como un premio⁶⁴.

Así, la necesidad del silencio para oír al otro, y como ejercicio de obediencia, viene a aprenderse particularmente en la escuela; aprender a

⁵⁹ *Ibid.*, p. 180.

⁶⁰ Nieto Caballero, Agustín. *Una escuela*, op. cit., p. 106.

⁶¹ *Ibid.*, p. 180.

⁶² Monseñor Baunard, "El día del Colegio", en *Revista del Colegio del Rosario*. Órgano de la Institución. No. 119. Vol. 19. Bogotá, 1924, pp. 438-447.

⁶³ Juarros, César. "El deporte imprudente es el mayor enemigo de la educación física". En: *Revista del Colegio de Nuestra Señora del Rosario*. Órgano de la Institución. Volumen 19. Bogotá, 1924, pp. 518, 519.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 521.



ser dócil, a escuchar la voz del maestro, una voz que enseña, que mueve, que dirige, que encauza⁶⁵. El silencio como condición para la atención debe ganarla el maestro recurriendo en sus lecciones a la novedad de la industria y sus nuevas posibilidades, pues el interés genuino del niño por estos temas evitará su distracción: atolondramiento, ligereza, parlería, desvarío, ocupaciones extrañas a la lección, desocupación, incertidumbre en lo que tiene que hacer; lo contrario es arrebatar a los alumnos la atención sin pedirla⁶⁶.

Estas tres formas de plantear y de buscar el silencio en la escuela —en los descansos intelectuales, en la clase de calistenia, gimnasia o educación física o en el salón de clase— como medio para la reflexión y el fortalecimiento interno, conforman un sistema disciplinario complejo que apunta a concebir el silencio infantil en un lugar para la señalización: "Percibir la señal, reaccionar a punto de acuerdo con un código" es una técnica educativa que excluye despóticamente en todo la menor observación y el más leve murmullo⁶⁷.

Y si la primera y la última son formas importantes que llevan a cabo todos los maestros en todo momento en la escuela, no lo es menos la segunda forma de buscar el silencio escolar —en la clase de calistenia, gimnasia o educación física—, potestad exclusiva del saber de la educación física; se infiere de allí que el maestro de Educación Física actuaba como un técnico de la educación, experto en hacer obedecer las órdenes en forma eficaz y

rápida, educando en el silencio total, el silencio como el lugar privilegiado para las señales: el pito, las voces, los gestos del maestro; todas ellas, respondidas de manera automática con movimientos y ejercicios sistemáticamente aprendidos para toda la vida:

Un hombre en quien está activa la sustancia del silencio lleva el silencio a cada uno de sus movimientos; éstos son, por ello mismo, lentos y medidos; no chocan entre sí violentamente; están sustentados por el silencio, y no son sino olas de este silencio; y, ello no obstante, ese tal hombre es completamente claro y su palabra es clara: constituye un verdadero acontecimiento que el hombre se haya desprendido del silencio y que su figura, por tanto, se presente con mayor claridad y nitidez que en los lugares donde falta el silencio y donde hombre y ruido de palabras forman una permanente acumulación de ruidos⁶⁸.

Conclusiones

Uno de los objetivos primordiales de la educación en diferentes momentos ha sido y sigue siendo el silencio —lugar en que una noción temporal se instala en el cuerpo, obligándolo a obedecer— como garantía de mejores y mayores aprendizajes.

Diferentes estrategias se han diseñado para lograr este cometido: discursos, disertaciones y exhortaciones sobre las bondades del mutismo y la economía de movimientos atraviesan un buen volumen de documentos desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX; la base educativa se asienta en el principio del silencio, de la palabra justa y a tiempo, del movimiento oportuno y conveniente, símbolos de educación, de disciplina, de orden y de buenas maneras⁶⁹.

La necesidad de silencio involucra todas las esferas de la vida, más allá de la academia, de la iglesia, de la mesa y del trabajo; la actitud silente es precisa en la calle, en la diversión, en los juegos.

