



Diana Milena Peñuela Contreras

Doctora en Ciencias Sociales y
Humanas

Universidad Pedagógica Nacional
(Bogotá-Colombia)

dpenuela@pedagogica.edu.co

Artículo de Investigación

Recepción: 05 de diciembre de 2016

Aprobación: 15 de mayo de 2017

DOI:

<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7244>

Praxis
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

ANTROPOTÉCNICAS Y DIMENSIÓN DEL *HOMO LUDENS* EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Resumen

En este artículo se explora el funcionamiento de los ejercicios de formación activa en la configuración de la dimensión del *homo ludens*, característicos de dinámicas específicas que se pueden englobar como *educación complementaria* en la universidad del siglo XX —extensión social y bienestar universitario—. Para ello se hará énfasis en los usos metodológicos de la noción de *antropotécnica*, con el fin de mostrar cómo estos ejercicios de formación activa implicaron técnicas de producción de sí —psico-antropotécnicas— y de los otros —socio-antropotécnicas— en la configuración de una ética pragmática a nivel universitario. El artículo se divide en cuatro segmentos: Antropotécnicas y dimensión del *homo ludens*, Formación complementaria en la educación superior: adaptación activa y modulativa, Ejercicios antropotécnicos y configuración de la dimensión formativa del *homo ludens* en la universidad y Ética pragmática y *homo ludens*.

Palabras clave: educación superior; *homo ludens*; formación complementaria; antropotécnicas; ética pragmática.

ANTHROPOTECHNIQUES AND *HOMO LUDENS* DIMENSION IN HIGHER EDUCATION IN COLOMBIA

Abstract

In this article, training exercises functioning within the shaping of the *homo ludens* dimension are explored. These exercises are characteristic of specific dynamics that can be grouped as *complementary education* in the 20th century University – social extension and student welfare -. To do so, emphasis will be placed on the anthropotechnics notion methodological applications in order to illustrate how active training exercises involved production techniques of themselves – psycho-anthropotechniques – and of others – social anthropotechniques – in the shaping of a pragmatic ethics at the university level. The article is divided into four segments: Anthropotechniques and *homo ludens* dimension, Complementary training in higher education, active and modulating adaptation, Anthropotechnique exercises and shaping of the *homo ludens* formative dimension at the university, and Pragmatic ethics and *homo ludens*.

Key words: higher education, *homo ludens*, complementary training, anthropotechniques, pragmatic ethics.

ANTHROPOTECHNIQUES ET DIMENSION DE L'*HOMO* *LUDENS* DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN COLOMBIE

Résumé

Dans cet article, on explore le fonctionnement des exercices de formation active, dans la configuration de la dimension de l'*homo ludens*, propres à certaines dynamiques spécifiques qui peuvent être comprises comme *éducation complémentaire* à l'université du XXe siècle – extension universitaire et bien-être étudiant -. Pour y parvenir, l'accent sera mis sur les usages méthodologiques de la notion d'anthropotechnique afin de montrer

comment ces exercices de formation active ont impliqué des techniques de production à partir de soi-même – psycho-anthropotechniques - et à partir d'autrui – socio-anthropotechniques - dans la création d'une éthique pragmatique au niveau universitaire. L'article est divisé en quatre segments : Anthropotechniques et dimension de l'*homo ludens*, Formation complémentaire dans l'enseignement supérieur : adaptation active et modératrice, Exercices anthropotechniques et configuration de la dimension de l'*homo ludens* à l'université et Éthique pragmatique et *homo ludens*.

Mots-clés: enseignement supérieur, *homo ludens*, formation complémentaire, anthropotechniques, éthique pragmatique.

ANTROPOTÉCNICAS E DIMENSÃO DO HOMO LUDENS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COLÔMBIA

Resumo

Neste artigo explora-se o funcionamento dos exercícios de formação ativa na configuração da dimensão do *homo ludens*, característicos de dinâmicas específicas que se podem englobar como educação complementar na universidade do século XX - extensão social e bem-estar universitário-. Para isso a ênfase será feita nos usos metodológicos da noção de antropotécnica com o fim de mostrar como estes exercícios de formação ativa implicaram técnicas de produção de si - psico-anthropotécnicas- e dos outros - sócio-anthropotécnicas- (Sloterdijk, 2012) na configuração de uma ética pragmática a nível universitário. O artigo divide-se em quatro segmentos: Antropotécnicas e dimensão do *homo ludens*, Formação complementar na educação superior: adaptação ativa e modulativa, Exercícios antropotécnicos e configuração da dimensão formativa do *homo ludens* na universidade e Ética pragmática e *homo ludens*.

Palavras-chave: educação superior, *homo ludens*, formação complementar, antropotécnicas, ética pragmática.

Introducción

El presente artículo se inscribe en el marco de una investigación doctoral finalizada que analizó el proyecto de formación moral en la obediencia y el moldeamiento de la conducta de los sujetos, orientado hacia la constitución de una ética pragmática a nivel universitario, como coadyuvante y potenciadora de los procesos de modernización socioeconómica y cultural configurados en Colombia durante el siglo XX¹. El archivo documental consultado permite situar que fueron tres las dimensiones de formación de los individuos durante el periodo de análisis (1935-1992)²: la del *homo ludens*, la del *animal laborans* y la del *homo aeconomicus*³.

Metodológicamente, se propuso realizar una genealogía de la ética de sí, entendida como el análisis de las prácticas y ejercicios mediante los cuales se produjeron las conductas y comportamientos de los individuos en cinco universidades del país⁴ ¿Cómo se dieron los procesos de formación para y en la obediencia adaptativa a través de la naturalización de una ética

- 1 La investigación se titula: *Dimensión del homo ludens y formación adaptativa en la Educación Superior en Colombia: Disciplinamiento moral, obediencia y ética pragmática. 1935-1992* y se realizó en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá.
- 2 Los límites de la investigación se asumen desde una mirada normativo-discursiva la reforma orgánica de la Universidad Nacional de 1935 (Ley 68) y la reforma de la educación superior en Colombia de 1992 (Ley 30), límites que a nuestro parecer dan cuenta de dos momentos distintos de la modernización educativa en la educación superior colombiana durante el siglo XX, a saber: del proceso de modernización temprana socioeconómica del país y de la universidad en Colombia (Torres, 2015) y del segundo proceso de modernización refleja de la universidad colombiana y latinoamericana (Ribeiro, 2006).
- 3 Esta tesis doctoral se centra únicamente en los procesos de formación adaptativa a través de la configuración de la dimensión del *homo ludens* y de una ética pragmática, por varias razones: en primer lugar, a nivel conceptual, esta es la dimensión que más se relaciona con las formas de apropiación de la pedagogía moderna o activa de la educación superior en el país, el cual fue uno de los objetivos iniciales de la investigación; en segundo lugar, desde lo metodológico, la extensión del archivo analizado orientó también esta decisión, ya que se hizo una amplia revisión de actas, correspondencia, comunicaciones, planes de estudio, acuerdos y normativas en hemerotecas, archivos históricos y centros documentales de cuatro universidades oficiales y una privada en Colombia durante el periodo elegido. Para ello se propuso un análisis de las prácticas de formación pasiva de la conducta —adaptación y exaptación— y de los ejercicios de formación activa de la misma —*homo ludens* y antropotécnicas— durante el periodo elegido.
- 4 Universidad Nacional, sede Bogotá y sede Medellín, Universidad del Valle, Universidad del Cauca, Universidad de Antioquia (UDEA) y la Universidad Santiago de Cali, está última se asume de manera particular por la experiencia del cogobierno estudiantil que se vivió durante la vicerrectoría de Estanislao Zuleta en 1968 y años posteriores.

pragmática en la educación superior del país? ¿Mediante qué técnicas y ejercicios se moldearon las conductas en este nivel formativo? ¿En qué medida obedecieron a una prohibición-prescripción? O ¿simplemente se asumieron y respetaron como un conjunto de valores y modelos dados?

