

**Universidad de la República**  
**Instituto Superior de Educación Física**  
**Licenciatura en Educación Física**  
**Tesina**

**UNA HISTORIA DE PRESCRIPCIONES**

**El rol social y la figura del profesor de Educación Física en la  
propuesta de Langlade (curso Teoría de la Gimnasia, 1956)**

**Natalia FUENTES FRIPP**

**Juan MUIÑO ORLANDO**

**Tutora: Lic. Alicia CONTRERAS**

**Montevideo, Marzo 2015.**

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	2
2. MARCO HISTÓRICO .....	6
2.1. El Uruguay de los '50: aspectos sociales, económicos y políticos .....	6
2.2. Reseña histórica de la Educación Física en Uruguay .....	8
2.3. Breve reseña histórica del Instituto Superior de Educación Física .....	15
3. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL .....	20
3.1. Consideraciones previas: hacia una noción de campo y discurso .....	20
3.2. La disciplina, la dominación y el discurso en la relación pedagógica .....	23
3.2.1. <i>El disciplinamiento en la sociedad moderna</i> .....	23
3.2.2. <i>Ejercicio y legitimidad de la dominación</i> .....	26
3.2.3. <i>De lo moral y lo técnico del discurso: la parrhesia y la retórica</i> .....	29
4. ANÁLISIS .....	34
4.1. Presentación del documento .....	34
4.2. El rol social del profesor en las sociedades de disciplina .....	36
4.2.1. <i>"... ser supervisados o suprimir los murmulos..."</i> .....	36
4.3. La dominación disciplinaria: el profesor como figura de autoridad .....	41
4.3.1. <i>"El profesor jovial, alegre y ameno..."</i> .....	42
4.4. El profesor entre la dirigencia retórica y la parrhesia .....	46
4.4.1. <i>"Un guía sincero, un consejero sabio y un amigo valioso..."</i> .....	47
5. CONCLUSIONES .....	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	59
ANEXOS .....	63
Anexo N°1 .....	63
Anexo N°2 .....	70

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente tesina se formula en el marco del Seminario Tesina del cuarto nivel de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física, específicamente en la línea Historia de la Educación Física, el Deporte y la Recreación en el Uruguay.

El estudio se centra en el análisis de un documento publicado por el Prof. Luis Alberto Langlade en el año 1952 donde se desarrollan los aspectos componentes de la bolilla, “Relación entre la obra de la Gimnástica y el Encargado de impartirla- El Profesor de Educación Física”, que comenzó a formar parte del programa del curso Teoría de la Gimnasia en el año 1956, a cargo del propio Langlade con la ayuda del Prof. Julio César Orlando. La presente tesina se aboca al estudio de la historia de la Educación Física en el Uruguay, específicamente a la formación de profesionales de esta disciplina en el Instituto Superior de Educación Física [ISEF] en el marco de la Comisión Nacional de Educación Física [CNEF]. En este sentido, se estudian algunas prescripciones en torno al rol social y la figura del profesor de Educación Física, que aparecen explícitamente en el programa académico de dicha asignatura perteneciente al Plan de Estudios 1956.

El estudio de esta temática encuentra su fundamento si se revisa la situación actual de la Educación Física en tanto campo de saber y se reconocen las tensiones que aloja. En este contexto parece fundamental la revisión de los procesos históricos que forjaron de alguna forma el rol social y la figura del profesor de Educación Física en los diversos ámbitos de desenvolvimiento, ya sea el profesional, el académico o, incluso, el social en general.

Por otra parte, este estudio parece presentar a priori una originalidad significativa, en tanto, en nuestro país, la producción académica sobre esta temática se ha concentrado en muy buena medida en la investigación en torno a la prueba de ingreso a la institución, que ha marcado históricamente las primeras definiciones constituyentes del perfil de los profesionales en la disciplina.

Además, parece importante la revisión histórica del perfil del profesor, en una década de transformaciones para la Institución en el que éste se fue consolidando,

aportando a la reflexión del rol social y figura del profesor más allá de ese momento histórico específico. Esta revisión se debe acompañar de una reflexión teórica que se torna capital en tiempos de gestación de un nuevo plan de estudios para la institución y postrimerías de la prueba de ingreso.

Con respecto a la metodología implementada para la realización del estudio, debe decirse que se selecciona la de corte cualitativo. Al tomar esta opción metodológica se prioriza la profundidad del estudio antes que su extensividad. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que el estudio realizado es de corte histórico y se realizará de forma analítica a partir del análisis de fuente, a través del cual se intenta obtener una observación mediata de la realidad que se pretende estudiar.

Para lograr todo esto, el trabajo se estructura en cuatro capítulos. En el primero de estos, se acerca el *marco histórico* que contextualiza el documento analizado. Se acerca entonces una breve reseña del contexto histórico en el que se inscribieron los diferentes actores involucrados en la realización de los planes y programas de estudio que contienen el documento que se analiza en este trabajo. Esto parece fundamental si se entiende que los sujetos y el contexto se interrelacionan, interactúan e influyen de forma estrecha y recíproca. Así mismo, no se debe perder de vista que todo plan y programa de estudios es reflejo, producto y productor -entre otras- de la situación social, económica y política de la época en la que se inscribe, de la historicidad de su disciplina y de la historicidad y tradición de la institución que los formula. En este sentido, se realizan tres subcapítulos: en el primero, se acercan aspectos referentes a la situación social, económica y político-partidaria del país en la década de 1950; en el segundo, se exponen aspectos históricos de la Educación Física en el Uruguay, siguiendo el recorrido de su establecimiento como campo; en el último, se presenta brevemente el recorrido histórico de la formación de profesores de Educación Física, en el marco del ISEF, desde sus inicios como institución, en 1939, hasta la década del '50.

Por otra parte, en el segundo capítulo se presenta el *marco teórico y conceptual* de la tesina, que se divide en dos subcapítulos, acercándose en el primero de estos las nociones de campo y discurso, a modo de *consideraciones previas*, que dan basamento al estudio y aparecen como el punto de partida de éste. A su vez, en este subcapítulo se entrelazan estos elementos teóricos con algunas consideraciones metodológicas, presentándose la técnica de análisis de documento, a partir de la cual se realiza el

estudio. Por otro lado, en el segundo subcapítulo se acercan cuatro conceptos que se consideran claves para el corte del estudio pretendido y estructuran el análisis que se realiza más adelante, a saber: *disciplina*, que atravesó las sociedades modernas; *dominación*, y sus tipos de legitimación; y, por último, *parrhesia* y *retórica*, que aparecen como dos formas discursivas que median la relación maestro-discípulo, en su dimensión moral y técnica, en la filosofía helenística y romana, determinando la figura del primero de estos.

Más adelante, se presenta el tercer capítulo del estudio en el que se realiza el *análisis* teórico-conceptual del texto de Langlade. Este capítulo se divide en cuatro subcapítulos, realizándose en el primero de estos una *presentación del documento*, que se establece como un postulado prescriptivo en el que se señalan las *condiciones físicas, morales, temperamentales e intelectuales* que se requieren del profesor de Educación Física, junto con algunos *procederes generales*.

Por otra parte, se presentan los tres subcapítulos restantes donde se realiza el análisis teórico-conceptual del documento. De esta forma, el comienzo de cada uno de estos cumple una doble función para el trabajo: por un lado, se va tejiendo allí la línea lógica del análisis, a partir de la articulación teórica de los conceptos ya presentados en el marco teórico y conceptual, que más adelante habilitará la conclusión general del estudio; por otro, estas articulaciones aparecen como una introducción a los análisis concretos del documento, que se realizan a continuación, bajo cada una de las tres categorías conceptuales, dándoles forma.

En este sentido, en el primero de estos subcapítulos, donde se analiza *el rol social del profesor en las sociedades de disciplina*, se realiza un apartado en el que se observa el lugar que Langlade le otorga a la disciplina en las tareas del profesor. Más adelante, en el segundo de los subcapítulos, se aborda la *dominación disciplinaria* y las formas en las que ésta se legitima presentándose al *profesor como figura de autoridad*. Dentro de este subcapítulo se dedica un apartado para el análisis de las formas de legitimación que Langlade propone para la autoridad del profesor de Educación Física. Por último, en el tercer subcapítulo, se coloca al *profesor entre la dirigencia retórica y la parrhesia*, alejándose a la última de éstas de la lógica de la dominación disciplinaria. En este subcapítulo se realiza un apartado en el que se analizan los elementos de la propuesta de Langlade que acercan a la figura del profesor a una y otra forma

discursiva.

Por último, se acercan las *conclusiones* del estudio en las que se contempla el análisis teórico-conceptual del documento y se observan algunas relaciones entre la propuesta de Langlade y el contexto histórico del país, del campo y del ISEF.

## 2. MARCO HISTÓRICO

### 2.1. El Uruguay de los '50: aspectos sociales, económicos y políticos

La década de 1950 se estableció en el Uruguay como un período de renovaciones, transformaciones, cambios y conflictos que fueron desde lo social hasta lo constitucional, pasando por lo político-partidario y lo económico.

Durante la mayor parte de ésta (hasta 1958) el país alojó al neo-batllismo, personalizado en la figura de Luis Batlle Berres quien fue objeto de devociones y duras críticas en la época. Llegó a ocupar la primera magistratura en agosto de 1947, tras la muerte de Tomás Berreta, quien presidiera desde principios de ese mismo año y a quien había acompañado como vice presidente.

Entre las acciones del neo-batllismo se destacan, la propulsión de la industria, la expansión de la esfera de acción del Estado, la ampliación de la legislación laboral y social y el afianzamiento de la democracia política. Esta corriente se vio atravesada desde sus comienzos por una marcada idea de progreso. La figura de Luis Batlle se caracterizó por el apoyo a los sectores obreros, la redistribución de las riquezas y el clientelismo político, que provocaron algunas reacciones de la oposición contra éste, acusando "[...] manifestaciones *"demagógicas"* de un gobernante *"personalista"* y *"populachero"*" (Nahum, 2008, p. 92). Luego de su período de gobierno, en 1950, se celebra un nuevo acto electoral en el que resultó electo como presidente el candidato del Partido Colorado, Andrés Martínez Trueba, que prolongó su mandato desde el año siguiente hasta 1952. Las primeras acciones de éste como presidente se orientaron al diálogo con ambos partidos tradicionales con el fin de retomar la vieja idea batllista del gobierno Colegiado a través de una reforma constitucional. Idea que se plasmó en la realidad gracias al apoyo de los diferentes sectores, entre otras razones, por la posibilidad de control que daba esta reforma sobre la figura de Luis Batlle, que gozaba de una popularidad "[...] que hizo temer que una eventual segunda Presidencia le diera

una fuerza incontrastable que hiciera correr peligro a las instituciones" (Nahum, 2008, p. 94).

De esta forma, en casi la totalidad de la década del cincuenta el país fue gobernado por Colegiados del Partido Colorado.

Entre 1952 y 1955 accionó el primero de estos gobiernos, en el contexto de un agravamiento de las dificultades económicas y sociales del país. El fin de la Guerra de Corea, en el contexto internacional, provocó una baja en los precios y volúmenes de las exportaciones, agudizando la inflación y, junto con ella, los reclamos salariales y el malestar social. Hubo en este período una fuerte presencia de huelgas de trabajadores de empresas privadas y públicas que fueron enfrentadas por el gobierno con las "Medidas Prontas de Seguridad", que buscaban aplacar el movimiento obrero a través de la represión sindical, la realización de arrestos a dirigentes y la destitución de funcionarios. Además, el clientelismo político se acentuó con el ingreso de una gran cantidad de nuevos empleados a los Entes del Estado, lo que, según Nahum (2008), puso en jaque la confianza ciudadana en los políticos, y la política en general, debilitando los sentimientos democráticos de la ciudadanía.

En el segundo gobierno de los Colegiados colorados (1955-1959) los aspectos que surgieron en el período anterior se acrecentaron, sumándose, en 1958, a las diversas protestas y huelgas sindicales, las huelgas estudiantiles que luchaban por una Ley Orgánica para la Universidad. El clima social se fue enervando y se notó un incremento en la intervención de los organismos gremiales, lo que marginó el rol de los partidos políticos como intermediarios entre la sociedad y el Estado. Todos estos elementos sublimaron la intransigencia y el enfrentamiento social que el gobierno, que se encontraba fraccionado políticamente, no pudo absorber. Como consecuencia de todo esto, a finales de la década, el Partido Colorado pierde el poder, por primera vez en la historia, ante el Partido Nacional en las elecciones nacionales celebradas el 30 de noviembre de 1958 (Nahum, 2008).

En suma, durante esta década se acrecentaron los problemas económicos, se debilitaron los Colegiados, en tanto órganos ejecutivos, y se fragmentaron los partidos políticos, lo que se tradujo en un fraccionamiento del poder. Como resultado de todo esto se vieron muy perjudicadas y debilitadas las instituciones públicas y la conciencia cívica democrática de los ciudadanos (Nahum, 2008).



## 2.2. Reseña histórica de la Educación Física en Uruguay

Las primeras consideraciones de la actividad corporal en el sistema educativo del país, se pueden identificar en los discursos y propuestas varelianas a fines del siglo XIX.

Al regreso de su viaje por Europa y Estados Unidos, José Pedro Varela, señaló tener gran entusiasmo por la causa de la educación popular en nuestro país.