El silencio es una herramienta de usos múltiples en la vida diaria: sirve para controlar la comunicación mediante el manejo hábil de la palabra que sabe esperar su momento propicio en medio de silencios que son utilizados como instrumentos de poder⁷⁰.

La enseñanza del silencio y en silencio en los espacios escolarizados y desescolarizados como el hogar se basa en el hábito, en la costumbre, que debe propiciar la racionalización comenzando desde la temprana infancia, de manera que apenas el niño es capaz de la abstracción, ha de lograr el entendimiento de la importancia y el valor del silencio, en tanto que "la repetición sin tregua de las rutinas les confiere la evidencia de su necesidad, y la ausencia de palabras acaba generando la sensación de que se ha alcanzado un ideal de conducta libre y sabiamente escogido"⁷¹.

El individuo debe aprender a escuchar, y para ello debe silenciarse para saber en qué momento puede hablar —lenguaje verbal, lenguaje corporal—, qué decir, a quién y cómo hacerlo: hay un momento preciso para hablar —siempre es mejor per-

palabras conoce la sabiduría. El que guarda su boca y su lengua se preserva de la angustia. Hasta el loco si se calla pasa por sabio, y por inteligente el que cierra sus labios. Escuchad mucho, hablad poco. Una palabra es suficiente para numerosos problemas. Una boca, dos orejas. Una palabra vale tanto como nueve. Por la boca muere el pez. Tú eres dueño de las palabras que no has pronunciado, y esclavo de las que se te han escapado. El hombre se hace sabio escuchando. El que calla no habla mal. Más vale dejar las cosas calladas. La boca es fuente de problemas. Si el pájaro no hubiera cantado no le hubieran matado". Le Breton, David. *El silencio*. Ediciones Sequitur, Madrid: 2001, p. 46.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 8.

⁷¹ *Ibid.*, p. 23.

⁶⁵ Véase Solano, Gustavo Adolfo. "Delincuencia en Colombia, sus causas biológicas, sociales y físicas". Capítulo IV. Delincuencia en general. En: *Diario Oficial*. Tomo II, No. 18. Bogotá, 1921, p. 98.

⁶⁶ Véase J. E., "La guía de las escuelas cristianas. Principios pedagógicos de la guía". En: *Revista pedagógica*. Año III, No. II. Bogotá, mayo de 1920, p. 35.

⁶⁷ Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI editores S. A., 1989, p. 170.

⁶⁸ Picard, Max. *El mundo del silencio*. Caracas: Monte Ávila Editores C. A. 1971, pp. 53-55.

⁶⁹ "Hay un tiempo para hablar y un tiempo para callarse. Cuantas más palabras haya, más vanidad habrá. El que sabe retener las

manecer callado, atento, prudente—; sólo los necios se desbordan en palabras, usualmente de más, normalmente sin contenido, sin sustento, y es de sabios saber cuándo participar: del silencio obligado al silencio aceptado, de la inmovilidad impuesta a la quietud asumida.

Si bien la escuela tradicional abogaba por el silencio como estrategia para controlar a la infancia, es el movimiento de la Nueva Educación, desde sus prácticas pedagógicas, el que hará del silencio una evidencia de la adquisición del conocimiento, práctica voluntaria de los niños alcanzada después de un proceso de búsqueda a partir de sus propias intereses y que el maestro se encargará de estimular. Proponen así, no el silencio obligado, sino el silencio asumido por el infante de forma consciente.

El saber de la educación física cobra valor en el espacio escolar, como una práctica corporal desde donde es posible construir sonidos acompañados y armoniosos; desde este saber se propicia el silencio desde el aprendizaje de la norma, el ordenamiento y el sincronismo de los ejercicios gimnásticos, creando el lugar donde la señalización es posible.