Una genealogía de la ética de sí se asumió en esta investigación a partir de la relación entre técnicas de moldeamiento de la conducta y la escritura de la historia en el cuerpo, como aquella que permite analizar el funcionamiento de las *prácticas de formación pasiva* y los *ejercicios de formación activa de sí*, a través de los cuales los individuos se vieron llevados a prestarse atención a ellos mismos, a descubrirse, a reconocerse y a declararse como sujetos éticos (Foucault, 2007).

Existe una conexión política, no solo metodológica, entre los conceptos de psico- y socio-antropotécnicas y las funciones de la antropotécnica como *mejora del mundo* y como *mejora de uno mismo*. Castro-Gómez (2012) sugiere que se trata de la transformación interesante de los conceptos foucaultianos de biopolítica y cuidado de sí que, según el filósofo alemán Peter Sloterdijk, quedaron incompletos en la obra de Foucault. Según Sloterdijk, una comprensión adecuada del modo en que los hombres gobiernan a otros y se gobiernan a sí mismos solo es posible a través de un tipo de reflexión a la que Foucault se negó toda su vida: la antropología filosófica.

Antropotécnicas y dimensión del *homo ludens*

La noción de *antropotécnica*, desarrollada por Sloterdijk, convoca una mirada a sus implicaciones éticas en la formación y aprendizaje de los sujetos. En *Normas sobre el parque humano* (1999), él muestra cómo debe ser regulada la conducta de los hombres consigo mismos mediante la antropotécnica y la define como un conjunto de técnicas desarrolladas para modificar y optimizar el comportamiento. En *Has de cambiar tu vida. Sobre Antropotécnica* (2012), señala dos tipos: la producción de unos hombres por otros hombres o técnicas para dejarse operar a través de técnicas para la formación del cuerpo, individual y social—socio-antropotécnicas— y la producción de los hombres por sí mismos o autooperación mediante técnicas para la formación de la psique del individuo—psico-antropotécnicas—.

Esta investigación asume la educación superior como uno de los posibles campos de intervención de los ejercicios antropotécnicos en la

formación de los sujetos a nivel formal y apropia las antropotécnicas en dos sentidos generales: primero, como formas de ejercitación y técnicas de automodelación, autoproducción y autodisciplinamiento de sí mismos que les permiten a los individuos modificar sus conductas, voluntades y comportamientos —naturalizar *el hacer* como forma de vivir o buscar la perfectibilidad asociada al ser exitoso y competitivo—; segundo, como técnicas aplicadas por unos hombres sobre otros y orientadas hacia procesos de adaptabilidad y flexibilización de los modos de conducción de los comportamientos y las conductas, en consonancia con las nuevas funciones sociales y éticas que la racionalidad neoliberal le da al Estado y a las instituciones —específicamente a la universidad— en la producción de lo social. Contemporáneamente, son técnicas de disciplinamiento social. Las primeras serán las psico-antropotécnicas y las segundas las socio-antropotécnicas.

La noción de *antropotécnica* convoca una mirada a sus implicaciones éticas en la formación y aprendizaje de los sujetos. Pese a las críticas del pensamiento de Sloterdijk, su marcado énfasis en una modernidad eurocentrista, su antihumanismo y los cuestionamientos de las ciencias humanas al proyecto eugenésico que encierran las biotecnologías, y también pese la crítica a las antropotécnicas que algunos sitúan entre el darwinismo social y la libertad neoliberal, esta investigación apropia la noción de *antropotécnica*, buscando no perder su potencia en el análisis de los ejercicios de formación ética de sí y de la ejercitación activa de las conductas de los individuos en este nivel formativo.

De otra parte, la dimensión del *homoludens*⁵, desde una visión antropológica del juego, planteada por Huizinga (2007), entre otros, se constituyó en la educación superior a través de dos funciones aportadas por el juego en la formación de los sujetos: la psicobiológica y la sociocultural. La primera genera en los individuos la descarga del exceso de energía vital, el desarrollo de obediencia, el impulso genético de imitación, la satisfacción de una necesidad de relajamiento, la ejercitación para actividades serias

5 Esta denominación aparece antes y durante la Guerra Fría, debido sobre todo a su aplicación a la estrategia militar, donde se utiliza en la teoría de juegos desde una mirada social y cultural a través de la generación de modelos e incentivos para llevar a cabo “procesos de decisión y resolución” frente a la tensión, entendida como incertidumbre y azar. La expresión, expuesta por Huizinga en 1938, entre otros autores, señala la importancia del juego en el desarrollo de los humanos como un acto cosustancial a la cultura humana, determinando el carácter espiritual e irreductible del juego y ubicándolo como génesis y desarrollo de la cultura.

que la vida le pedirá más adelante, el deseo de dominar o de entrar en competencia con otros y, de manera general, el adquirir *dominio de sí mismo*; por ello, el principio activo del juego es un elemento inmaterial (p. 12). El énfasis de esta función en el juego se constituye dentro de determinados límites de tiempo y espacio, siendo la repetición una de sus propiedades esenciales, al igual que la creación de orden: “el juego lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada (...) exige un orden absoluto” (Huizinga, 2007, p. 24). Los ejercicios psico-antropotécnicos se sitúan alrededor de esta función del juego dentro de la dinámica vital del individuo.

Esta función psicobiológica adaptativa asume el juego como un instinto que, mediante los dos factores de superávit de energía disponible y de disposición estructural hereditaria, empuja al individuo a anticipar lo que la curiosidad y la imitación por sí solas no consiguen proporcionar, en una especie de actividad resumida, en *miniatura* o de coordinación simplificada. También lleva al individuo a suplir la función de la curiosidad y de la imitación por medio de los ensayos y de las equivocaciones (Decroly, 1934, p. 15). Los seminarios teórico-prácticos y el excursionismo universitario, que emergen hacia la década de los años 30 en la universidad colombiana, desarrollan esta función psicobiológica del juego y del manejo psicológico de la afectividad de los sujetos para potenciar los procesos de aprendizaje (Decroly, 1934; Freinet, 1972).

La segunda función adaptativa según Huizinga (2007) es la sociocultural. Esta enfatiza el juego como un factor de adaptación para la vida en sociedad. Según el autor, el juego posee además dos características de la cultura: el fundamento antitético y el agonal. El primero es entendido como el desarrollo de conductas de contraposición/oposición y el segundo se relaciona con la generación de un comportamiento social de lucha, conductas de competición y enfrentamiento. En la misma vía de análisis, Friedman (1991) señala en su *Teoría de juegos* que la palabra *juego* es deporte de todo tipo y asociado a la modernidad. Cada juego-deporte tiene unas reglas asociadas a cada uno de ellos. Así, la mayor parte de juegos comparten un elemento interactivo y competitivo. Existen reglas de éxito y competitividad que dependen tanto de las acciones propias como de las de los demás (p. 23).