A continuación se cita un pequeño fragmento del discurso inaugural que José Pedro Varela brindó en la Conferencia de Maestros y de Pedagogía el 27 de agosto de 1876, en el que se identifican algunos aspectos relacionados a la actividad corporal: “El método histórico aventaja al científico, porque agrega el conocimiento de los hechos y conduce, a estudiar el estado físico intelectual y moral de los niños” (Conferencia de Maestros y de Pedagogía, 27 de agosto de 1876). Extendiéndose en el discurso el reformista menciona la importancia de la higiene y la gimnasia.

Es en el mismo año, en la Segunda Conferencia del ciclo, iniciada por Varela y dirigida por el Dr. Juan Alvarez y Pérez, que se trató la cuestión de “La Gimnástica”. Se manifestó allí la conveniencia de la implementación de la misma en las escuelas e incluso la creación de gimnasios públicos por parte del gobierno, para que los ciudadanos “[...] pudiesen desarrollar sus miembros y hacerse fuertes para soportar la vida. Hace notar los niños que mueren por falta de una saludable educación física” (La gimnástica, conferencia el 10 de setiembre de 1876).

El 6 de abril de 1877, Varela exhibe el Reglamento General para las Escuelas, donde propone, en el artículo 6° del programa, a los “Ejercicios gimnásticos para todos los grados” (Reglamento General para las Escuelas, 6 de abril de 1877). Un año más tarde, en el Congreso de Inspectores, dirigido por el mismo Varela, entre tantos temas abordados pertenecientes a su reforma, se discutió sobre la combinación que se debe dar entre la educación física, la intelectual y la moral, a la vez que se analizó la combinación del trabajo con el juego y el descanso, sin perder de vista la edad y los juegos escolares.

En 1879, luego del éxito de la Reforma Escolar, la Educación Física y los juegos pedagógicos conformaron el programa oficial de estudios de enseñanza primaria. Se debe resaltar que, por falta de formación y de conocimiento y por las preocupaciones políticas presentes en ese momento, la enseñanza en esta materia fuera escasa (Blanco, 1948).

En el año 1899, específicamente el 9 de diciembre, fue aprobado el programa de Educación Física y juegos recreativos, en este caso, puntualmente para los jardines de infantes. En este mismo año, se da el surgimiento de varios clubes deportivos, que se suman a los ya existentes, que encuentran como motivo de su fundación la nacionalización del deporte.

Siguiendo a Blanco (1948), en el año 1901, el Inspector Nacional de Enseñanza Primaria de ese entonces el Dr. Abel J. Pérez, expresa que los ejercicios físicos se están realizando sin ninguna orientación, lo que lo lleva a opinar sobre la urgencia de guiar científicamente la práctica de la Educación Física. Se resuelve entonces que el Inspector Técnico se encargará de brindar Cursos Magistrales de esta asignatura. A su vez, se creía que cuando aumentaran los recursos de Institución Primaria, sería viable enviar a Europa algunos aspirantes al título de Profesor de Gimnasia, para luego poder ejercer en las escuelas e Institutos Normales del país.

Así mismo, en el mencionado reglamento escolar, se expresa:

1°) A fin de que todo el personal enseñante sea apto para dirigir los ejercicios gimnásticos, los maestros y ayudantes de las escuelas públicas se alternarán en dicha tarea; 2°)- Previamente a la iniciación de las tareas escolares, dará un curso de preparación a los mismos, con objeto de que la enseñanza sea más uniforme y eficaz (Reglamento General para las Escuelas, 6 de abril de 1877).

En ese mismo año se celebra el "III Congreso Médico Latinoamericano de Higiene Escolar", en el que se recomiendan la implementación de la educación física y los juegos como elementos fundamentales de la formación y desarrollo de los sujetos (Lodeiro, 1989).

No obstante, podría decirse que el Mensaje y Proyecto de Ley emitido por el presidente de la República José Batlle y Ordóñez en el año 1906, es tomado como el

comienzo del movimiento oficial organizado a favor de la educación física y los juegos recreativos:

Tiene este proyecto, a fomentar en los habitantes del país, el gusto y la pasión por los ejercicios físicos que hacen las razas más sanas y más fuertes. [...] existen para las razas dos medios esenciales de superioridad, uno fisiológico y otro mental [...] Los ejercicios físicos, los distintos deportes no son practicados con la frecuencia y la generalidad que los hacen benéficos y que permite que tengan verdadera influencia en la vida del pueblo, en sus triunfos, hasta en su aspecto. Estimulemos, pues, los deportes recordando que influyen eficazmente en la mayor salud del pueblo, y son además, una escuela insustituible de voluntad y de ánimo (Mensaje y Proyecto de Ley del Poder Ejecutivo creando los Juegos Atléticos, 7 de julio de 1906).

Se desprende de esta argumentación, una visión de los ejercicios físicos asociados a lo fisiológico, separándolos de la dimensión "mental" del ser humano. Además, se identifica una fuerte preocupación higienista y eugenésica con ocasión del cuidado de la salud y mejoramiento del pueblo.

La Comisión de Fomento de la Honorable Cámara de Representantes presentó su informe al proyecto de José Batlle y Ordóñez en noviembre de 1906, otorgándole especial trascendencia al problema de la *educación física*, que es tal que ella se ha "[...] debatido por los higienistas, por los pedagogos, por los sociólogos, por los estetas, por todos los que se ocupan con interés de la suerte futura de la humanidad [...]" (Informe de la Comisión de Fomento de la Honorable Cámara de Representantes, 13 de noviembre de 1906).

El informe relaciona a la *educación física* tanto a la esfera económica, como moral y social del país, mencionando básicamente los beneficios que ésta genera en la población y la necesidad de la misma para desarrollar determinadas cualidades individuales de los ciudadanos.

A continuación se esbozan algunos fragmentos del mismo:

Este problema de la educación física está hoy a la orden del día en todas partes [...] Vuestra Comisión no podría decirnos nada nuevo [...] tan indiscutibles son hoy los innumerables beneficios y ventajas positivas que reporta a la raza humana desde múltiples puntos de vista la práctica constante y racional de la educación física; le parece [a la comisión] por lo tanto inofensivo e inoportuno insistir haciendo largas consideraciones [...] Haremos sin embargo el bosquejo rápido y sumario de las más fundamentales e importantes de esas ventajas: [...] Da ahí el rol complejo que ejerce la educación física, de ahí que su acción no se limite a

exclusivamente la vigorización del cuerpo, sino que actuando como actúa sobre todos los órganos y obrando sobre el cerebro, el órgano noble por excelencia en la especie, ejerza, una influencia poderosa sobre el desarrollo de la mentalidad del individuo, sobre la educación de los sentimientos, sobre la formación del carácter y la voluntad y hasta sobre la moralidad y la evolución estética de las razas y de las sociedades, eso sin tener en cuenta todavía la honda repercusión que todos, estos hechos realizan en el terreno económico, político y social (Informe de la Comisión de Fomento de la Honorable Cámara de Representantes, 13 de noviembre de 1906).

De este fragmento se desprende que tanto el carácter, como la moral, la voluntad y la inteligencia, son influenciados por la práctica constante y racional de la educación física y que, más aún, es indispensable para el desarrollo de tales cualidades.

A continuación, otro fragmento que responde también a esta última justificación:

[...] ella sola [la educación física] es el factor más eficiente en la conservación de la salud y de la vida, [...] la educación física más que de los músculos es una escuela de la voluntad: nada como los juegos para educar la voluntad, nada como los juegos para educar la atención [...] Además, es una escuela del carácter, [...] no sólo contribuye a hacerlo firme y seguro por el querer intenso que provoca, sino que también lo perfecciona, lo hace correcto y templado. [...] ella desarrolla y perfecciona el valor físico, pero, lo que vale mucho más, perfecciona y acrecienta el valor moral [...] (Informe de la Comisión de Fomento de la Honorable Cámara de Representantes, 13 de noviembre de 1906).

Teniendo en cuenta todo esto, se puede decir, siguiendo a Rodríguez (2000), que en las primeras décadas del siglo XX encuentran a un nuevo sujeto, que se relaciona con el Proyecto Moderno Uruguayo, y que comienza a volcar la mirada sobre sí, preocupándose por su cuerpo. En este sentido, fue ganando terreno la noción de *cultura física*, que se fue introduciendo como una preocupación del sistema educativo, colocando a la corporalidad como objeto de los procesos de institucionalización.

Así mismo, el 4 de Julio de 1911 se concreta el Proyecto de Ley de José Batlle y Ordóñez que incluye a la *educación física* en el ámbito educativo, tanto para primaria como para secundaria. Dentro de los artículos que lo conforman, se encuentra la creación de la CNEF, que será nombrada por el Poder Ejecutivo y formulará sus propios reglamentos. Los miembros que la conformen serán honorarios y durarán dos años en el cargo, pudiendo ser reelectos (Ley que crea los Juegos Atléticos y la Comisión Nacional de Educación Física, 4 de julio de 1911).

Las funciones otorgadas por esta ley a la CNEF giran en torno a organizar, administrar y proyectar todo lo referente a la Educación Física en el marco social, político y económico. Dentro de éstas se incluyen la organización de concursos anuales, el recaudo de donaciones por parte de autoridades para promover la *cultura física* del país, impulsar la fundación de Plazas de Deportes, proyectar un plan de Educación Física obligatorio en primaria y secundaria y organizar conferencias públicas para padres de familia, entre otras (Ley que crea los Juegos Atléticos y la Comisión Nacional de Educación Física, 4 de julio de 1911).

El presidente de la República, Feliciano Viera, decreta en 1918 la creación de la Comisión Técnica de Cultura Física Escolar, con las características de ser honoraria y permanente, a la vez que se ocuparía de proponer los programas de ejercicios físicos escolares y los métodos a seguir en estos; informaría a las autoridades acerca de las deficiencias que padece la enseñanza e indicaría las soluciones al respecto, además de organizar concursos gimnásticos escolares, entre otras (Decreto de creación de la Comisión Técnica de Cultura Física Escolar, 11 de abril de 1918).

El 27 de diciembre de 1921 la CNEF aprobó el proyecto, propuesto por el director técnico Julio J. Rodríguez, titulado “Como preparar maestros”, donde se menciona, entre otras cuestiones, la no conveniencia de la creación de un instituto para la preparación de maestros de Educación Física. Como justificación plantea que nuestro país tiene pocos habitantes y que los gastos que generarían las instalaciones de semejante infraestructura serían muy elevados. Agrega además, que si se analizan las experiencias de otros países en este sentido, Uruguay no estaría en condiciones de llevarlo adelante. A partir de estas justificaciones, sugiere establecer un Curso teórico-práctico de estudios, que sea lo más completo y corto posible, que prepararía al personal docente necesario para abarcar todo el país (Como preparar maestros, 27 de diciembre de 1921).

Con respecto a esto es importante resaltar que en el año 1939, es decir dieciocho años más tarde, se crea el Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, fijado por ley el 3 de mayo de ese año. Estos cursos abarcarían un ciclo de tres años, con las siguientes condiciones de ingreso: estudios secundarios o el ciclo cultural del Instituto Normal de Maestros, no pudiéndose exceder los veinticuatro años de edad para

mujeres y veintisiete para hombres, entre otros (Decreto de Creación del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, 3 de mayo de 1939).

Un año más tarde, la CNEF aprobó el Plan de Acción, presentado por el presidente, Contador Raúl A. Previtali, donde se visualizan claramente las funciones que se le adjudican a la entidad oficial, tomando como base la ley de su creación en 1911. El trabajo que este plan incluye es amplio y, según menciona Blanco (1948), trascendental para el país, en tanto permitiría alcanzar para la Educación Física “el rango que merece como factor esencial en la cultura humana” (Blanco, 1948, p. 350).

El plan cuenta con varios apartados que toman como base en su mayoría las funciones asignadas anteriormente a la CNEF, con la salvedad de que dentro de cada apartado contiene más acciones que las que comprendía en 1911. En éste se propone un *uso adecuado del tiempo libre* a través de actividades físicas y deportivas, morales, artísticas, intelectuales, sociales y manuales. A su vez, se agregan algunos temas, como la organización de un plan de Educación Física y recreación en los Institutos normales y en los de enseñanza industrial, se menciona también que podría ponerse en práctica un plan de Educación Física y recreación en los establecimientos de corrección y en los reformatorios. Finalmente, y como complemento de los ciclos de enseñanza primaria, liceal y preparatoria, se deberá establecer la Educación Física en todas las facultades (Plan de Acción de la Comisión Nacional de Educación Física, 7 de agosto de 1946)

Durante el año 1939 hubo un intento de llevar a cabo el Primer Congreso Nacional de Educación Física, proyecto que no llegó a plasmarse. Dentro de los temas que se abordarían, aparece la “creación del Instituto Técnico Nacional para la preparación de futuros maestros” (Dogliotti, 2012, p. 265).

Desde 1941 comienza a prepararse el Primer Congreso Panamericano de Educación Física, al que las autoridades de Uruguay negaron toda colaboración en la gestión, realizándose dos años más tarde en la ciudad de Río de Janeiro. Es importante resaltar que a este Primer Congreso asistieron trece países de América, incluido Uruguay, y se presentaron setenta y nueve trabajos de gran peso para la Educación Física continental (Blanco, 1948).

En 1946, se lleva a cabo en México el segundo Congreso y, un año más tarde, se realiza en Buenos Aires el Congreso Sudamericano de Educación Física. Por otra parte,

en nuestro país, se destaca en enero de 1942 la creación de la Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay.

Tres años más tarde, independiente del Curso de Profesores, se creó el Curso de Entrenadores Deportivos, el cual con diferentes denominaciones continúa hasta nuestros días, formando técnicos en diversas disciplinas.