El silencio como técnica disciplinaria es asumido desde la propuesta del movimiento de la Nueva Educación, tanto en instituciones educativas privadas como en las públicas, por un discurso de saber y de poder consignado en los manuales, práctica impartida desde las escuelas de formación de maestros y legitimada en la legislación como una finalidad educativa primordial para los nuevos tiempos.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

Anónimo. "Manual de Enseñanza Primaria". En: *Diario de Cundinamarca*. Bogotá, Co-

lombia, No. 116-184, enero-junio; No. 217-239, julio-diciembre, 1870.

C. A. "Manual de urbanidad: diferentes aplicaciones de la urbanidad". En: *La Escuela Normal*. Bogotá, 1882, pp. 367-368.

C. M. "Lecciones de urbanidad". En: *La Escuela Normal*. Bogotá, 1883, pp. 498-503.

DEWEY, John. *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León, 1997. El texto es traducción de la versión original en lengua inglesa, publicada por primera vez en la *Revista School Journal*, LIV (16 de enero, 1897).

———. *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata S. L., 1997, tomado de la edición original de 1916.

———. *Las escuelas del mañana*. Madrid: Librería De Los Sucesores De Hernando, 1918.

GUARÍN, Romualdo. "Guía de institutores", en: *Escuela Normal*. Bogotá, 1874, Tomo V, p. 222.

J. E. "La guía de las escuelas cristianas. Principios pedagógicos de la guía". En: *Revista Pedagógica*. Año III. No. II. Bogotá, mayo de 1920, p. 35.

JIMÉNEZ LÓPEZ, Miguel. "Importancia de la educación física en Colombia". En: *Repositorio de Medicina y Cirugía*. Vol. IV, No. 9-45, Bogotá, junio de 1913, pp. 460-461.

JUARROS, César. "El deporte imprudente es el mayor enemigo de la educación física". En: *Revista del Colegio de Nuestra Señora del Rosario*. Órgano de la Institución. Volumen 19, 1924, pp. 518, 519.

LLERAS, Martín. "Pedagogía de los ejercicios gimnásticos". En: *Escuela Normal*. Bogotá, Tomo IV, 1873, pp. 127, 128.

———. S. T. *Escuela Normal*. Bogotá, Tomo III, 1872, p. 327.

MARTÍNEZ, Benjamín. "La fatiga intelectual en las escuelas". En: *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, Vol. VI, No. 31-36, Bogotá, julio de 1896, p. 45.

MENÉNDEZ, Rodolfo. "Los juegos pedagógicamente considerados". En: *Anales de la Instrucción Pública de Colombia*, Tomo 14, Bogotá, 1889, pp. 402-403.

Monseñor Baunard. "El día del Colegio". En: *Revista del Colegio del Rosario*. Órgano de la Institución. No 119. Vol. 19. Bogotá, 1924, pp. 438-447.

MONTESSORI, María. *Manual práctico del método Montessori*. Barcelona: Casa Editorial Araluce, 1915, p. 28.

NIETO CABALLERO, Agustín. *Una escuela*. Bogotá, Antares, Tercer Mundo, 1966, p. 143.

———. *Sobre el problema de la educación nacional*. Bogotá, Editorial Minerva S.A., 1936, p. 76.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

S. A. "Los sirvientes del estómago". En: *La Escuela Normal*. Tomo V, Bogotá, 1874, pp. 113-115.

SOLANO, Gustavo Adolfo. "Delincuencia en Colombia, sus causas biológicas, sociales y físicas". Capítulo IV. Delincuencia en general. En: *Diario Oficial*. Tomo II. No. 18. Bogotá, 1921, p. 98.

VERNAZA, José Ignacio. "Educación física". En: *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, Vol. XXVI, No. 1-12. Bogotá, enero-diciembre de 1913, pp. 246, 247.

Fuentes secundarias

BURKE, Peter. *Hablar y callar*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.

ELÍAS, Norbert. *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 99-

ESCOLANO BENITO, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI editores S. A., 1996.

LE BRETON, David. *El silencio*. Madrid: Ediciones Sequitur, 2001.

PICARD, Max. *El mundo del silencio*. Caracas: Monte Ávila Editores C. A., 1971.

RAUCH, Andre. *El cuerpo en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.