El deporte es un tipo de juego antitético con un énfasis agonístico, mientras que las danzas, los coros y el excursionismo universitario

acentúan menos el carácter antitético del juego. Sin embargo, todos en su conjunto son productores de los hábitos de la vida activa, laboriosa y de la formación del carácter adaptativo que se precisa para el arraigo de la cultura cinética de la modernidad. Los ejercicios socio-antropotécnicos se sitúan alrededor de esta función del juego dentro de la dinámica vital del individuo en relación con su ambiente.

De manera general, la dimensión formativa del *homo ludens*, a través de los ejercicios antropotécnicos, implicó la constitución de un estado de excepción interior en los sujetos, un tipo de subjetividad que permitió procesos paralelos y potenciadores de las dinámicas cognitivas, los cuales incluyen desarrollo de la creatividad, dominio de sí, control de las pasiones y generación de hábitos de actividad continua. Al asumir el análisis del *homo ludens* como dimensión formativa en esta investigación, se entiende que el juego traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido y da un sentido a la *ocupación vital*, en la formación de la conducta, en la toma de decisiones cotidianas y en situaciones de competición (Huizinga, 2007, p. 11). Esta dimensión aporta como elementos en la formación contemporánea de los sujetos: el desarrollo de la voluntad, la asociación al éxito y la competición, la habilidad de imitación, la apertura hacia lo nuevo, la adaptabilidad hacia el cambio y la ocupación del tiempo libre de una manera disciplinada a través de las actividades lúdicas, el juego recreativo y los deportes, entre otros.

Las funciones del juego y los ejercicios formativos propios de una formación complementaria —extensión social y bienestar universitario— se centraron en tres objetivos de aprendizaje: una formación adaptativa y moralizante a través de la ejercitación de su cuerpo; una formación activa y modulativa de la conducta para la (auto) obediencia y una formación adaptativa psicosocial para el control de la conflictividad social. Brown (2015) denomina este proceso como una formación orientada hacia la tolerancia social.

Formación complementaria en la educación superior: adaptación activa y modulativa

Esta investigación comprende la formación complementaria universitaria durante el siglo XX como el conjunto de ejercicios que permitieron la formación moral adaptativa de los individuos a los procesos de

apropiación de la modernidad⁶ cultural y modernización socioeconómica del país. Se trató de una formación en un alto grado *flexible*, generadora de hábitos mediante la repetición de acciones, formadora del carácter y la conducta de los sujetos para la obediencia activa, en su mayoría bajo la forma de lo lúdico, del juego y del deporte —aquello que se denominaría hoy como *currículo alterno de formación*—. Se asume como formación complementaria, aunque en la primera mitad de siglo no recibió esa nominación como tal, porque se consideró constitutiva y reguladora de las dimensiones emocionales, afectivas y subjetivas de los individuos que afectaban su desempeño cognitivo y mental, al igual que su comportamiento social.

La denominada *formación complementaria* fue la principal fuente de apropiación de la pedagogía activa o moderna en la educación superior durante la primera mitad de siglo XX y estuvo a cargo de uno de los componentes de la triple hélice⁷ de la universidad —la extensión cultural y las prácticas del bienestar universitario—, al igual que de la creación de los Institutos de Educación Física (1939), de Psicología Aplicada (1947) y de Economía (1949) en la Universidad Nacional (UNAL). Esta formación se dio a través de ejercicios de formación activa de los estudiantes mediante los seminarios teórico-prácticos que se institucionalizaron anexos a las cátedras tradicionales de los planes de estudios. En Colombia este proceso se daría a través de la Ley 68 de 1935 o *Reforma orgánica de la Universidad Nacional*, que fue modelo para el resto de universidades oficiales del país.

La formación complementaria se relaciona estrechamente con la dimensión formativa del *homo ludens*, desde el fomento de las funciones biológicas y culturales de la adaptación social del individuo a través del juego, lo activo, lo lúdico y lo recreativo. Este tipo de formación es integrativa de cuerpo y espíritu, discusión que atraviesa la educación superior durante la primera mitad de siglo a través de los discursos de la pedagogía activa y católica.

6 De acuerdo con Saldarriaga, Sáenz y Ospina (1997), entre 1900 y 1934 se presenta con regularidad sistemática la noción de lo moderno, para legitimar como válidos, científicos y objetivos un conjunto de saberes y prácticas pedagógicas, psicológicas, paidológicas, higiénicas, biológicas, médicas y eugenésicas (Vol. 2, p. 7).

7 Según Vega (2015), se hace referencia a la organización funcional tripartita de la universidad que actualmente incluye la docencia y la investigación como ejes misionales de la misma. Durante la primera mitad de siglo se usaba de manera indiscriminada la adjetivación de social o cultural a la extensión universitaria.

La formación activa de la educación superior durante el siglo XX fue central en la educación complementaria universitaria y se relaciona de manera directa con la cultura de la experimentación y de la apropiación conflictiva de lo moderno que requirió el país, en clave de los procesos de modernización económica y sociocultural. Los puntos de apoyo de lo que se puede leer críticamente como apropiaciones del proyecto colonial de la modernidad fueron principalmente, según Saldarriaga et al. (1997), los de la biología, la sociología y las teorías evolucionistas. Estos saberes nutrieron también la formación complementaria en la universidad, de la mano con la pedagogía moderna, progresista o activa.

La psicología moderna⁸ o psicología científica, con sus dos ramas principales —la psicología experimental y la psicología clínica o médica—, fue presentada en este periodo como el saber que fundamentó los métodos de enseñanza y las estrategias de formación de la pedagogía moderna, llamada también racionalista —en Europa— y progresista —en Norteamérica—. Así la pedagogía moderna o activa, a través de su línea sociocultural liberal⁹, influenciada por la psicología moderna, constituye parte de la fundamentación conceptual que caracterizó la formación complementaria en la universidad. Los ejercicios psico-antropotécnicos que se rastrearon muestran el componente psicopedagógico —economía individual de la conducta— de la formación complementaria. Entre otros, se cuentan: ejercicios del rendimiento de los individuos o la gimnasia de la voluntad —las becas, estímulos, exámenes de revisión y admisión, orientación psicotécnica— y ejercicios de automodelado del cuerpo que conllevan el entrenamiento del propio vivir: la educación física y el deporte —ascesis desespiritualizada—.

8 La psicología moderna se fundó como ciencia de los actos —consideraba al pensamiento como acción—, de los fenómenos, de la conducta, de las funciones de la conciencia, de la interdependencia entre cuerpo y mente, de las aptitudes, de los síntomas y de las enfermedades mentales.