### 2.3. Breve reseña histórica del Instituto Superior de Educación Física

Como se mencionó en el anterior subcapítulo, la creación de cursos para la formación de Profesores de Educación Física, se estableció por ley el 3 de Mayo de 1939 y por decreto del Poder Ejecutivo en acuerdo con el Ministerio de Instrucción Pública. El Proyecto de creación había sido elevado por la CNEF en 1938 (Decreto de Creación del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, 3 de mayo de 1939).

Es importante aclarar que éste es el primer curso en el país que tiene reconocimiento del Ministerio de Instrucción Pública, con entrega de diploma oficial que titulaba al egresado como Profesor de Educación Física. Esto llevó de alguna manera al comienzo de un proceso de consolidación como formación terciaria que ayudaría a reposicionar el campo de la Educación Física, tanto a nivel nacional como internacional (Dogliotti, 2012).

En cuanto al nombre de la carrera se encuentran dos diferentes: por un lado la denominación que presenta el proyecto es Instituto Normal de Cultura Física, mientras que, por otro, en algunos de los artículos del Decreto lo denominan Cursos de preparación de Profesores de Educación Física. Esto ayuda, siguiendo los aportes de Dogliotti (2012), a visualizar dos aspectos: por un lado, la diferenciación entre *cultura física* y *educación física*, lo que puede deberse a una tendencia del país, cada vez más grande, de identificarse con la segunda de éstas; mientras que, por otro lado, la denominación de Instituto Normal, menciona la autora, podría deberse a la identificación que tenían los miembros y dirección técnica de la comisión con el discurso normalista. Al respecto: “[...] el normalismo se constituye en clave de la articulación entre individuo y sociedad, clave de los nuevos estados-Nación en su papel específico de control de los individuos y regulación de la población” (Varela y Álvarez Uría, citados en Dogliotti, 2012, p. 238).

Es importante visualizar que hasta ese momento la denominación utilizada por la CNEF para hacer referencia al personal especializado en Educación Física, era el de



*maestros* y no el de *profesor*. Este es un cambio importante que introdujo tanto el Proyecto como el Decreto de Ley de creación de la carrera de tres años de duración (Dogliotti, 2012).

Por otro lado, se cambió el término “Instituto” propuesto por el Proyecto, a uno de menor jerarquía, “Curso”, propuesto por el Decreto. Esta designación se mantuvo hasta el año 1952.

Se destaca, siguiendo a Dogliotti (2012), que los programas de las asignaturas no eran realizados, en ese entonces, por los docentes responsables de los cursos sino por la Dirección Técnica de la CNEF. Esto se separa de la tradición universitaria, donde cada docente posee libertad de cátedra y se aproxima a una tradición normalista, debido a que los programas son prescriptos y aprobados por los organismos de control que deciden los programas para todos los docentes del plan de estudios correspondientes. Según la autora, otro de los aspectos que aproxima más a una enseñanza básica que universitaria es que el estudiante sea nombrado como *alumno*.

Si bien la denominación que otorga el nuevo título a los egresados es la de *profesor*, aún sigue existiendo la de *maestro*, como se menciona en artículo 6° del decreto: “[...] los Cursos serán desde el principio hasta su terminación Teórico-Prácticos, debiendo el alumno realizar sus prácticas en el tercer año, junto a los maestros que actúan en las Plazas de Deportes, en escuelas y liceos” (Decreto de Creación del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, 3 de mayo de 1939).

En cuanto a los períodos de ingreso, es relevante mencionar que no fueron anuales, sino cada tres años, como se explicita en el artículo 8°: “salvo resolución especial de la CNEF, cada tres años se abrirá un período de matrículas que durará 15 días, iniciándose los cursos siempre que dicha inscripción comprenda un número no menor de diez alumnos” (Decreto de Creación del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, 3 de mayo de 1939). Según Lodeiro (1989), esto da cuenta de la dificultad que había en ese momento en el país, en que se considere a esta nueva carrera como una opción profesional y laboral. Más aún, si se tiene en consideración que en los primeros diez años de existencia del curso el número de egresados fue tan solo de cuarenta.

A diferencia de los estudios universitarios, hasta 1974, los requisitos de ingreso exigían estudios secundarios y no preparatorios, según se menciona en el artículo 9° del decreto ya citado, era necesario, además de lo ya mencionado con respecto a estudios previos y edad máxima de los aspirantes, presentar certificado de buena conducta - que debía estar acompañado de dos firmas honorables-, de vacunación y de Salud y aptitud expedido por la oficina Médica de la Comisión Nacional, además de ajustarse desde el punto de vista físico a las normas que se establecen para el ingreso.

La exigencia del certificado de aptitud física, da cuenta de la relevancia que se le daba a la ejecución de los ejercicios físicos. El profesor de Educación Física debía ser un modelo a seguir, y para esto no alcanzaba simplemente con el certificado de salud, sino que además, debía tener determinadas capacidades físicas que lo habilitaran a iniciar sus estudios. El énfasis puesto en la medición y cuantificación de estas cualidades da cuenta de que el cuerpo al que se aspiraba llegar, era el cuerpo orgánico, el cuerpo de la fisiología. La normalización ejercida por la Oficina Médica de la CNEF evaluaba y medía a cada uno de los cuerpos de los aspirantes, al mismo tiempo que los comparaba según normas de aptitud estandarizadas para toda la población, a partir de los cuales se excluía a muchos de la posibilidad de ser profesores de Educación Física. A estas prescripciones médicas le subyace un ideal de cuerpo orgánico, moral y social, que pretende un modelo determinado de estética. El cuerpo médico invadía el entorno de la vida privada de los sujetos y prescribía, según el informe de 1939 de la Oficina Médica y la Sección Técnica de la CNEF, el “biotipo nacional” ideal así como también “una inteligencia bien desarrollada” y las formas de expresarse “clara y correctamente” (Dogliotti, 2012, pp. 272-273).

Por otra parte, los docentes a cargo de cada uno de los cursos eran seleccionados, según se establece en el artículo 12° del decreto, por la CNEF con informe previo de la Sección Técnica. Este régimen de selección se mantuvo hasta 1985 cuando se empezó a utilizar la realización de concurso.

En cuanto a los programas de estudio, se comparte con Dogliotti (2012) la importancia de destacar que el año lectivo se organiza en forma semestral, dictando clases teóricas y prácticas a los *alumnos* con una carga horaria de cuatro horas diarias, las cuales se distribuirán en la mañana o en la tarde, utilizando los salones de un liceo para dictar las clases teóricas. Siguiendo a la autora, todos estos factores siguen dando

cuenta de cierta escolarización de la formación, tendiendo a generar en los estudiantes un sentimiento de identificación con la formación básica en lugar de la universitaria.

Se destaca que la primera generación de estudiantes egresó en 1942, conformada por cinco mujeres y cuatro hombres. Al respecto, se reitera que completaron su formación en esta casa de estudios cuarenta estudiantes a lo largo de toda la década. Por otra parte, en 1943 se lleva a cabo un cursillo de habilitación premilitar, del que surgió la Escuela Militar de Educación Física que formó profesores de esta disciplina para el ámbito militar durante algunos años, y uno de equiparación, que tuvo por fin titular a los profesores en actividad previa a la inauguración del Curso Oficial.

Para Lodeiro (1989), durante sus primeros años de vida, el Curso se apoyó fuertemente en lo postulado por la Asociación Cristiana de Jóvenes de los Estados Unidos, con una orientación fundamentalmente recreativa. Esta impronta se sostuvo hasta el año 1947 en el que el Prof. Alberto Langlade promovió la primera reforma del Curso.

Durante estas décadas la Educación Física fue ganando terreno ya no sólo a nivel nacional o regional sino a nivel mundial, celebrándose en el año 1949 el Primer Congreso Mundial de Educación Física. En este mismo año, se celebra la Segunda Liguada<sup>1</sup> -en la que participó una selecta delegación uruguaya- erigiéndose como otro espacio de problematización del campo y de intercambio de avances científicos y técnicos. Este último evento tuvo una gran influencia sobre el Curso de Profesores de nuestro país, brindándole un perfil marcadamente gimnástico que entraría en tensión con el deporte sobre el cual se volcaría el interés popular. En este sentido, durante la década de 1950, la casa de estudios tejía relaciones internacionales, recibiendo a figuras referentes a nivel mundial del ámbito de la gimnasia, quienes dictaron cursos en el marco de la formación de Profesores. Además, por iniciativa de estudiantes, docentes y el propio Langlade, se logró que un pequeño pero importante número de profesores recién egresados continuara su formación, con estudios de perfeccionamiento o especialización, en Centros e Institutos de Educación Física de gran jerarquía a nivel mundial (Lodeiro, 1989).

---

<sup>1</sup>Evento de juegos gimnásticos nombrado en honor a la influyente figura de la gimnasia sueca, Pehr Henrik Ling.

Por otra parte, los cambios y transformaciones que atravesó la casa de estudios en esta década impactaron, a nivel institucional, en muchos de sus aspectos constitutivos, que fueron desde los perfiles de formación y egreso hasta el nombre mismo de la institución. En este sentido, se reitera que, en 1952 deja de llamarse Curso de Profesores de Educación Física para denominarse Instituto Superior de Educación Física, por iniciativa de los estudiantes.

### 3. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

#### 3.1. Consideraciones previas: hacia una noción de campo y discurso

Para lograr una aproximación al punto de partida teórico de este estudio resulta fundamental revisar la noción de campo:

Un campo [...] se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios [...] y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo [...]. Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera (Bourdieu, 1984, p. 109).

En este sentido, se entiende a los campos como espacios estructurados por posiciones poseedoras de determinadas propiedades, construidas en función de su lugar en estos espacios, independientemente a las cualidades de sus ocupantes. En parte debido a esta condición, puede decirse que incluso en diferentes campos, que a priori se distancian notoriamente, se encuentran las mismas reglas de funcionamiento, por lo que se establece que existen *leyes generales de los campos*. Asimismo, cada uno de estos espacios presenta propiedades específicas que le otorgan singularidad y lo establecen, en definitiva, como un campo autónomo (Bourdieu, 1984).

De acuerdo con todo esto se puede decir que un campo se constituye como un espacio en el que distintos agentes se disputan un objeto en unos términos establecidos de forma genérica y específica: genérica, porque algunas de las reglas y dinámicas no son propias del espacio particular, en tanto le son comunes a todos los campos; específica, porque algunas otras se generan en su seno, siéndoles propias y exclusivas. Al mismo tiempo, se entiende que los campos se estructuran como espacios dinámicos y variables.

Sobre esto último, Bourdieu (1984) expresa que la estructura de un campo se presenta como un *estado* de la relación de las fuerzas ejercidas por las instituciones y agentes que participan de la disputa que, a su vez, responden y se orientan en función de la distribución del capital específico, producto de disputas anteriores.

Siguiendo a Ron (2003), se puede decir que la Educación Física es, efectivamente, un campo, en tanto presenta elementos de las mencionadas leyes generales, entre los que se destacan la dinamicidad (observable en los pronunciados cambios que ha sufrido a lo largo del tiempo) y una autonomía relativa al medio social, cultural, político, etcétera. Entendiendo esto se tornan fundamentales estudios como el que se propone este trabajo, en tanto todo campo, y por ende la Educación Física, existe siempre que para comprenderlo sea necesario conocer su historia particular de producción.

Para lograr esta comprensión parece importante estudiar los discursos propios de la historicidad del campo, en tanto se entiende que a partir de la comprensión de la articulación de las prácticas, las representaciones y los discursos se puede alcanzar la reconstrucción de su identidad y la de sus protagonistas (Chartier, 1996 citado en Rozengardt, 2006). En este sentido, el estudio de los discursos cobra valor por sí mismo si se los entiende como "[...] conjuntos de enunciados o actuaciones verbales que dependen de un mismo sistema o régimen de formación y por su enunciación, otorgan existencia singular a un objeto [...]" (Rozengardt, 2006, p.161).

En esta misma línea, se puede decir que resultan fundamentales entonces, para los estudios históricos, los discursos que se generan en el seno del campo, a través de la revisión de textos documentales como fuentes. Se entiende, de acuerdo con Aróstegui (1995), que el análisis de estos, se valida al reconocer en ella un carácter referencial - por poseer un referente externo- que acerca de alguna manera una representación de la realidad del campo en un momento histórico determinado.

En el caso específico, se puede decir, siguiendo a Rozengardt (2006), que la Educación Física se caracteriza por nuclear un conjunto de *acciones*, que aparecen como intervenciones intencionales sobre las conductas motrices de los sujetos, y un *corpus de ideas*, que sustentan estas prácticas y se estructuran en *ideas técnicas, ético-políticas y socio históricas*. A su vez, todos estos elementos pueden entenderse como un constructo social enmarcado en diversos procesos históricos que, en consonancia con lo

mencionado por Bourdieu (1984), resultan de la disputa con otras ideas. Por otra parte, Rozengardt (2006), utilizando los parámetros de Chartier, entiende que el campo de la Educación Física se compone por un conjunto de prácticas motrices socialmente aceptadas y realizadas por los sujetos en el ámbito institucional, los discursos que las fundamentan y las representaciones que los diferentes actores involucrados tienen de ellas.

### **3.2. La disciplina, la dominación y el discurso en la relación pedagógica**

A continuación se presentan las categorías conceptuales que estructuran el análisis del documento. Las mismas representan un recorte realizado en función del tipo de estudio que se pretende, dentro de la temática seleccionada, y de las características del texto analizado. En este sentido, se opta por el estudio del rol social y figura del docente en clave de disciplina, por lo que se pone énfasis en la función de reproducción cultural del sistema educativo, a partir de la cual se desprenden, también, las restantes categorías.