9 Herrera (1999) sitúa tres corrientes de apropiación de la pedagogía moderna en Colombia: línea psicologicista-conservadora, línea psicologicista-laica y línea sociologicista-liberal. Para el caso de la educación superior, esta investigación delimita solo dos líneas de apropiación de la pedagogía activa/moderna: la higienicista-psicologicista conservadora (Miguel Jiménez López, Rafael Bernal Jiménez y Felipe Lleras Camargo) y la psicologicista y sociocultural liberal (Agustín Nieto Caballero, Germán Arciniegas, Gerardo Molina, Luis López de Mesa, José Francisco Socarrás, Gabriel Anzola Gómez). En este artículo no se abordan las prácticas relacionadas con la pedagogía moderna línea higienicista-psicologicista, que aportaron a una formación pasiva de la conducta, a través de: prácticas del automatismo del hábito como benéficas y economizadoras de energía, que se expresaron a través de los reglamentos y las condiciones de admisión; hábitos de higienización y el automatismo; y prácticas de moralización pero a través de la higiene —prácticas de higienización—.

La sociología, por su parte, nutrió desde sus distintas corrientes también la línea sociocultural liberal de la pedagogía moderna. Estas tendencias de época fueron señaladas por López (1970): en primer lugar, la *sociología positivista* que, apoyada en el pensamiento evolucionista de Spencer y Darwin, asumía la teoría de lo social desde una mirada organicista (p. 23); la *sociología morfológica*, que consideraba que el hombre podía corregir las influencias del ambiente geofísico por medio de sus actividades, añadiendo a lo físico y estrictamente social “la polarización del carácter de las naciones” que oscilaba entre el idealismo y la pragmática, creando así, una economía espiritual de lo humano (p. 45); la *sociología biológica*, que estudiaba la sociedad como un organismo con funciones que se especializan en la natural división de sus trabajos; la *sociología psicológica*, por la cual se deducen de la sociedad, o de la asociación humana, las facultades psíquicas del hombre; y finalmente, *la sociología económica*, relacionada con el trabajo y según la cual, la población crea riqueza de suyo: “así como el capital sin inteligencia vale muy poco ciertamente, la tierra sin población no vale nada” (p. 37).

Según López (1970), la población por sola acción de presencia determina mayor precio de la tierra, mayor precio de las aptitudes humanas, mayor precio de las artes y aun de la holganza y diversiones. Engendra sentimientos y reversibilidad ineludible, se enaltece con ellos, los convierte en valores que la estimulan más y más. No niega López el mérito de la causalidad económica en los destinos de las sociedades, solo que en su concepto se debe hacer hincapié en algunos elementos de la conducta individual y social, pues una inmensa parte de la riqueza pública no surge del trabajo, ni del capital acumulado, *sino del estímulo creador de aptitudes que la población determina* [cursivas añadidas]. En nuestros países jóvenes, que hemos visto crecer en el corto transcurso de una generación, estas verdades elementales son de cotidiana experiencia [...]. Se trata de la acción directa del trabajo, de la cuantía económica que un hombre representa en sí, por el hecho de existir y de haber acumulado valor cotizante, alimentos, v.gr, educación, experiencia y genio intrínseco. (1970, p. 36)

La pedagogía moderna o activa a través de su línea sociocultural liberal fue influenciada también por la sociología moderna, y constituye otra parte de la fundamentación conceptual que caracterizó la formación complementaria en la universidad. Los ejercicios socio-antropotécnicos que se rastrearon en la universidad muestran el componente sociopedagógico —regulación de la conducta a través de la cultura o economía espiritual de la conducta

social— de la formación complementaria. Entre otros, se cuentan: ejercicios de adaptabilidad social —excursiones, seminarios—, ejercicios de entrenamiento sociocultural y ejercitación, y ejercicios de formación artística —teatro, danza, fiestas del estudiante—, al igual que formas de participación y gobierno estudiantil.

Además de los saberes psicológicos y sociológicos coadyuvantes en los ejercicios de la formación complementaria en la universidad, son los asuntos de la movilidad y la actividad de los sujetos propios de la cultura de la experimentación moderna los que permitieron conectar los ejercicios antropotécnicos, psico- y socio-, con la dimensión formativa del *homo ludens*. Son los sistemas de ejercitación los que permiten a los individuos aprender a trabajar en ellos mismos: “se puede hablar de una zona de ejercicios de los sujetos, más acá y más allá del trabajo y de la vida activa y contemplativa, donde actúan sobre sí mismos y aprenden a trabajar en sí mismos” (Sloterdijk, 2012, p. 147). Estos sistemas operan desde la vitalidad y la constitución de *estados de excepción*, entendidos como mecanismos y reglas para la autoformación del comportamiento interno y externo de los sujetos.

Ejercicios antropotécnicos y configuración de la dimensión formativa del *homo ludens* en la universidad

Las antropotécnicas en esta investigación problematizan el carácter afirmativo de la adaptación y permiten analizar la forma en que los sujetos apropian la aparición de lo nuevo en *su propia vida* (Sloterdijk, 2012). Se asume la formación en la dimensión del *homo ludens* como aquella que a través de los ejercicios antropotécnicos rastreados en las universidades tenían como propósitos: 1) formar a través de la ejercitación y la actividad repetitiva; 2) medir e incrementar el rendimiento corporal y mental; 3) modificar ciertas costumbres —como la quietud, la falta de adaptación y la velocidad para asumir el cambio, el progreso y de manera particular los procesos de modernización— que había que desarraigar de la juventud, cuya fuerza laboral se iba a integrar a los procesos de modernización socioeconómica del país; y 4) permitir la autorregulación de las pasiones y emociones por parte de los sujetos.

En conjunto, la dimensión del *homo ludens* permitió formar las capacidades y habilidades para aprender para la vida. Sloterdijk (2012) llama a este proceso *técnicas que permiten generar un ‘superávit de*

*vida*¹⁰ (p. 260), a la vez que posibilitan desarrollar habilidades como la disciplina, la voluntad y la obediencia, para naturalizar disposiciones que luego serán necesarias en el empalme a las condiciones exigidas por el mundo laboral:

El trabajo desde una lectura moderna implica la existencia tanto de un antagonismo como de una conexión interna entre el mundo de los ejercicios y el mundo del trabajo, el mundo de la perfección y el mundo de la producción. (2012, p. 272)

La configuración de la dimensión formativa del *homo ludens* se produjo a través de los ejercicios psico-antropotécnicos —formación activa de sí mismos— y socio-antropotécnicos —formación activa con los otros—, que caracterizaron los procesos formativos complementarios en la universidad colombiana. Estos ejercicios potenciaron, entre otros procesos, las funciones psicobiológicas y socioculturales del juego, del deporte y de la recreación lúdica, a través de actividades de la educación complementaria¹¹ que generaron procesos de rendimiento, disciplinamiento y formación activa de la voluntad de los sujetos durante el siglo XX.

Los ejercicios psico-antropotécnicos de formación activa de la conducta para la obediencia contribuyeron en la formación de obediencia *activa* por parte de los sujetos, como formas de ejercitación y técnicas de automodelación, autoproducción y autodisciplinamiento de sí mismos que les permiten a los individuos modificar sus conductas, voluntades y comportamientos —naturalizar *el hacer* como forma de vivir o buscar la perfectibilidad asociada al ser exitoso y competitivo—. Se incluyen dos tipos: *ejercicios del rendimiento de los individuos o la gimnasia de la voluntad* —las becas, estímulos, exámenes de revisión y admisión, orientación psicotécnica— y *ejercicios de automodelado del cuerpo que conllevan el entrenamiento del propio vivir* —la educación física y el deporte—.

10 La palabra *vida*, no quiere decir otra cosa que la prueba en el frente exterior, los oficios y los cargos sociales (...) quien diga vida dirá más pronto o más tarde 'vida de la vida'. Pero entonces 'aprender para la vida' significaría aprender para un superávit de vida. (Sloterdijk, 2012, p. 260)

11 Prácticas de extensión social, bienestar universitario y algunas de medición del rendimiento de los sujetos que se generaron a través de los Institutos de Educación Física y de Psicotecnia.

Tabla 1

Ejercicios psico-antropotécnicos para el rendimiento de los individuos o la gimnasia de la voluntad

La becas como disciplina de la voluntad	
La disciplina de la voluntad en las universidades desde una dimensión de formación activa de la conducta incluyó técnicas como las becas. Este tipo de ejercicios asociaron rendimiento cognitivo con buena conducta, asistencia, disciplina, cumplimiento de los deberes y, en algunos casos, examen de salud aprobado. Se trató de un autoperfeccionamiento continuo de los sujetos, asociado en algunos casos con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. La práctica de las becas generaría la necesidad de pensar la estrategia de los créditos-préstamo.	En 1926, siendo rector Pedro M. Carreño de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNAL, se crearon becas con las asignaciones particulares de las Cátedras de Derecho Constitucional y Economía Política regentadas por Miguel Abadía Méndez. En 1928 el Ministerio de Instrucción Pública ofreció becas de perfeccionamiento de estudios subvencionados por el gobierno, mediante un proyecto-decreto presentado por el doctor Carlos Bravo, por el cual se reglamentó el artículo 17 de la Ley 11 de 1927. En 1929, la Compañía Colombiana de Tabaco, en el marco de su programa <i>Educación de jóvenes faltos de recursos</i> , abre un concurso por departamento, y en las intendencias de Chocó y Meta, para distribuir becas de estudio universitario, dirigido por el respectivo director de Instrucción Pública, “para que se escoja al más meritorio y obtenga beca para la carrera que elija el agraciado”. En la UNAL en 1939 se creó una institución de crédito que otorgaba préstamos de honor a los estudiantes de los tres últimos años (Consejo Directivo de la UNAL, 1939). Para la creación del sistema de becas en la UDEA, Gabriel Betancurt Mejía en 1942, se entrevistó con Cipriano Restrepo Jaramillo, entonces presidente de la Compañía Colombiana de Tabaco, en la búsqueda de apoyo financiero para realizar una especialización en Administración Pública en la Universidad de Syracuse, donde había obtenido una beca parcial, y allí conseguiría un préstamo de mil dólares. De acuerdo con Betancurt, en ese instante nació el crédito educativo en la práctica (Consejo Directivo de la UDEA, 1942). No obstante, solo años después la idea se concretó luego de conversar con el presidente Mariano Ospina Pérez mediante la creación del ICETEX. Hacia 1980, se difundieron en Colombia con más fuerza las convocatorias de becas internacionales a través de los ICETEX regionales, como en el caso de la Universidad del Cauca.

Técnicas del rendimiento:
estímulos, incentivos y
concursos

Los estímulos e incentivos son técnicas para generar conductas de perseverancia y mejoramiento del rendimiento, reforzando la voluntad de los sujetos. El asunto del rendimiento se hace explícito luego de la segunda mitad de siglo, cuando el uso de técnicas de estímulos e incentivos se ‘masificaron’ en las universidades, pero comienzan a aparecer con mayor grado de frecuencia luego de la reforma del 35, *Reforma Orgánica de la Universidad Nacional*, como una práctica cuyo sustento teórico-conceptual se encuentra en los discursos de la pedagogía activa vía higienicista-psicologicista.

Al fijarse los Estatutos de la UNAL (1939), se crean los estímulos para la calificación de las tesis a través de la calificación de mención honorífica, meritoria, aprobada y rechazada. En 1944 se crean la matrícula y el grado de honor (Consejo Directivo de la UNAL, 1944).

Los estímulos no solo funcionaban para valorar aspectos académicos, también servían para incrementar la participación y garantizar la permanencia en actividades propuestas por el medio universitario, como en el caso de la participación en los Coros y Corales universitarias (Comunicación del jefe de departamento de música de la UNIVALLE al Decano de Estudiantes, 1972).

Entre las décadas de los años 60 y 70, aparecen los estímulos ligados a fomentar la investigación tanto para estudiantes como para profesores, también estímulos para la financiación de la misma. Se crean fondos comunes, como en el caso de la UNIVALLE, donados por la Fundación Rockefeller (División de Humanidades UNIVALLE, s.f.)

En 1973 en el reglamento estudiantil de la UNAL se encuentra un capítulo de incentivos (capítulo VI). En este se otorgaban incentivos a los estudiantes que se distinguieran por su rendimiento académico, vocación profesional, espíritu de cooperación en la vida universitaria, o que sobresalieran en certámenes culturales o científicos. Entre otros, se tenían: otorgamiento de delegaciones, representaciones o comisiones, exención del pago de derechos de matrícula por mejor promedio académico, matrícula de honor, becas para cursos de postgrado, tesis laureada, grado de honor (Consejo Superior Universitario, 1976).

<p>Exámenes y rendimiento</p>	<p>Exámenes de admisión, revisión, cultura y pruebas de suficiencia literaria 1920-1935</p> <p>Los exámenes de admisión funcionaban bajo directrices nacionales y de manera centralizada. Las universidades regionales no tenían aún la fuerza de convocatoria de la UNAL, así que la migración de estudiantes para presentar los exámenes de admisión a la capital era característica. Solo a partir de 1928, por solicitud de los rectores de los colegios, los exámenes de admisión se comenzaron a hacer de manera descentralizada o municipalizada (Archivos de Santa Clara, 1928). De manera general, cada universidad solicitaba un delegado por cada facultad para conformar el comité de evaluación o tribunal examinador para la realización de estos exámenes.</p>
<p>Los tipos de exámenes a nivel universitario se pueden dividir en dos: aquellos relacionados con la admisión a la universidad que se denominaban en la década del 20 y del 30 <i>de revisión y cultura</i>, y luego aquellos que en la década del 40 se llamarían <i>exámenes médicos o de orientación psicotécnica</i>.</p>	<p>Exámenes médicos y de orientación psicotécnica</p> <p>Se incluían también los exámenes de aptitud, que contenían pruebas de psicotecnia y registro de ficha antropométrica. Las indicaciones de fechas y horarios eran dados por la Secretaría General de la Universidad. Los exámenes incluían una nota promedio, medición de capacidad mental y capacidad adquisitiva, al igual que una nota del ministerio (Secretaría General UNAL, 1941). Para la publicación general de resultados se colocaba el número de citación —sin nombre del estudiante—, el rango y el promedio. Las mediciones no solo eran cuantitativas, también eran valoraciones cualitativas.</p> <p>Solo hacia 1947 apareció el Instituto de Psicología Aplicada (IPA), cuyo primer rector fue el pedagogo activo, perteneciente a la línea sociocultural, Luis López de Mesa. Este instituto se creó con el fin de entrenar psicólogos profesionales para cumplir funciones de medición y evaluación aplicables, en diferentes áreas, especialmente en la educación, la selección de personal y la clínica. A partir de 1950 se dio la llegada del psicoanálisis a través de Socarrás, Lizarazo y Quijada. El 6 de mayo de 1956 se funda la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis.</p>

Tabla 2

Ejercicios psico-antropotécnicos de automodelado que conllevan el entrenamiento del propio vivir (la educación física y el deporte)

Este tipo de ejercicios se constituyen en la segunda serie de psico-antropotécnicas encaminadas a potenciar los procesos de automodelado del cuerpo y de los comportamientos sociales. Se trató de un disciplinamiento de la vida a través de la naturalización continua de la ejercitación del cuerpo mediante la educación física y la competencia activa que se generó a través del deporte universitario.