#### **3.2.1. *El disciplinamiento en la sociedad moderna***

Foucault (1975) definió a las disciplinas como una coerción ininterrumpida que controla los procesos de actividad antes que los resultados y se implementa a través de una codificación que organiza con la mayor aproximación posible el espacio, el tiempo y los movimientos. Es a estos métodos utilizados por el Estado, que facilitan el control minucioso de las acciones del cuerpo garantizando el aplacamiento constante de sus fuerzas e imponiendo una relación de docilidad-utilidad, a los que se les llama disciplinas. En lo que respecta a los orígenes de estos métodos puede decirse que son de larga data, pero es en los siglos XVII y XVIII cuando se transforman en unas fórmulas generales de dominación. Es en este momento en el que el cuerpo humano ingresa en la lógica de un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone, intentando fabricar cuerpos ejercitados y sometidos, cuerpos dóciles: aumentando su fuerza de trabajo, volviéndolo útil en términos económicos y a la vez aplacándolo y canalizándolo, volviéndolo obediente en términos políticos.

Es fundamental destacar que según Foucault (1975), estas fuerzas que ejerce el Estado sobre los cuerpos, encuentran en las diversas instituciones el vehículo necesario para su materialización. Así, esta anatomía política, puede identificarse desde hace ya varios siglos en instituciones educativas, en el espacio hospitalario y en las



organizaciones militares, extendiendo su lógica hacia el ámbito de la producción a través de talleres y fábricas, erigiéndose como una innovación industrial.

En la misma línea se mueven las ideas de Le Breton (1992) quien sostiene que la disciplina no se limita a la aplicación del poder de una institución en representación del Estado sino que dibuja una nueva forma de relación, un nuevo paradigma en el ejercicio del poder que teje redes de funcionamiento entre instituciones de diferente índole que convergen en un sistema de sumisión y eficacia. Así, la investidura política del cuerpo aparece como implícita o difusa al menos, pero impone su marca sin necesitar estar explícitamente elaborada y perdiendo la condición de objeto de discurso.

En este sentido, el disciplinamiento en la civilización moderna conlleva un fin de ordenamiento y estructuración del funcionamiento social y con ello el establecimiento de una distribución de los individuos, de su comunicación, en definitiva, para poder conocer, dominar y utilizar (Foucault, 1975).

Para el proceder de las disciplinas resulta fundamental el abordaje de tres dimensiones del funcionamiento institucional que se desprenden de la obra de Foucault (1975), a saber: *la distribución espacial*, que identifica la técnica o principio de "clausura" o espacio cerrado sobre sí mismo. Esto se complementa con una forma más flexible de control que se puede nombrar como "localización elemental" o división en zonas, otorgándosele a cada individuo un espacio y a cada espacio un individuo; *el control temporal*, regulando el empleo del tiempo, asignando tareas para los diferentes momentos, aplicando formas de ajustar el cuerpo a determinadas exigencias temporales y de ritmización de los movimientos; y, *la composición de fuerzas*, apareciendo el cuerpo singular como un elemento que se puede mover, colocar y articular con otros.

Aparece el cuerpo singular como una parte funcional, como una pieza. Lo que lo define es el lugar que ocupa, el intervalo que cubre. En este contexto se torna fundamental la combinación de las fuerzas, para la que es necesaria un sistema de mando; aparece aquí la figura del maestro (Foucault, 1975).

Las disciplinas entendidas de esta forma, se valen, entre otros, de dos mecanismos diferenciables pero que a su vez se encuentran estrechamente relacionados, tanto a nivel conceptual como a nivel práctico, es decir en su accionar, a saber: el

control y la intervención. A través de estos, la disciplina observa en pos de la homogenización, al tiempo que coacciona y actúa sobre las desviaciones.

Con respecto al primero de estos mecanismos, debe decirse que, según Foucault (1975), se rige por una lógica que lo estructura, a la que denominó *Panoptismo*. Bajo esta forma, que encuentra sus orígenes en el ámbito penitenciario y se basa en una figura arquitectónica (panóptico), se invierte el principio de encierro del calabozo, sustituyendo la privación de luz y el ocultamiento, por la plena luz y el control constante de un vigilante. El principio básico de esta figura propone un control constante y "omnipresente" en sus efectos sobre los sujetos, incluso cuando sea interrumpido en su ejercicio, mediante la disociación del binomio ver-ser visto. De esta forma, el poder se torna visible pero inverificable. He aquí la deriva más relevante del *Panoptismo*, la de provocar en los sujetos "[...] un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder" (Foucault, 1975, p. 204) y todo ello sin la necesidad de la vigilancia, efectivamente, ininterrumpida de quien controla: basta con provocar, a través de la inconstabilidad de la presencia del poder, una "[...] consciencia inquieta de ser observado" (Foucault, 1975, p. 206).

Se puede decir que la lógica del *Panoptismo* se aplica en pos de un perfeccionamiento del poder, en tanto reduce el número de quienes lo ejercen al tiempo que aumenta el número de aquellos sobre los que se ejerce, transformándolo -al poder- en una presión coercitiva que coacciona a los sujetos, incluso antes de cometer las desviaciones, al mismo tiempo que posibilita una intervención inmediata (Foucault, 1975).

Sobre las intervenciones debe decirse que, en los aparatos disciplinarios, toman la forma del *castigo* que se generaliza en el sistema capilar del *Panoptismo*. Al hablar de *castigo* se hace referencia a "[...] una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones" (Foucault, 1975, p. 183); se intentan transformar en castigables las porciones ínfimas de la conducta y de otorgarle "[...] una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario" (Foucault, 1975, p. 183). De esta forma, se procura intervenir, a través de éste, todo aquello que se aleja de la norma, lo que se desvía, con fines claramente homogenizantes, aunque, particularmente, a través de la individualización,

de la clasificación, distribución y jerarquización, en función de dos valores que se oponen: el bien y el mal. En este contexto, el castigo es antes que todo correctivo.

Por otra parte, sobre los aportes que el ámbito educativo realiza al sistema disciplinario, debe decirse que el rol del maestro, que se vale de ambos mecanismos para desarrollar su tarea de disciplina, se torna fundamental.

Con respecto al mecanismo de control, el autor expresa que:

Poco a poco —pero sobre todo después de 1762— el espacio escolar se despliega; la clase se torna homogénea, ya no está compuesta sino de elementos individuales que vienen a disponerse los unos al lado de los otros bajo la mirada del maestro (Foucault, 1975, p. 150).

Por otra parte, con respecto a la intervención sobre el cuerpo de los sujetos, se destaca que la figura de éste se torna fundamental, en tanto las disciplinas necesitan de un sistema de mando. Aparece el maestro como la figura que la imparte y se relaciona con los sujetos de forma unidireccional, interviniéndolos: el maestro emite una señal breve, clara y terminante, que tiene predeterminada una respuesta del sujeto, un comportamiento deseado, que no implica la comprensión de la orden sino tan solo su percepción, no hay lugar alguno para el intercambio, no hay espacio para el cuestionamiento o reflexión, el maestro prescinde de explicaciones (Foucault, 1975).

### ***3.2.2. Ejercicio y legitimidad de la dominación***

Siguiendo a Bourdieu y Passeron (1979), se entiende que, para que se logre ejercer la acción pedagógica, es necesario que la autoridad que la respalda sea reconocida por los sujetos como tal, habilitando de esta forma el ejercicio de dominación que le es inherente.

Se deben acercar entonces algunas nociones que permitan reflexionar sobre las formas a través de las cuales esa dominación se sustenta y materializa. Para lograr esto, resultan fundamentales los aportes de Weber (1922) que presenta una distinción en las formas de legitimar la dominación en las sociedades modernas, de las que se desprenden tres categorías que se desarrollan más adelante. Debe resaltarse que, para el autor, estas sociedades están en buena medida determinadas por la razón, que aparece como su eje

estructurador, deviniendo incluso en la burocratización de los Estados modernos. Es en este contexto que realiza el estudio de las formas de legitimación de la dominación que se manifiesta y atraviesa todos los niveles de la estructura social.

Siguiendo a Weber (1922), se entiende a la dominación como:

[...] la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos [...] En el caso concreto esta dominación ("autoridad"), en el sentido indicado, puede descansar en los más diversos motivos de sumisión: desde la habituación inconsciente hasta lo que son consideraciones puramente racionales con arreglo a fines. Un determinado mínimo de *voluntad* de obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer, es esencial en toda relación auténtica de autoridad (Weber, 1922, p. 170).

En este sentido, la dominación se legitimará de diferentes formas para constituirse como tal, variando según la clase de legitimación que se pretenda, el tipo de obediencia (entendida como la acción del sujeto de dominación siempre que transcurra como si el contenido del mandato se hubiera convertido en axioma de su conducta, sin importar su opinión o la validez del mandato), el cuadro administrativo que la garantiza y el carácter que tomará el propio ejercicio de la dominación. De esta forma, la legitimidad de una dominación puede ser: de carácter racional-legal, tradicional o carismática. Estableciéndose estos tres como los tipos puros de dominación legítima (Weber, 1922).

Se debe tener en cuenta que, según el autor, los tipos de dominación rara vez se encuentran en la realidad en estado puro, es decir que comúnmente se hallan articulados en la misma relación de dominación más de uno de ellos, aunque, por lo general, en estos casos uno prevalece por sobre los otros.

Según Weber (1922), la dominación legítima de tipo racional-legal se apoya en el reconocimiento de la legalidad de disposiciones estatuidas y del derecho de mando del asignado por esas ordenaciones para ejercer la autoridad, apareciendo este último como el sujeto formulador de los mandatos que fueron legal y previamente estatuidos. Se puede decir entonces que este tipo de dominación es de orden racional-legal, apoyándose en un cuadro administrativo burocrático y basándose en una serie de ideas que habilitan su legitimación, de entre las que se destacan: que todo derecho previamente brindado o acordado puede estatuirse de forma racional con el propósito de

ser respetado por los integrantes de la asociación; que esos preceptos abstractos deben ser aplicados a los casos concretos; que el soberano legal como ordenador y mandatario responde a su vez al orden impersonal que orienta sus disposiciones; que el que obedece, en tanto miembro de la asociación, obedece únicamente al derecho -a aquel orden impersonal- mas no a la persona del soberano; que el sujeto de la dominación sólo está obligado a la obediencia dentro de la limitación pre-fijada de forma racional y objetiva de la competencia del soberano. Con respecto a la figura de éste, en esta forma de dominación, debe resaltarse que aparece como requisito excluyente la formación profesional.

Por su parte, la dominación legítima de tipo tradicional se basa en el reconocimiento cotidiano de la santidad de las tradiciones que han regido desde tiempos pasados, legitimando los mandatos señalados por esa tradición para hacer uso de la autoridad. En este marco, a diferencia del anterior, se obedece a la persona del soberano que ha sido convocado por la tradición, en función de su devoción o fe en lo consuetudinario, y que está determinado en virtud de las reglas recibidas tradicionalmente. Los mandatos del señor de la autoridad se legitiman en parte por la tradición, que marca indiscutiblemente el contenido de los preceptos, y en parte por el libre albedrío del soberano, que está siempre coartado por la fe o devoción en la tradición. En cuanto a las libertades de éste para ejercer su rol, debe decirse que los mandatos por él pronunciados pueden estar orientados por antipatía, inclinación o decisión puramente personal, no obstante nuevas creaciones sólo serán legitimadas si se consideran válidas de antaño. Por otra parte, en este tipo de dominación el soberano puede ejercer autoridad con o sin un cuadro administrativo. En el primero de los casos el cuadro administrativo puede ser reclutado en función de los lazos y vínculos estamentales del soberano, por sus relaciones personales de confianza, por acuerdo de fidelidad o por devoción a la tradición. En este sentido, se diferencia del cuadro administrativo de la dominación racional-legal por no presentar un nombramiento y ascenso regulado por contrato libre y no requerir indispensablemente formación profesional (Weber, 1922).

En tercer lugar, la dominación legítima de tipo carismática se apoya en la extracotidiana entrega de los sujetos a la santidad, ejemplaridad o heroísmo de una persona y a los preceptos creados y formulados por ella. Al hablar de carisma se hace mención a la cualidad extraordinaria de una personalidad por la que se considera es

poseedora de fuerzas poco cotidianas y no atribuibles a cualquier otro sujeto. En este contexto, se debe obediencia al soberano por ese acto de entrega que es de orden enteramente personal y se basa en la fe que surge tanto del entusiasmo como de la indigencia o la esperanza del dominado. El único sustento para validar el carisma del soberano es el reconocimiento que le otorgan los dominados que se mantiene mediante la corroboración de las cualidades carismáticas. No obstante, el soberano carismático no debe ser dependiente del parecer de sus subordinados, de hecho éste debe considerar a los sujetos fuera de su alcance como incumplidores de un deber, aunque siempre que falte de modo permanente la corroboración de sus cualidades o no aporte ningún bienestar a los sujetos de la dominación, existen posibilidades de que su autoridad carismática cese.

Con respecto al cuadro administrativo de esta forma de dominación debe decirse que no es en nada burocrático ni tiene como requisito la formación profesional, al tiempo que no realiza sus reclutamientos en función de aspectos estamentales ni de dependencias personales del soberano. En cambio, los reclutados son elegidos, consecuentemente, por cualidades carismáticas no existiendo jerarquías. La dominación carismática se contrapone a la dominación racional-legal, por ser específicamente irracional, y a la dominación tradicional, por ser específicamente revolucionaria, en tanto conmueve el pasado. Además, en su estado puro, se diferencia de ambas en tanto formas de dominación cotidianas y rutinizadas. No obstante, si una dominación que se originó de forma efímera y carismática pierde su condición de pasajera para establecerse como un relación duradera, debe indefectiblemente variar algunos de sus aspectos, dando paso a una racionalización-legalización, a una tradicionalización o a ambas, en algunos de sus caracteres. En estos casos se estaría frente a una dominación legítima de tipo carismática rutinizada (Weber, 1922).