Se pueden rastrear ejercicios de manera discontinua desde la década del 20, pero a partir de la reforma de 1935, *Reforma Orgánica e la Universidad Nacional*, con picos de intensificación en las décadas de los años 50 y 70, se generalizaron los ejercicios de formación en educación física y deportiva a nivel universitario. Entre las décadas de los años 20 y 30 en Colombia existía una relación estrecha entre la educación física y la morfología, en tanto ciencia de la forma. Se sostenía que los ejercicios de fuerza deberían ser hechos después de los 17 años y los ejercicios atléticos no deberían comenzar sino en el estado adulto (“Educación física”, 1930). Para el país, además de la influencia de discursos sobre la anatomía, fisiología y psicología, se observa en el campo de la formación activa de los sujetos mediada por el deporte y la educación física una influencia notable de los discursos de *training* militar que incrementan el sentido agonal del juego —destreza, habilidad, valor, efectividad, precisión, estrategia, triunfo, honor y prestigio— y de conservación del alma a través del cuerpo propios de una formación pedagógica católica.

Durante la década del 20, antes de la creación del Instituto de Educación Física en la UNAL hacia 1937, se rastrean prácticas de gimnasia en la antigua sede de Santa Clara. En esta década las prácticas de educación física aparecen asociadas a ejercicios de entrenamiento militar —relación que se reactivaría explícitamente hacia 1957 en el gobierno de la Junta Militar—. Era común autorizar la participación de alumnos de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas en los Juegos Olímpicos organizados por la Escuela Militar (Archivos de Santa Clara, 1928).

A comienzos de la década del 30, se realizó el Torneo Nacional de Educación Física en la UNAL, sede Medellín. Este proceso debía agenciarse a través de las comisiones departamentales, como por ejemplo en Popayán, Cauca, dirigido y organizado por el profesor Hans Huber, jefe de la dirección cuarta de este Ministerio.

Se acostumbraba realizar unos torneos de juegos olímpicos nacionales y existía una junta organizadora con dos delegados de cada universidad. Los torneos de juegos, a manera de concursos eran de hombres y mujeres y en algunos casos mixtos —fútbol, baloncesto, tenis—. En el atletismo se convocaban carreras, saltos y lanzamientos.

Los ejercicios socio-antropotécnicos de formación activa de la conducta para la obediencia coadyuvaron tanto en la formación activa de la obediencia de los sujetos desde su formación adaptativa sociocultural, como en el control de la conflictividad social a través de los procesos de interacción

con los otros y la generación de tolerancia social (Brown, 2015). Se trata de técnicas aplicadas por unos hombres sobre otros y orientadas hacia procesos de adaptabilidad y flexibilización de los modos de conducción de los comportamientos y las conductas, en consonancia con las nuevas funciones sociales y éticas que la racionalidad neoliberal le da al Estado y a las instituciones —específicamente a la universidad— en la producción de lo social contemporáneamente. Son técnicas de disciplinamiento social. Las funciones socioculturales que se desarrollan en los individuos a través de este tipo de antropotécnicas se dividen en dos según los énfasis con relación al juego:

- 1) Funciones socioculturales del juego con énfasis en lo antitético: actividades lúdicas que asumen el carácter antitético del juego. Perfilación de una vida lúdica, actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción que produce su misma práctica (Huizinga, 2007, p. 20). La cultura surge en forma de juego (Huizinga, 2007, p. 67) y el uso del disfraz (Scott, 2004)¹². En estas se incluyen dos tipos de ejercicios: los de *adaptabilidad social* —excursiones y seminarios teórico-prácticos— y los de *entrenamiento sociocultural y ejercitación artística* —desarrollo de competencias morales y la democracia como vida, lo artístico (el teatro), formas de participación y gobierno estudiantil—
- 2) Funciones con énfasis en lo agonístico (Huizinga, 2007) y en la *Teoría de juegos* (Friedman, 1991). En este último grupo se inscriben los ejercicios relacionados con el deporte y la educación física que ya se vieron con las psico-antropotécnicas.

12 En una investigación muy interesante de Scott (2004) titulada *Los dominados y arte de la resistencia, discursos ocultos*, expone que actividades como el juego, las fiestas, los carnavales, el uso del disfraz se convierten en estrategias de los grupos subordinados frente a acciones que disciplinan. Se trata de estrategias indirectas para controlar la ira y de expresión indirecta de dignidad y autoafirmación. Se trata de artes de ocultamiento político (p. 169). Dada la perspectiva de análisis de la presente investigación, no se abordará esta perspectiva de lo lúdico, de manera particular, en razón a que el archivo documentado no permite dar cuenta de la contracara de los procesos desde actores del movimiento estudiantil, por ejemplo.

Tabla 3

Ejercicios socio-antropotécnicos de adaptabilidad social —excursionismo universitario, seminarios teórico-prácticos—

En el Congreso Pedagógico Nacional de 1917 se expusieron, entre otros asuntos, la necesidad de generar excursiones escolares como una de las reformas necesarias para las Escuelas Normales en el marco amplio de la *educación popular* y la pedagogía activa. Estas excursiones se consideraban como métodos activos que usaban ejercicios de observación del medio natural en contraposición a los métodos verbales y de presentación a las lecciones de cosas de la metodología pestalozziana: “las enseñanzas de la naturaleza no pueden recogerse, ni sus maravillas contemplarse, de mejor modo que en el seno de la misma naturaleza” (Saldarriaga et al., 1997 Vol. 2, pp. 141-143)

Apoiados en los postulados pedagógicos expuestos en el congreso en mención, los estudiantes universitarios comenzaron a solicitar la realización del excursionismo como práctica educativa a este nivel, a través de comunicaciones dirigidas a los consejos directivos de la Facultad de Derecho como en el caso de la UNAL, sede Bogotá, y de artículos publicados en la *Revista Universidad*, donde se mostraban procesos de excursionismo escolar realizados por instituciones y escuelas, como el caso de la Escuela Ricaurte, exponiendo las condiciones pedagógicas de las escuelas del departamento de Quindío (Lleras, 1921).

Con el arribo al país de los maestros excursionistas Francisco Giner de los Ríos y Miguel Fornaguera, las prácticas de excursionismo educativo —herencia de prácticas libertarias o de educación libre en Europa, a través del Instituto de Libre Enseñanza (ILE), entre otros—, se comenzaron a realizar en el Gimnasio Moderno y en algunas universidades de Colombia entre las décadas de los años 20 y 30.

Las primeras excursiones se rastrean hacia 1924 en el Claustro de Santa Clara, donde funcionaba la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas. Posteriormente se encuentran registros de prácticas hacia 1928, tanto en la UNAL como en la UNICAUCA.

En 1928, en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, las excursiones eran referidas como de carácter científico y, en general, eran solicitadas por grupos de estudiantes, como en el caso de la excursión a los panópticos de Tunja e Ibagué de segundo y tercer año de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (Secretaría Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, UNAL, 1928), cuya solicitud de subvención se realizaba por intermedio del Consejo Directivo, previa aprobación de partida presupuestal necesaria.

El *Acuerdo N° 41 de 1937* de la UNAL catalogó a las excursiones como actividades científicas que complementaban la enseñanza (art. 305), las cuales obedecían a un trabajo práctico, experimental o de aplicación (art. 306), e incluían una descripción detallada de los recursos e indicación de los lugares que convendría visitar, de un programa de observaciones y estudios que debían realizarse durante la excursión, con el itinerario y la enumeración de las materias que se tratarían en cada día y el presupuesto de costo (art. 307). Luego de finalizada la excursión los estudiantes deberían presentar a los profesores de sus respectivas clases un informe relacionado con la excursión. Los trabajos considerados *interesantes* eran publicados en la *Revista Universidad*.

Tabla 4

Ejercicios socio-antropotécnicos de entrenamiento sociocultural y ejercitación artística —teatro, danza y cogobierno—

La ejercitación artística:
adaptabilidad en el arte
de vivir creativamente

En 1919, en la sede de Santa Clara de la UNAL, se creó, mediante resolución IX, la asociación y la fiesta anual de los antiguos y los nuevos alumnos.

La UNAL, sede Bogotá, creó en 1944 un curso de extensión que tenía por objeto la formación de conjuntos teatrales (UNAL, 1944). En la UNAL, sede Medellín, las fiestas universitarias se celebraban el 12 de octubre (UNAL, 1964).

Existían también comités de fiestas del estudiante organizados por facultades y, en algunas universidades, como por ejemplo la del Cauca, se elegía la reina de los estudiantes. La figura de la *reina* tuvo una considerable importancia durante la primera mitad de siglo y hasta la década de los 70, incidiendo en los eventos culturales y deportivos de las universidades.

El desarrollo de grupos de teatro en las universidades tiene su auge entre los años 60 y 70. El teatro universitario nace ligado al teatro moderno colombiano, y tiene contacto con toda la intelectualidad que aboga por una transformación cultural.

En la década de 1960, se encuentra un crecimiento importante en la cantidad de grupos de teatro universitario que funcionan y participan en diversos escenarios. Diferentes universidades a lo largo del país comienzan a formar sus grupos y las universidades que ya los tenían empiezan a fortalecerlos. Para 1969 las universidades de América, Antioquia, Atlántico, Los Andes, Caldas, Cartagena, Cauca, Medellín, Nariño, Tolima, del Valle, Distrital, Externado, La Gran Colombia, Libre, Nacional, Pedagógica, Pontificia Bolivariana, Javeriana, Santiago de Cali, Tecnológica del Pereira, Tecnológica del Magdalena, Quindío, La Salle y del Rosario tenían grupos de teatro. Pero así como aumentó el número, hubo también un cambio cualitativo en la forma de funcionamiento de algunos grupos (Meneses, 2013, p. 25).

Formas de
participación activa
en la vida democrática
universitaria

En cuanto a las formas de gobierno estudiantil, se rastrean una serie de ejercicios de participación activa de los sujetos en la vida *democrática* universitaria a partir de 1936. En realidad fue la reforma orgánica de la universidad, promovida por la denominada *República Liberal*, la que instauró cuales serían las formas de participación y expresión formal de los estudiantes con la creación de los denominados *conductos regulares*. En décadas anteriores, se logró rastrear que no existían esas formas institucionalizadas de participación, por ejemplo, para presentar alguna queja o solicitud. Los estudiantes durante la hegemonía conservadora debían presentar una solicitud escrita a los consejos directivos de la facultad correspondiente, pero estas prácticas no se inscribían en la lógica de representatividad y de las elecciones estudiantiles, ni tampoco en la de seguir un protocolo jerárquico de ascenso para el estudio de las solicitudes.

El asunto del cogobierno fue incluido dentro del *Programa Mínimo del Movimiento Nacional Estudiantil*, que comenzó a perfilarse a partir del II Encuentro Nacional Universitario, realizado en Bogotá entre marzo 13 y 14 de 1971, dado a conocer el 25 del mismo mes y ratificado en el III Encuentro Nacional Universitario, que sesionó en Palmira el 14 el abril.

A manera de cierre: ética pragmática y *homo ludens*

En primer lugar, la configuración del *homo ludens* en la universidad permite señalar que esta dimensión formativa se posiciona como el eje articulador de las otras dimensiones —*animal laborans* y *homo aeconomicus*— durante el periodo en estudio, 1935-1992. Las prácticas y ejercicios expuestos a lo largo del artículo naturalizan dos asuntos: a) el aprender a obedecer lo externo —control, dependencia y moldeamiento social— y a sí mismos —como manejo de la libertad propia en función de la ocupación y de la elección—; y b) el moldeamiento de la conducta de los sujetos orientado hacia la constitución de una ética pragmática —producción del hombre en la vida— funcional a la aceptación de modelos culturales y económicos foráneos, en este caso, de los modelos y prácticas de la extensión social universitaria y de la pedagogía moderna —en sus apropiaciones por vía americana y europea—.

Las antropotécnicas, psico- y socio-, especificadas se asocian metodológicamente con los desplazamientos horizontales de la investigación,

dado que los ejercicios antropotécnicos en la universidad generaron desplazamientos en los proyectos éticos y sociales de los individuos. A continuación se sintetiza el uso metodológico de las antropotécnicas en diálogo con las funciones adaptativas del juego propuestas en la configuración de la dimensión del *homo ludens* (Huizinga, 2007).

Tabla 5

Dimensión formativa del homo ludens

Desplazamientos horizontales	La formación de hábitos-capacidades y de procesos de autoformación		
	Los ejercicios de universalización de la cultura de la ejercitación		
	Las prácticas ejercitantes que permitirían el modelamiento de una ética pragmática —producción del hombre en la vida—		
	EJERCICIOS O TÉCNICAS DE FORMACIÓN ACTIVA RASTREADOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIA SIGLO XX	FUNCIONES ADAPTATIVAS DEL JUEGO SEGÚN HUIZINGA (2007)	
	Ejercicios de formación activa de la conducta	Funciones psicobiológicas en la constitución del <i>homo ludens</i>	
PSICO-ANTROPOTÉCNICAS Los ejercicios psico-antropotécnicos potencian la función psicobiológica del juego dentro de la dinámica vital del individuo —estímulo-interés-afectividad—	Pedagogía moderna/ línea psicologicista y sociocultural liberal	Descarga del exceso de energía vital	
	Ejercicios del rendimiento de los individuos o la gimnasia de la voluntad —las becas, estímulos, exámenes de revisión y admisión, orientación psicotécnica—	Desarrollo de obediencia	
		El impulso genético de imitación	
	Ejercicios de automodelado del cuerpo que conllevan el entrenamiento del propio vivir: la educación física y el deporte —ascesis desespiritualizada—		La satisfacción de una necesidad de relajamiento
		La ejercitación para actividades serias que la vida le pedirá más adelante	
		El deseo de dominar o de entrar en competencia con otros	
		El adquirir dominio de sí mismo	
		Desarrollo del elemento inmaterial como principio activo del juego	
		Se acentúa el carácter agonístico del juego	
		Desarrollo de técnicas y capacidades para el manejo de la tensión, el azar y la incertidumbre	