### ***3.2.3. De lo moral y lo técnico del discurso: la parrhesia y la retórica***

Tomando como referencia a Foucault (1981 y 1982), se presentan dos conceptos extraídos del seno de la filosofía helenística y romana que remiten a dos tipos diferentes

de discurso, que vehiculizan la relación maestro-discípulo en su dimensión moral y técnica, a saber: la parrhesia y la retórica.<sup>2</sup>

Siguiendo a Foucault (1981), puede entenderse a la parrhesia como la calidad moral y la tekhné necesarias e indispensables para transmitir un discurso de verdad (discurso poseedor de verdad) a aquél que lo necesite para autoconstituirse como sujeto soberano de sí mismo y de veridicción de sí para sí. La cuestión fundamental en ella es la franqueza, la apertura y la libertad que permiten que se diga lo que se tiene que decir, en la forma en la que se crea necesario y en el momento en que se cree pertinente, por esta razón está fuertemente ligada a la decisión, elección y actitud del enunciante. No obstante, el parrhesiasta modificará la forma en que emite la verdad en función de aquel al que se dirige el discurso y el momento en que se le dirige, pero no debe modificar el discurso veraz en sí. Se entiende que la parrhesia, en tanto forma discursiva, “[...] es la libertad de juego [...] que hace que en el campo de los conocimientos verdaderos pueda utilizarse el que es pertinente para la transformación, la modificación, el mejoramiento del sujeto” (Foucault, 1981, p. 238).

Puede decirse entonces que a través de la parrhesia el maestro propicia la transformación de su discípulo mediante la transmisión de una verdad.

Esta forma discursiva es imprescindible para el discurso filosófico y se erige como una técnica y una ética al tiempo que como un arte y una moral. Es importante insistir en que, en ella no puede haber más que verdad, es la transmisión directa de la verdad misma, no hace otra cosa que poner en juego la verdad del discurso veraz (Foucault, 1981).

En este sentido, la filosofía, haciendo uso de la parrhesia para emitir sus discursos, se manifiesta como una acción con intenciones de modificar el alma de los

---

<sup>2</sup>En el estudio realizado por Foucault en "La Hermenéutica del Sujeto" (1981) y "El gobierno de sí y de los otros" (1982) tanto el concepto de parrhesia como el de retórica son abiertos y presentan variantes significativas (en torno al sujeto enunciante y receptor del discurso y la concepción misma de verdad, entre muchos otros aspectos) dependiendo del momento histórico en el que los aborda y de la corriente filosófica de la que los toma. Las conceptualizaciones expuestas en este trabajo están lejos de ser exhaustivas y significan una selección -efectuada en función del análisis realizado- basada en la oposición que presentaron ambos conceptos en el período comprendido entre los siglos IV a.C. y IV d.C..

sujetos, como una psicagogía<sup>3</sup> que intenta, en lugar de persuadir, brindar a los sujetos herramientas para distinguir lo verdadero de lo falso (Foucault, 1982).

De esta forma la parrhesia se relaciona tanto con la actitud moral del maestro como con la técnica utilizada para transmitir los discursos poseedores de verdad. No obstante, esta forma discursiva encuentra un opositor para su esfera moral y otro para su esfera técnica, a saber: la adulación y la retórica<sup>4</sup>, respectivamente (Castro, 2004).

Teniendo en cuenta los fines que se propone este estudio, se hace hincapié en el concepto de retórica, que fue entendida por Foucault (1981), en tanto forma discursiva, como:

[...] una técnica cuyos procedimientos no tienen por fin, desde luego, establecer una verdad: la retórica se define como un arte de persuadir a aquellos a quienes nos dirigimos, ya queramos convencerlos de una verdad o de una mentira, una no verdad (Foucault, 1981, p. 363).

Foucault (1981) entiende, como resultado del análisis de diversas obras helenísticas y romanas, que la retórica se diferencia de la parrhesia (parrhesia en tanto forma del discurso filosófico), debido a que se erige como una tekhné ajustada a una verdad que no está relacionada con lo que se dice sino, más bien, con la verdad que controla quien habla. Este aspecto convierte a la retórica en un arte capaz de mentir, un arte pasible de ser enseñada que presenta una organización determinada y unos procedimientos regulados minuciosamente.

Sobre esta organización y procedimientos propios de la retórica, Mandressi (s.a.) expresa que, según la mayor parte de los tratados de la Antigüedad, se dividen en cinco etapas.

---

<sup>3</sup>Foucault realiza una distinción entre la noción de psicagogía y la de pedagogía en el momento histórico desde el que se parte en este trabajo: el acto psicagógico tiene como fin, a través de la transmisión de una verdad, modificar el modo de ser del sujeto; por otra parte, la pedagogía tiene como objetivo dotar al sujeto de aptitudes, saberes y capacidades, también, a través de la transmisión de una verdad. (Castro, 2004)

<sup>4</sup>Asimismo, en el desarrollo de las obras trabajadas, Foucault introduce en el análisis de la retórica elementos de la esfera moral -que serán trascendentales en este trabajo- que se diferencian de los asociados a la parrhesia.



En primer lugar se coloca al *inventio* (invención), que consiste en la búsqueda de los argumentos e ideas para comenzar con la producción del discurso, dentro de esta etapa se identifican tres sub etapas, a saber: *las vías argumentativas, las pruebas y los lugares* (Mandressi, s.a.). En segundo lugar se coloca al *dispositio* (disposición), entendido como la ordenación de los argumentos en función de un plan determinado. Esta organización del discurso reconoce los siguientes tramos: *exordio* o *proemio*, *narración*, *confirmación*, *digresión*, y *peroración*. En tercer lugar aparece el *elocutio* que representa las técnicas relacionadas a la escritura del discurso, al estudio del estilo y los procesos estéticos. Seguidamente se coloca al *actio* (acción) que se asocia a las técnicas de lo oral, esto es, al trabajo de la voz y a las actitudes corporales que la acompañan. Por último, la *memoria* que nuclea las técnicas de memorización del discurso para prescindir, cuando sea necesario, de apuntes y dar lugar a la improvisación (Mandressi, s.a.).

En suma, se pueden identificar en la obra de Foucault tres grandes diferencias entre ambas formas discursivas: en primer lugar, como recién se mencionó, la retórica tiene por objetivo persuadir no establecer una verdad, mientras que la parrhesia se trata únicamente de la transmisión de una verdad; en segundo término, la retórica se establece como un arte organizado que posee una serie de procedimientos reglados, mientras que las reglas técnicas de la parrhesia refieren a las habilidades necesarias para saber cómo y cuándo emitir el discurso para que el discípulo adopte el discurso de verdad; por último, la retórica pretende, mediante la palabra, ejercer dirigencia sobre los otros, mientras que la parrhesia tiene como objetivo que el receptor del discurso establezca una relación plena y soberana consigo mismo (Castro, 2004).

Por otra parte, Foucault (1982) expresa que tanto la retórica como la parrhesia invaden a los sujetos enunciantes más allá del momento concreto de la formulación del discurso, afectando, incluso, su forma de ser, su forma de vivir, su *ethos*. En este sentido, el *ethos* se refleja en los sujetos en aspectos genéricos, como sus costumbres, su aspecto, sus formas de manifestarse, y en elementos tan concretos como su andar y su vestimenta (Castro, 2004). Con respecto a esto, Foucault (1982) entiende que la función parrhesiástica va más allá de la enunciación de la verdad en una enseñanza, sino que se debe ser en la vida misma un agente de la verdad, mostrándose tal y como se es a través de diversos elementos, tales como la vestimenta, los hábitos y las reacciones. En definitiva, se debe practicar la parrhesia en la totalidad de la vida, esto es, tanto en la

vida pública como en la vida privada <sup>5</sup>. Por otra parte, la retórica invade también la vida del sujeto enunciante -del *rétor*- llenando, en contraposición a la transparencia de la parrhesia, los diferentes aspectos de su vida de ornamentos y adornos, mostrándose a sí mismo de una forma diferente a la que es; tanto en su manera de hablar como en su vestimenta, sus gustos y sus placeres, no dice la verdad. Así mismo, Mandressi (s.a.) entiende al *ethos*, en relación a la retórica, como aquello que:

[...] representa las cualidades vinculadas con la persona del propio orador, es la imagen que da de sí mismo al público. En todos los casos debe mostrarse honesto, bien dispuesto competente y, según los casos, severo o benevolente, agresivo o conciliador, austero o divertido (Mandressi, s.a., p. 4).

Es importante aclarar que si bien lo expresado por el autor parece, a priori, alinear de alguna manera la parrhesia y la retórica en relación al *ethos*, debe notarse que no hace otra cosa que reforzar la contraposición que se plantea en un inicio. En tanto, al mencionar las cualidades del *rétor* no va más allá de lo que éste debe aparentar, nunca se pone énfasis, a diferencia de la figura del parrhesiasta, en ser o vivir de acuerdo a aquello que se muestra o, más aún, en mostrarse de acuerdo a lo que se es.

---

<sup>5</sup> Entiéndase que al hacer mención a las nociones de vida privada y vida pública no se hace referencia a un determinado posicionamiento teórico.

## 4. ANÁLISIS

### 4.1. Presentación del documento

El análisis que se realiza a continuación cobra relevancia si se entiende que el documento seleccionado formó, a partir de mediados de la década de 1950, parte curricular de la formación de profesores de Educación Física, lo que permite pensar que éste es referente de la realidad histórica que se pretende estudiar al menos en dos sentidos: en primer lugar, por lo anteriormente expuesto, existió, en mayor o menor medida, con empujes o frenos, una validación de su contenido por parte del campo de la Educación Física o, al menos, parte de éste; en segundo lugar, y por la misma condición, ha sido objeto del estudio curricular de diversas generaciones de estudiantes, lo que lo coloca en el centro de atención.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que Langlade, autor del documento, es una figura reconocida en el ámbito de la Educación Física, en nuestro país y a nivel internacional, y de alguna manera el texto forma parte de su obra académica producida en y para este campo.

Se recuerda que el documento en el que se basará el análisis corresponde a la presentación de uno de los contenidos del curso *Teoría de la Gimnasia*, a cargo de Langlade, que fue publicado por él mismo en el año 1952 y comenzó a formar parte de este curso a partir del año 1956. El documento versa específicamente sobre el rol y la figura del profesor de Educación Física y describe algunas prescripciones en torno a su persona y desempeño profesional. Para esto, el autor estructura el texto en cinco apartados que, a su vez, subdivide en pequeños segmentos en los que realiza un desarrollo de los ítems que va introduciendo.

El primero de los apartados (Ap. A), describe las *condiciones físicas* que se requieren del docente, colocándose el foco en las aptitudes necesarias para el *correcto desempeño* de sus tareas, que deviene siempre en una figura estética a la que, sin

embargo, no se le asigna un lugar destacado. En el segundo de estos (Ap. B), se hace referencia a las *condiciones morales* que se exigen al profesor de esta disciplina y que resultan determinantes para que se establezca como un *buen maestro*, otorgándosele a este apartado un lugar preferencial en el texto en cuanto a su desarrollo. Seguidamente (Ap. C), se realiza una exposición de las *condiciones temperamentales* necesarias para ejercer la docencia, acercando algunas prescripciones sobre la personalidad de esta figura. En cuarto lugar (Ap. D), y como la última categoría de aptitudes exigidas al docente, se describen algunas *condiciones intelectuales*, necesarias para el ejercicio de la profesión, relacionadas a la *competencia académica* y la *cultura general*. Por último (Ap. E), se acerca un listado de *procederes generales* que orientan el desempeño de la docencia, bajo la forma de requisitos.

En suma, el texto se puede reconocer como un postulado prescriptivo en torno al rol, figura y desempeño del profesor de Educación Física, tanto para su vida profesional como para su vida privada.

## 4.2. El rol social del profesor en las sociedades de disciplina

El docente como miembro activo de la sociedad cumple a través del desarrollo de su tarea profesional, quiérase o no, un rol social, que cobra especial relevancia si se advierte que dicha tarea se desenvuelve en la órbita del sistema educativo. Especial relevancia, en tanto se entiende que a través de este sistema las sociedades transmiten su cultura, perpetuándose y vehiculizando, de una u otra forma, su reproducción. Así mismo, el sistema educativo reconoce una función transformadora, estableciéndose como un espacio que da lugar a la transformación social y cultural.<sup>6</sup>

En este sentido, se debe considerar que el rol social del docente va más allá de la generalidad de estas dos funciones, teniéndose en cuenta que éste se desarrolló durante, los últimos tres o cuatro siglos, en el marco de las sociedades disciplinarias. En este contexto, el docente ejerce un rol disciplinario que reproduce de alguna manera algunos mecanismos de los que se valen los sistemas de disciplina como tales para su accionar, a saber: el control y la intervención o, en términos foucaultianos, *vigilar y castigar*. Todo esto, siempre con miras a la homogenización, intentando detectar las desviaciones de la norma e intervenir sobre ellas con fines correctivos.

Teniendo en cuenta todo esto, se debe observar el lugar que le asigna Langlade al rol social y, en definitiva, disciplinario que cumple el profesor de Educación Física y la forma que toman el control y la intervención en su propuesta.