	Ejercicios de formación activa de la conducta	Funciones socioculturales en la constitución del <i>homo ludens</i>
SOCIO-ANTROPOTÉCNICAS Los ejercicios socio-antropotécnicos se sitúan alrededor de esta función del juego dentro de la dinámica vital del individuo en relación con su ambiente.	Pedagogía moderna/ línea socio-cultural liberal	Enfatiza el juego como un factor de adaptación para la vida en sociedad.
	Ejercicios de adaptabilidad social: las excursiones, los seminarios.	Se acentúa el carácter antitético del juego. Formación moral de las virtudes. Es la perfilación de la vida lúdica de la vida.
	Ejercicios de entrenamiento sociocultural y ejercitación y formación artística — teatro, danza, fiestas del estudiante— y formas de participación y gobierno estudiantil.	El uso del disfraz (Scott, 2004)

En segundo lugar, se propone la vida activa como consigna de la modernidad (Sloterdijk, 2012) y de los procesos de apropiación de la misma que se dieron en nuestro país (Saldarriaga, et al., 1997). La formación en la vida activa requirió simultáneamente la configuración de una *ética pragmática* en sus dos niveles de configuración: *corporal* y *artístico* (Sloterdijk, 2012); asumiendo como fines de formación el moldeamiento de la conducta de los sujetos, la modulación de su comportamiento vía control de la protesta social, la formación de los sujetos para la adaptabilidad y flexibilidad frente al cambio social. Asimismo, introdujo, de la mano con la pedagogía moderna, la centralidad en el sujeto y en su libertad de aprendizaje.

Finalmente, esta investigación sostiene que durante el siglo XX los procesos de formación en la educación superior oficial colombiana se orientaron hacia la configuración de una *ética pragmática* de la vida, apoyada en tres asuntos: 1) las formas de apropiación de la pedagogía moderna o activa — línea psicologicista-higienicista y línea sociocultural—; 2) las prácticas de la pedagogía católica, que no cesaron su influencia a lo largo del siglo en la educación pública; y 3) las funciones psicobiológicas y socioculturales del juego (Huizinga, 2007), en clave de la constitución de la dimensión formativa del *homo ludens*.

Referencias

- Archivos de Santa Clara, UNAL. (1921). [Correspondencia] Copia comunicación enviada al Ministro de Instrucción Pública como respuesta a la nota N° 661 de julio de 1921 (sin firma).
- Archivos de Santa Clara, UNAL. (1928). *Acta sesión 11 de julio de 1928*.
- Brown, W. (2 de abril 2015) Booked #3: What Exactly Is Neoliberalism? Entrevista con Timothy Shenk. *Dissent*. Recuperado de <https://www.dissentmagazine.org/blog/booked-3-what-exactly-is-neoliberalism-wendy-brown-undoing-the-demos>
- Castro-Gómez, S. (agosto de 2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales Universidad de los Andes*, (43), 63-64. <https://doi.org/10.7440/res43.2012.06>
- Colombia. Congreso de Colombia. (1935). *Ley 68 de 1935 (diciembre 7) Orgánica de la Universidad Nacional de Colombia*.
- Colombia. Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30 de diciembre 28 de 1992 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*.
- Comunicación del jefe de departamento de música de la UNIVALLE al Decano de Estudiantes. (10 de marzo 1972).
- Consejo Directivo de la UNAL, sede Bogotá. (1944). *Acta N° 38 de 1944*
- Consejo Directivo de la UNAL, sede Bogotá. (23 de marzo 1939). *Acuerdo N° 52. Acta N° 22*.
- Consejo Directivo de la Universidad de Antioquia. (28 de febrero de 1942). *Acta N° 658*.
- Consejo Superior Universitario. (6 de julio de 1976). *Acuerdo N° 30. Reglamento estudiantil. Artículo 64*.
- Decroly, O. (1934). *El niño anormal Estudios pedagógicos y psicológicos* (Trad. J. Orellana). Madrid. Librería Española y Extranjera Francisco Beltrán.
- División de Humanidades UNIVALLE. (s.f.). *Acta N° 187 Informe Comité de Investigaciones* (Anexo 4).
- Educación física. Morfología. (7 de enero 1930). *Periódico El Trabajo* (p. 5).
- Estatutos de la UNAL. (1939). *Art. 149. Capítulo XXII. De los exámenes Acuerdo 66 de 1939*.
- Foucault, Michel. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France: 1978-1979*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, Celestin. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Editorial Fontanella. Barcelona.
- Friedman, J. (1991). *Teoría de juegos con aplicaciones a la economía* (Trad. M. Morales). Madrid: Alianza Editorial.

- Herrera, M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia, 1914-1951*. Bogotá: Plaza y Janés Editores, UPN.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens* (Trad. E. Imaz). Madrid: Alianza Editorial, Emecé Editores.
- Lleras, E. (18 de agosto de 1921). Los estudiantes y el concepto de lo social en la universidad. *Revista Universidad*, (14), Año 1.
- López, L. (1970). *Disertación sociológica* (Vol. 63). Medellín: Editorial Bedout.
- Meneses, C. (2013). *La emergencia del Teatro Universitario Colombiano de 1970* (Trabajo de grado para optar por el título de sociólogo, Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Sociología, Bogotá, Colombia).
- Ribeiro, D. (2006). *La universidad nueva: un proyecto*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Saldarriaga, O., Sáenz, J., & Ospina, A. (1997). *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946* (Vols. 1 y 2). Bogotá/Medellín: Colciencias, Ediciones Foro por Colombia, Ediciones Uniandes, Ediciones Universidad de Antioquia.
- Scott, James. (2004). *Los dominados y arte de la resistencia, discursos ocultos*. Tlalparta
- Secretaría Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, UNAL. (1928). *Acta del 5 de septiembre de 1928* (p. 46). Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939.
- Secretaría General, UNAL. (12 de noviembre de 1941). *Oficio N° 2866 dirigido a la Facultad de Derecho, UNAL, sede Bogotá*.
- Sloterdijk, P. (1999). *Normas para el parque humano* (Trad. T. Rocha). Madrid: Biblioteca de Ensayo Siruela.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre Antropotécnica*. Valencia: Pre-Textos.
- Torres, C. (2015). *Colombia Siglo XX. Desde la guerra de los Mil Días hasta la elección de Álvaro Uribe*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- UNAL, sede Medellín. (1964). *Acta del Consejo de Decanos de marzo 18 de 1964*.
- UNAL. (1937). *Acuerdo N° 41 de 1937*.
- UNAL. (1944). *Acuerdo N° 61 de 1944 junio 13. Acta número 33 junio 14 de 1944* (Art. 1).
- Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior* (1ª ed.). Bogotá: Ediciones Ocean Sur.