### 4.2.1. "... ser supervisados o suprimir los murmullos..."

Sobre el rol social del docente, se identifican en el texto de Langlade <sup>7</sup> diversos elementos que lo ponen de relieve bajo su perspectiva. Al respecto, dentro de las *condiciones temperamentales* con las que debe contar el docente, el autor destaca un

---

<sup>6</sup> Se debe aclarar que en este trabajo se parte, como ya se mencionó, de la función reproductora del sistema educativo a partir de la cual se establece la línea conceptual del estudio.

<sup>7</sup> Se destaca que en todos los casos se hace mención únicamente al documento de Langlade en el que se centra el estudio.

*sentimiento de responsabilidad exaltado*, que define como "[...] la convicción absoluta de la importancia social de su profesión" (Ap. C, e). Se observan en este segmento del documento algunos de los elementos recién mencionados. En este sentido, el autor otorga una importancia particular a la tarea profesional del docente, siempre *exaltada* en su relación con lo social. Así mismo, se encuentran en distintos pasajes del texto elementos que refuerzan las ideas de Langlade acerca del rol del profesor de Educación Física con respecto a la sociedad. En el mismo ítem, el autor pretende de dichos profesionales, el reconocimiento de las "[...] responsabilidades del presente y del futuro, con el niño, el adolescente, el adulto y la patria". Sumado a esto, en otros segmentos del documento Langlade coloca a la dirección cívica como una de las tareas docentes y al interés público como un eje estructurador de sus relaciones profesionales. Con todo esto se observa que Langlade otorga, de alguna manera, un rol social destacado al profesor de Educación Física en tanto educador.

Ya identificadas algunas de las características del rol que Langlade le otorga a los profesionales de la Educación Física con respecto a la sociedad, parece relevante observarlo a la luz del concepto foucaultiano de *disciplina*.

En primer término, se destaca que en el documento se observan algunos elementos relativos al accionar docente con perspectivas al orden estructural, que siempre se asocia a los sistemas disciplinarios. Al respecto, el profesor dentro de sus *procederes generales*, "debe manejar a sus alumnos con tranquilidad, afecto y paciencia, sin que el empleo de estas cualidades signifique colocar en segundo término la obediencia y el orden" (Ap. E).

Se identifican en este pasaje dos elementos clave en el accionar de las disciplinas. Por un lado, se hace referencia explícita a la obediencia y el orden, asignándole un lugar preferencial dentro de la lista de procederes del docente. Por otra parte, y también de forma explícita, el autor hace referencia al *manejo*, ya no del espacio de clase, ya no de las dinámicas que se generan en ella, sino, directamente, de los sujetos. En estos elementos se observan aspectos asociables a algunas de las funciones disciplinarias que cumple el docente. No obstante, Langlade va un poco más allá, identificándose en su propuesta algunos elementos que hacen referencia directa a los dos mecanismos del accionar disciplinario.

Con respecto al primero de ellos -el control- se identifican diversas referencias en la propuesta. Una de ellas alude únicamente a éste mientras que en otras viene dada su relación con la intervención.

En este sentido, se observa, también como parte de los *procederes generales* del docente, que "el maestro debe conocer las aptitudes y vocaciones, las debilidades físicas y los defectos de conformación de cada alumno" (Ap. E). Aparece aquí un interés por conocer elementos constitutivos del sujeto que van más allá de lo que atañe al espacio específico de clase, invadiendo de alguna manera otras esferas de su vida. Se observa también que existe una preocupación por conocer y controlar el cuerpo individualizado de los sujetos, sus defectos y sus debilidades, sus particularidades que se alejan de la norma. Al introducir las nociones de *aptitud* y *vocación*, Langlade amplía el control más allá de la dimensión anatómico-funcional del cuerpo, procurando vigilar también las cualidades e inquietudes de cada sujeto. En este sentido, Foucault (1975) entiende que dentro de la órbita del modelo del *Panoptismo* aparece la preocupación análoga de la observación y el seguimiento individualizador, con intenciones de caracterizar y singularizar al sujeto. En esta misma línea, se observan en el planteo de Langlade, elementos que se mueven a favor de la homogenización, propia de las disciplinas, a través de la individualización.

Como se mencionó anteriormente, esta acción de controlar viene ligada a la posterior intervención sobre ese sujeto individualizado. Con respecto a esto, se identifican pasajes del documento en el que se encuentra *in situ* la asociación de ambos mecanismos. Otra vez dentro de los *procederes generales* del docente se requiere al profesor que "[...] observe y corrija los defectos y faltas que se cometan [...]" (Ap. E). Por otra parte, como una de las *condiciones físicas* que se procura del Profesor de Educación Física aparece una *rápida percepción visual y auditiva* a través de la cual el docente "[...] podrá ejercer un control total sobre la clase. Los profesores miopes o sordos no pueden impedir que los alumnos más alejados queden sin ser supervisados o suprimir los murmullos, causa común de desorden entre los jóvenes" (Ap. A, c).

En estos pasajes se observan algunas referencias directas al control y la intervención, en palabras de Langlade: *observar* y *supervisar*, *corregir* y *suprimir*, respectivamente. Se identifican también, aunque esta vez de forma indirecta, algunos elementos referentes al orden estructural y a la conservación de la norma, que introduce

al hacer referencia a la idea de desorden y a la noción de falta. Se pueden observar en estos pasajes, entonces, dos elementos capitales para el funcionamiento de las disciplinas, a saber: el ordenamiento de los sujetos con miras al orden estructural y los dos mecanismos a través de los cuales se materializa este fin; dos mecanismos, diferenciables entre sí pero que están estrechamente ligados a nivel conceptual al tiempo que accionan de forma conjunta, el control y la intervención, la vigilancia y el castigo. En este sentido, "el castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por lo tanto, ser esencialmente *correctivo*" (Foucault, 1975, p. 184).

Relacionado a esto último, Langlade entiende que "castigos demasiado suaves no llevan corrección alguna" (Ap. E). En esta afirmación se manifiesta la finalidad última de la aplicación de castigos pretendida por el autor, a saber, la corrección. Más allá de sus finalidades, éste hace mención a otros aspectos constitutivos del castigo, como sus niveles de severidad, su frecuencia y su forma.

Sobre lo primero, además de lo expresado en el pasaje recién citado, entiende que "si el profesor se ve en la necesidad de castigar a un alumno, el castigo debe estar en proporción con la falta. Un castigo riguroso, trae a menudo protestas y malevolencia" (Ap. E). Por otra parte, sobre su frecuencia, entiende que, dentro de su accionar, la corrección de las desviaciones no es la única de sus tareas "[...] sino que debe reconocer y aplaudir un trabajo bien hecho y los progresos conseguidos" (Ap. E). Esta proporcionalidad de los castigos con respecto a los premios parece moverse en la misma línea de lo planteado por Foucault (1975), cuando menciona que en los sistemas disciplinarios se debe procurar, en la medida de lo posible, prescindir de castigos, haciendo que las recompensas tengan más frecuencia que las penas. Por último, sobre la forma del castigo, Langlade menciona que "el profesor no debe jamás emplear insultos, palabras injuriosas ni tampoco utilizar los ejercicios como castigo" (Ap. E). Se debe destacar que en esta última cita se encuentra un matiz con respecto a lo planteado por Foucault (1975), en tanto entiende que los castigos de este tipo de sistema no son tomados del modelo judicial sino que privilegian los del orden del ejercicio. Para el autor, en los aparatos disciplinarios, en contraposición al planteo de Langlade que descarta los *ejercicios* como sanciones, los castigos deben tomar, en las imposiciones del maestro, la forma de *trabajos* -o, si se quiere, ejercicios-.



Teniendo en cuenta todo lo expuesto en este apartado, se puede decir que el profesor de Educación Física, como educador, cumple un rol con una importancia social particular -a la que Langlade hace mención y reconoce en su propuesta- que, considerando el tipo de sociedad en la que éste se inscribe, es marcadamente de disciplina para sí y para los otros.

### 4.3. La dominación disciplinaria: el profesor como figura de autoridad

Se observó que el cuerpo, hace ya cuatro siglos, ha sido objeto de control de las disciplinas; ha estado en la mira de un mecanismo de poder que lo desarticula y recompone en función de intereses socio-económicos y políticos. Se observó también que el primer vehículo para la materialización de ésta han sido diversas instituciones, entre las que se incluyen las de tipo educativo, y que es en este contexto donde aparece la figura del maestro como el último eslabón de la cadena disciplinaria, como aquel que tiene por rol impartir la disciplina, materializarla, ejerciendo una dominación sobre los sujetos.

Ahora bien, de qué manera el maestro puede cumplir con su rol disciplinario, ejerciendo la dominación correspondiente, sino, a través de una autoridad legitimada por los sujetos de dominación que lo habilite. En este sentido, los tres tipos de legitimación de la autoridad, que se presentaron anteriormente, por ser, antes que todo, formas de dominación tienen una relación directa y utilitaria con las disciplinas. No obstante, se destaca que la de tipo racional-legal parece encontrar en su forma de legitimación, características particularmente afines a los sistemas disciplinarios, principalmente por su forma burocratizada y el orden impersonal de la autoridad que otorga. Por otro lado, esto se desprende, de alguna manera, de la obra de Weber (1922) que entiende que en las sociedades modernas, las cuales alojaron en su seno a las disciplinas, la razón determina buena parte de las estructuras y relaciones, prevaleciendo en ellas esta forma de legitimación de la autoridad.

Esta prevalencia parece, a priori, difícil de identificar en el ámbito educativo, quizá, por las cualidades carismáticas que se atribuyen y exigen de la figura del docente. No obstante, se deben revisar las formas en las que el docente legitima su autoridad en este ámbito. Para esto, debe entenderse, como punto de partida, que la tarea del docente se enmarca en una institución educativa que está inmersa en este tipo de sociedades, por lo que parece difícil pensar que no esté atravesada por esta lógica racional y que, por lo tanto, la autoridad del docente se legitime de otra forma que no sea la racional-legal.

En relación a esto, Bourdieu y Passeron (1979) ofrecen algunos elementos determinantes para esta revisión, al expresar que:

[...] para que se pueda ejercer la acción pedagógica se necesita que la autoridad que la dispensa sea reconocida como tal por aquellos que la sufren. La autoridad de los pedagogos no es personal y carismática, como tienden a creer y a hacer creer los pedagogos, sino que deriva de la institución legítima, la escuela, de la que son agentes (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 18).

De esta manera, los autores entienden que la legitimación de la autoridad de la figura del docente es de tipo racional-legal y no se debe, siquiera, considerar una prevalencia de cualquiera de los otros dos en el sistema educativo.

Teniendo en cuenta todo esto, es importante revisar el reconocimiento de la dominación ejercida por el profesor de Educación Física y las formas en que su autoridad se legitima. Para esto se propone el análisis del texto de Langlade en torno a estas ideas.

#### **4.3.1. "El profesor jovial, alegre y ameno..."**

En su propuesta, Langlade pone de relieve la necesidad, por parte del profesor, de ejercer autoridad sobre los estudiantes para desarrollar su tarea. Al respecto, en los *procederes generales* correspondientes al profesor, expresa que:

Antes de dar órdenes e instrucciones, debe pensar bien en lo que va a hacer, para estar seguro de su necesidad y de la posibilidad de que sean cumplidas. Si dá una orden, etc., es preciso que no se vea en la obligación de dar contraorden o permitir que no se cumplan sus instrucciones (Ap. E).

A su vez, se encuentran en el mismo apartado del documento, siempre haciendo referencia a la relación pedagógica, algunas ideas y términos que enfatizan los aspectos jerárquicos que le son inherentes, debiendo el profesor "[...] manejar a sus alumnos" (Ap. E) y "[...] exigir obediencia [...]" (Ap. E) de ellos.

Se puede decir a partir de esto, que Langlade reconoce y enfatiza en su propuesta la relación de autoridad que existe entre el docente y sus estudiantes y la dominación que ejerce sobre ellos. En este sentido, se encuentran algunos elementos comunes a lo planteado por Weber, en tanto se evidencia en estas citas que el docente, al deber dar *órdenes e instrucciones y manejar* a sus estudiantes, ejerce de alguna manera una dirigencia, que se puede materializar toda vez que se encuentre *obediencia* de parte de estos, entendiendo, al igual que Weber, a la autoridad como la *posibilidad* o, en términos weberianos, *probabilidad* de que las órdenes sean *cumplidas*, es decir, de "[...] encontrar obediencia" (Weber, 1922, p. 170).

Partiendo de estas similitudes y afinidades entre el concepto weberiano de dominación y la autoridad que pretende Langlade del profesor, se debe observar de qué forma esta última se legitima en su propuesta.

Con respecto a esto, se encuentran en el documento algunos elementos referentes a dos de los tres tipos de legitimación de la autoridad planteados por Weber (1922), a saber, la racional-legal y la carismática. Estos dos tipos de dominación se contraponen en algunos de sus aspectos constitutivos: por un lado, la dominación carismática se diferencia de la dominación racional-legal por ser específicamente irracional; por otro, ambas se contraponen en tanto bajo la dominación racional-legal se ejerce la autoridad desde un orden impersonal a la figura del soberano, mientras que en la carismática los dominados realizan un acto de entrega de carácter exclusivamente personal. Se identifican, entonces, en la propuesta de Langlade tanto elementos que se asocian a la autoridad racional-legal como otros que se asocian a la de tipo carismático, no obstante el planteo del autor va más allá y pondera una por sobre la otra, cumpliéndose lo que plantea Weber (1922) cuando entiende que en la realidad los tipos ideales conviven en una misma relación de autoridad, aunque con una que prevalece.

Al respecto, en la propuesta de Langlade se encuentran algunos elementos, que aparecen de forma implícita pero estrechamente vinculados a la figura del soberano y legitiman su autoridad de forma racional-legal.

---

<sup>8</sup>Se debe resaltar que no se encontraron elementos relacionados a lo tradicional que sirvan para analizar las vías de legitimación de la autoridad. En cambio, como se verá en las conclusiones, sí se identificaron algunas linealidades entre la propuesta de Langlade y los inicios de la "educación física" en nuestro país, que pueden ser tomados como elementos consuetudinarios relacionados con la construcción de la figura del profesor, pero, en otras de sus dimensiones que no son el foco de este estudio.

En este sentido, como una de las *condiciones intelectuales* requeridas a los docentes de esta disciplina por el autor, se coloca una "sólida preparación técnico-profesional, apuntalada por una base pedagógica incommovible" (Ap. D). Por otra parte, dentro de la *ética profesional*, que el autor coloca como una de las *condiciones morales* pretendidas del profesor de Educación Física, se sostiene que:

El buen maestro persistirá en su mejoramiento profesional: Manteniéndose al día, en cuanto a los resultados de las investigaciones y de las prácticas probadas en materia de educación.[...] Procurando continuar su mejoramiento dentro de la materia especializada que haya escogido, así como en su cultura general (Ap. B, d).

Teniendo en cuenta lo postulado por Weber (1922) en relación a la formación profesional del soberano, que aparece como requisito excluyente en este tipo de dominación, se puede afirmar que el planteo de Langlade se asocia a la autoridad racional-legal. Weber entiende que usualmente sólo participa en un cuadro administrativo de estas características aquel que está calificado profesionalmente para ello según una serie de pruebas. La dominación racional-legal burocratizada conlleva la posibilidad universal de reclutamiento de aquellos más competentes profesionalmente, posibilidad que, a su vez, se ve coartada por una plutocratización en función de una formación profesional lo más longeva posible, y la prevalencia de una impersonalidad formalista, igual para todos y que se desarrolla sin "amor" y sin "odio".

En los citados pasajes del documento, y algunos otros, se observa -más allá de que evidentemente el primer elemento afín a este análisis es el hecho de que para ejercerse la profesión docente se exige formación- una peculiar preocupación por la competencia académica, la formación permanente y la investigación científica, que se relaciona con la autoridad racional-legal.

Por otra parte, con respecto a los elementos del planteo de Langlade que se asocian a la legitimación carismática de la autoridad, dentro de los *procederes generales* del docente, se destaca que "su actuación debe ser segura y definida. La enseñanza debe llevar la impresión de la fuerza de su convicción, seriedad, alegría y personalidad" (Ap. E). Relacionado a esto, como una *condición temperamental*, el docente debe tener *accesibilidad y buen criterio*, en tanto "el carácter del educador, debe atraer al educando [...]" (Ap. C, c). Se debe tener en cuenta que, para Weber (1922), el único sustento que

valida el carisma desde el que se legitima la autoridad del soberano es la ratificación, por parte de los sujetos de su autoridad, de sus cualidades carismáticas. En la misma línea, se identifican en estos pasajes algunas referencias a las características de la personalidad del docente, de lo que se desprende un reconocimiento de una autoridad que se construye de forma personal, es decir en torno a la figura del profesor y sus aptitudes personales, o, en términos de Weber, en torno a "[...] la cualidad, que pasa por extraordinaria, [...] de una personalidad [...]" (Weber, 1922, p. 193).

Así mismo, Langlade coloca al *buen humor*, como una de las *condiciones temperamentales* del docente, que desarrolla de la siguiente manera:

El profesor jovial, alegre y ameno, hace más por su profesión que aquel dominador extraordinario de técnicas, métodos y disciplinas, de gesto adusto y semblante severo. La juventud sigue y quiere al maestro, que aunado a sus conocimientos profesionales, expone un carácter alegre y comunicativo que los atrae. Sin esa atracción, verdadero centro de interés, la labor educativa se desmerece y su finalidad no se cumple (Ap. C, b).

En este pasaje se encuentran elementos referentes a ambos tipos de dominación: de la racional-legal, se observan, una vez más, referencias a la formación y los *conocimientos profesionales* del docente; de la de tipo carismática, se destaca al *carácter alegre, jovial y ameno* como atributos de la figura del docente, que, a su vez, coloca por encima de todo lo demás, al entender que sin estas cualidades la *labor educativa* se ve comprometida. Más aún, Langlade, al decir que las aptitudes personales de la figura del docente son el *verdadero centro de interés* que atrae a los estudiantes, entiende que, en definitiva, y más allá de las influencias de la burocracia propia de la dominación racional-legal, a través de éstas se legitima su autoridad. Se puede decir entonces que en el planteo de Langlade, en contraposición a lo planteado por Bourdieu y Passeron (1979), que colocan a la racional-legal por encima de las demás, la autoridad ejercida por el profesor sobre sus estudiantes tiene, en definitiva, una legitimación de tipo carismática.

#### 4.4. El profesor entre la dirigencia retórica y la parrhesia

Se entiende, con Weber (1922) y Bourdieu y Passeron (1979), que la acción educativa requiere de la legitimación de una autoridad que habilite al docente a ejercer una dominación, a partir de la cual establece una particular relación con sus estudiantes. Una relación jerárquica -que se construye siempre desde esta autoridad que ejerce el primero sobre los segundos- que se encuentra atravesada por intenciones y finalidades, entre ellas las del docente, que determinan las estructuras y formas de transmisión de los objetos que la median.

Se puede, entonces, entender la tarea del profesor como un acto de dominación de los sujetos inherente a la inevitable relación de poder que se establece entre ambos y que distingue, en estas formas de transmisión de los objetos mediante, entre otras, una dimensión moral y una dimensión técnica.

Teniendo en cuenta esto, se debe considerar a la parrhesia y la retórica como dos elementos clave para pensar la figura del docente en esta relación, que es, antes que todo, una relación pedagógica que está siempre mediada por el discurso.

En este sentido, se puede decir que la retórica, al pretender ejercer dirigencia sobre los sujetos, está estrechamente asociada a la noción weberiana de dominación como tal, por lo tanto, a sus tres tipos. En tanto, toda vez que se pretenda la dirigencia de los otros se está ejerciendo, más allá de las formas que tome la legitimación de la autoridad habilitante, una dominación. No obstante, parece que la retórica encuentra una afinidad especial con la dominación de tipo carismática (destacada por Langlade), en tanto, según Weber (1922), en esta última, el orden de la autoridad es enteramente personal y se legitima a través de las cualidades carismáticas del soberano. Así mismo, la retórica pone el foco en la figura del sujeto enunciante del discurso, a quien pretende dotar de determinadas cualidades que le posibiliten alcanzar sus fines persuasivos, sus objetivos de dirigencia. Es allí donde aparecen las técnicas discursivas y la apariencia personal (que no tienen como condición el estar atados a una verdad: no es necesario transmitir una verdad en el discurso ni mostrarse tal cual se es a través de la apariencia) como las cualidades necesarias para el *rétor*. Se pueden considerar entonces a estas dos

como las cualidades que pretende la retórica de sus agentes para lograr esa persuasión que permita la dirigencia o, en términos weberianos, como las cualidades carismáticas que legitiman la autoridad y posibilitan el alcance de la dominación.

Se debe destacar sobre la retórica que, por encontrar mayor afinidad con la autoridad de tipo carismático que, a su vez, según se vio en el capítulo anterior, no es la más afín a los sistemas disciplinarios, no se debe pensar que la línea lógica que asocia la disciplina foucaultiana y la dominación de Weber no la alcanza. Es decir, que la retórica, pasando por la autoridad weberiana, no realiza un quiebre con la disciplina, en tanto, como ya se mencionó, pretende en última instancia la dominación, siempre asociable a la máquina disciplinaria.

Esta condición de la retórica la asocia a la línea lógica de la dominación y la disciplina. Línea lógica que parece no alcanzar a la parrhesia si se entiende que en ésta la finalidad última es que el receptor de sus discursos se autoconstituya como sujeto soberano de sí mismo. En este sentido, la parrhesia, al menos desde su propósito, parece realizar un quiebre con el principio disciplinario de control y dominación, siempre a través de la transmisión de una verdad estrechamente ligada a la veridicción de sí para sí.

Todos estos conceptos parecen fundamentales para la construcción de la figura del profesor y su relación con los estudiantes, condicionando en buena medida algunos de los elementos de la dimensión moral y técnica de su tarea y estructurando los objetos y discursos que median la relación pedagógica.

Ya expuestos estos puntos, es importante, para realizar el estudio que se pretende, observar estos elementos en la construcción de la figura específica del profesor de Educación Física, a través de la identificación del lugar que Langlade le otorga en su propuesta.

#### **4.4.1. *"Un guía sincero, un consejero sabio y un amigo valioso..."***

Para comenzar, se resalta que en el planteo de Langlade se propone claramente una forma de proceder del profesor, una forma de dirigirse a sus estudiantes, ya sea desde la construcción de su figura como educador o en lo estrictamente discursivo, en



cualquier caso, propone antes que todo una forma moral y técnica de mediación de la relación pedagógica.

Con respecto a esto el autor entiende, en el comienzo mismo del documento, que "para que la actividad a realizar cumpla con sus finalidades educativas, el pedagogo encargado de impartirla debe poseer [...] <sup>9</sup>determinadas cualidades, que van desde lo *físico* hasta lo *intelectual*, pasando por lo *moral* y lo *temperamental*.

En este sentido, Langlade introduce, dentro de los *procederes generales* -en algunos pasajes que ya fueron utilizados en otras partes del análisis-, algunos elementos referentes a la forma moral y técnica de sus discursos. Al respecto, expresa que la acción del docente "[...] debe ser segura y definida. La enseñanza debe llevar la impresión de la fuerza de su convicción, seriedad, alegría y personalidad" (Ap. E). A su vez, plantea que "debe manejar a sus alumnos con tranquilidad, afecto y paciencia [...]" (Ap. E).

Por otra parte, en lo referente, específicamente, a las formas técnicas introduce, dentro de las *condiciones físicas*, la necesidad de una *voz bien timbrada*, en tanto, "una voz fresca y agradable atrae y comunica alegría a los alumnos." (Ap. A, d). Esta última debe estar, según Langlade, acompañada por una *buena dicción e impostación* que "[...] son la base para un buen comando. Un profesor que no vocalice correctamente, que arrastre las palabras o parezca "morderlas" nunca podrá alcanzar éxito en su gestión [...]" (Ap. A, e).

En las dos primeras citas se observan algunos elementos genéricos de la técnica discursiva que, según el autor, debe emplear el profesor de Educación Física, poniendo en primer lugar la transmisión de *seriedad*, *tranquilidad*, *convicción* y *alegría* sin dejar de lado el *afecto* y la *paciencia*. Estas parecen ser algunas de las características técnicas que dan forma a la relación que establece el docente con sus estudiantes, aunque al mismo tiempo parecen deslizarse en ellas algunas connotaciones morales. Por otra parte, en las dos últimas citas se observan, tomando la forma de técnicas vocales, tres elementos específicos propios de la dimensión técnica del discurso, a saber, una *buena dicción*, una *voz bien timbrada* y una *buena impostación*.

---

<sup>9</sup> Este pasaje aparece en el documento en un pequeño párrafo introductorio que no se incluye en ninguno de los apartados.

Teniendo en cuenta todo esto, se puede decir que en la propuesta de Langlade se identifican elementos referentes a la relación que establece el docente con sus estudiantes, proponiendo, de forma genérica, las formas de los discursos que la median. A partir de esto, se debe observar en el documento, ante la imposibilidad de hacerlo en los pasajes recién citados, qué elementos se asocian a la retórica y cuáles otros a la parrhesia, en la construcción de la figura del profesor.

Se debe recordar que tanto la retórica como la parrhesia atraviesan a los sujetos enunciantes más allá del momento específico en el que se formula el discurso, influyendo, sobre su forma de ser, su forma de vivir, su *ethos*. En este sentido, el *ethos* se refleja en los sujetos en aspectos tan genéricos como sus costumbres, su aspecto y sus formas de manifestarse y en elementos tan concretos como su andar y su vestimenta (Castro, 2004).

Con respecto a esto, se encuentran en el documento algunos elementos que se asocian a la retórica. En este sentido, Langlade, citando a la *Escuela de Educación de la Universidad de Syracuse*, y realizando el desarrollo de las *condiciones intelectuales* del profesor, desliza en el escrito la ponderación de "[...] la apariencia personal" (Ap. D). Así mismo, como parte de los *procederes generales*, introduce que "el profesor no debe jamás emplear insultos, palabras injuriosas [...] Es importante que el tono de voz y los gestos del profesor, nunca denoten que ha perdido el control de sí mismo" (Ap. E).

Se debe destacar que en el primer pasaje se realiza una referencia directa a la estética personal pero, a diferencia de lo que sucede en el resto del texto, ya no como producto de las *condiciones físicas* necesarias para desempeñar la tarea profesional, sino poniendo el foco en la *apariciencia personal* misma, es decir, poniendo énfasis no en mostrarse como se es, sino en mostrarse como se debe ser, en definitiva, como no se es. En la misma línea, en el segundo pasaje se vuelve a colocar el foco en lo que se aparenta, mas no en lo que se debe ser, no se requiere al docente que *nunca* pierda el control de sí mismo, en cambio, sí se le solicita que en todas las situaciones en que esto suceda procure no mostrarlo. En definitiva, no mostrando, al menos en ese momento, lo que se es o se siente. Esto parece asociarse a lo planteado por Foucault (1982), sobre el *ethos* del sujeto enunciante de este tipo de discurso, cuando entiende que la retórica invade su vida llenando los diferentes aspectos de ella de ornamentos y adornos, mostrándose a sí mismo de una forma diferente a la que es o siente; tanto en su manera

de hablar como en su apariencia, sus gustos y sus placeres, no se muestra como es. Teniendo presente esto, se entiende que Langlade requiere de la figura del profesor dos características propias del *ethos* del agente retórico, a saber: la ponderación de la *apariencia personal* y la habilidad de mostrarse de una forma diferente a lo que se siente.

Se debe resaltar que en el documento analizado no se hallaron aspectos de la construcción de los discursos que se puedan asociar, directa o indirectamente, a la organización y procedimientos propios del discurso retórico con la rigurosidad que estos exigen. Estos son, en el planteo de Mandressi (s.a.) sobre los tratados de la Antigüedad: el *inventio*, el *dispositio*, el *elocutio*, el *actio* y la *memoria*.

Por otra parte, con respecto a las implicancias de la parrhesia sobre el *ethos* del enunciante de sus discursos, se debe resaltar que la práctica de esta forma discursiva requiere ir más allá de la enunciación de la verdad en una enseñanza; se debe ser en todas las esferas de la vida un agente de la verdad, mostrándose tal y como se es a través de la vestimenta, las reacciones, los hábitos; se debe practicar la parrhesia tanto en la vida pública como en la privada. En este sentido, Langlade requiere como *condiciones morales* necesarias para el profesor de Educación Física, una "vida privada y profesional intachables" (Ap. B, b), acompañadas de una rigurosa "temperancia en sus hábitos" (Ap. B, c). Relacionado con esto, y en el mismo apartado del documento, el autor expresa que el docente debe disfrutar "[...] de una vida feliz y bien equilibrada, que sirva de ejemplo a los alumnos, para que estos comprendan el valor intrínseco de la educación" (Ap. B). En la misma línea, pero esta vez como parte de los *procederes generales*, expresa que "el profesor debe siempre predicar con el ejemplo, sobre todo en lo que respecta a su presentación personal, puntualidad y orden" (Ap. E).

En primer lugar, se observa en las primeras dos citas una referencia directa a la importancia de que el docente viva, de alguna manera, de acuerdo a determinados principios que se asocian a lo moral, incluyendo a su *vida privada*, su *vida profesional* y sus *hábitos*. Por otro lado, en las citas restantes estos principios morales parecen estrecharse con indicaciones técnicas, que orientan la relación pedagógica, utilizando al *ejemplo* como un elemento fundamental en la *predicación* del docente. De esta forma queda dada, en el planteo de Langlade, la relación directa y transparente, propia de la

parrhesia, entre lo que el docente debe ser y mostrar, erigiéndose éste como un elemento que acerca a la figura del profesor con esta forma discursiva.

Por otra parte, debe decirse que además de lo relacionado a la construcción de la figura del profesor de acuerdo a lo que éste es en su vida, se encuentran algunos otros elementos asociables a la parrhesia a lo largo del texto: algunos referentes a aspectos morales y técnicos de la construcción del discurso transmisor de verdad; algunos que acercan la figura del docente a la del filósofo (siendo que la parrhesia es el lenguaje de la filosofía); y otros, quizá los más trascendentes, que hacen referencia a los fines de la relación pedagógica.

Con respecto a los primeros, Foucault (1981) entiende que la franqueza, la apertura y libertad son las que habilitan al enunciante a decir la verdad que crea necesaria en el momento que considere pertinente, modificando la forma en la que enuncia la verdad en función de aquel a quien se dirige el discurso y el momento en el que lo haga, aunque, todo esto, sin modificar la verdad de la disertación.

Al respecto, en el documento de Langlade se encuentran algunas referencias que se pueden asociar a estas ideas. Se introduce así, a la *honestidad* como una de las *condiciones morales* necesarias, que se asocia directamente con el decir franco, el decir veraz. Se puede entender, entonces, que la idea de honestidad está estrechamente relacionada con la noción de verdad, manejada por Foucault (1981 y 1982) para la parrhesia, que se relaciona siempre con el conocimiento verdadero del sujeto sobre sí mismo. Así mismo, parecen asociarse a esta noción, también, las ideas de *imparcialidad* y *justicia* que plantea Langlade en el desarrollo de los *procederes generales* del docente, que se deben estructurar a partir de ellas. Más allá del contenido de los discursos y haciendo referencia a otros elementos técnicos, el autor incluye, otra vez dentro de los *procederes generales*, la necesidad de no "[...] exigir más de lo que es posible dada la edad, el desarrollo, etc., de sus alumnos" (Ap. E). Esto parece relacionarse con algunos de los elementos técnicos de la parrhesia que fueron mencionados recientemente. La idea de *exigir* de acuerdo a la edad del sujeto parece asociarse, al menos en su lógica, a la modificación del discurso veraz y la selección de la verdad adecuada en función del momento en el que se emite. Por otra parte, si se entiende al desarrollo como una

---

<sup>10</sup> La noción de verdad en la parrhesia, entre los siglos IV a.C. y IV d.C., está vinculada a "[...] la relación de sí consigo mismo y la constitución de sí mismo como sujeto" (Foucault, citado en Castro, 2004, p. 538).

característica ya no de orden puramente cronológico sino supeditada a la particularidad de la persona, este segundo elemento planteado por Langlade parece asociarse a la modificación de la forma de la verdad en función de aquel a quien se dirige. Si se tienen en cuenta todos estos elementos, se puede decir que las formas discursivas del docente en la propuesta de Langlade, parecen tomar su lógica moral y técnica de la parrhesia, debiéndose, necesariamente, transmitir una verdad a través de un discurso *honesto* estructurado en función del *desarrollo* de aquel a quién se dirija y el momento de su vida en el que se emita.<sup>11</sup>

Por otra parte, con respecto al acercamiento de la figura del docente con la del filósofo, dentro de las *condiciones temperamentales* Langlade introduce la *accesibilidad y buen criterio* colocando al docente como "[...] un guía sincero, un consejero sabio y un amigo valioso" (Ap. C, c). Estas ideas parecen alinearse con la figura platónica del filósofo, planteada por Foucault (1982), que se erige como guía y consejero del sujeto, aunque, en el caso platónico, el sujeto es el dirigente que gobierna, pero se debe resaltar que esta figura del filósofo no aparece como consejero político sino como guía para que el sujeto se autoconstituya como sujeto soberano de sí mismo, y todo esto a través de la parrhesia. En este sentido, más allá de que Langlade la proponga para el ámbito educativo y Foucault (1982) para el ámbito político, la figura del profesor se acerca a la del filósofo.

Por otra parte, con respecto a los fines de la relación pedagógica, Langlade coloca, en algunos pasajes del documento, el foco fuera de la figura del docente para colocarlo sobre los estudiantes. Dentro de las *condiciones morales*, al expresar que el *buen maestro servirá por igual a los dos sexos*, entiende que se debe situar "[...] el bienestar de éstos, en primer término en todas sus relaciones" (Ap. B). Se debe destacar que éste no es el único pasaje en el que se hace referencia al *bienestar* de los estudiantes como un eje estructurador de la relación pedagógica.<sup>12</sup> Se coloca el foco en la preocupación por el sujeto y nunca en persuadirlo para ejercer dirigencia sobre él. Tanto así, que Langlade requiere como una *condición temperamental*, precisamente, el

---

<sup>11</sup> Se debe resaltar que Foucault distancia la transmisión de una verdad técnica, relacionada a los conocimientos propios de la enseñanza, del concepto de parrhesia. En este sentido, en los segmentos citados en este párrafo, Langlade no limita estas consideraciones técnicas, para la construcción del discurso, a la adecuación de un conocimiento a transmitir.

<sup>12</sup> Se resalta que no es importante, para el análisis que se pretende, indagar sobre qué constituye el bienestar de los sujetos para el autor sino que lo relevante, en este momento, es observar dónde se pone el foco en esa relación.

*dominio de sí mismo*, en el desarrollo de la cual expresa que "una de las finalidades de la educación física, es brindar a quien practica alguna de sus disciplinas, un equilibrio emocional estable" (Ap. C, a). Si bien el autor limita el concepto a lo temperamental, se puede decir que, para Langlade, uno de los fines de la relación pedagógica que se establece entre el docente y los estudiantes, a través de la Educación Física, es, ni más ni menos, el que Foucault (1981) postula para la parrhesia, a saber: que el sujeto se autoconstituya como soberano de sí mismo.

## 5. CONCLUSIONES

Parece importante comenzar este capítulo concluyendo, fuera del análisis teórico-conceptual realizado, que la propuesta de Langlade en referencia al rol y figura del profesor de Educación Física tiene una pronunciada impronta prescriptiva que se ocupa de la porción más ínfima de los elementos constitutivos de aquella persona que pretende representar dicha figura y desempeñar su rol.

En este sentido, parece importante destacar que el perfil del profesor de Educación Física en Uruguay ha sido determinado históricamente por la rigurosa y acotada selección, que realizó el Instituto Superior de Educación Física a través de su prueba de ingreso a la institución que ofició como filtro. Excluyendo a determinados aspirantes de la posibilidad de desarrollarse académica y profesionalmente en el campo.

Se puede decir entonces, que a las conocidas procripciones que realizó el campo se le suman, con estudios de documentos de este tipo, una serie de prescripciones que ocuparon un lugar en la formación del profesor de Educación Física y esculpieron, junto con las primeras, su figura.

Concluido esto, se da lugar a lo relacionado con el rol social del profesor de Educación Física. Se puede decir, a partir de los resultados arrojados por el análisis, que Langlade le asigna a éste un lugar distinguido en cuanto a sus responsabilidades y compromiso con la sociedad, la cultura y la *patria*. Asociándolo siempre a la *dirección cívica*, quizá en relación al debilitamiento de la consciencia ciudadana que caracterizó a la década en la que el autor produjo el texto. En este sentido, se aprecia en el documento, a partir de todos estos elementos, una marcada ponderación del rol del profesor por su labor educativa. Por otra parte, se observa que la propuesta del autor no se encuentra aislada en este sentido, en tanto ya a principios de ese siglo se relacionaba a la *educación física* con todos estos elementos.

En relación al rol social del profesor, se observó que, teniendo en cuenta el tipo de sociedades en el que se desarrolla, presenta siempre una dimensión disciplinaria que coloca dentro de sus tareas la impartición de las disciplinas. Al respecto, en el planteo de Langlade se observó una leve inquietud por el mantenimiento del orden estructural

propio de éstas. En este sentido, el autor asigna al docente, alineándose con el discurso normalista que dominó el campo de la Educación Física en el Uruguay desde sus comienzos, tareas estrechamente relacionadas con el control e intervención del cuerpo de los sujetos. Para el control se propone un profundo conocimiento de estos, en sus *aptitudes y vocaciones*, sus *debilidades y defectos*, más allá de lo que concierne al espacio específico de clase, apareciendo una preocupación por conocer sus vidas. Para la intervención se acerca el *castigo* y junto con él algunas nociones sobre su *severidad, frecuencia y forma*. Encontrándose en las dos primeras un alineamiento con las características de la implementación de la disciplina, mientras que en la tercera aparece la primera ruptura del planteo de Langlade con ésta.

En suma, más allá de esta primera y pequeña ruptura, se puede decir que la propuesta, por inscribirse en un contexto socio-histórico determinado, está atravesada por la disciplina, comenzando por las exigencias planteadas por Langlade para el profesor como sujeto y llegando hasta la propuesta disciplinaria que el autor realiza al profesor, ahora en tanto agente disciplinario, para sus estudiantes como sujetos de su tarea de disciplina.

Por otra parte, se observó que la disciplina se materializa a través de la dominación de los sujetos que se legitima, según Weber, a través de tres formas que se constituyen como los tipos ideales de dominación. Se observó también, que de estos tres, por una serie de particularidades, el que aparece más asociado -si bien todos lo hacen- a los sistemas disciplinarios es el racional-legal, que aparece, según este autor como la característica de las sociedades modernas en las cuales prevalece, ante todo, la razón. Así mismo, en el planteo de Langlade se encontraron elementos propios de este tipo de dominación relacionados a la construcción de la figura de autoridad desde la formación y capacitación profesional, que aparecía como una preocupación ya a principios del siglo XX, antes de que el campo se estableciera como tal en nuestro país. No obstante, en su propuesta, Langlade introduce elementos directamente asociables al tipo de dominación carismática que van tomando cada vez más presencia y relevancia en el texto, hasta llegar a ser explícitamente ponderados por sobre los otros, deviniendo en una formulación *in situ* para la legitimación carismática de la autoridad del profesor de Educación Física.



En este punto, la propuesta de Langlade presenta una marcada contraposición con los planteos de Weber y Bourdieu y Passeron con respecto a las formas de legitimación de la dominación del docente en el sistema educativo. En este sentido, Weber induce a pensar que esta dominación, por darse en el marco de una institución educativa racionalizada y burocratizada y que se inscribe en una sociedad en la que prima la razón, es de tipo racional-legal. Por su parte, Bourdieu y Passeron determinan categóricamente que el tipo de dominación es éste en este tipo de contexto e, incluso, parecen adelantar a Langlade al decir que "la autoridad de los pedagogos no es personal y carismática, como tienden a creer y a hacer creer los pedagogos, sino que deriva de la institución legítima, la escuela, de la que son agentes (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 18).

Por otro lado, se observó que en la acción educativa, entendida como acto de dominación de los sujetos, el docente establece una relación jerárquica con sus estudiantes -construida desde la autoridad-, que determina en cierta medida las estructuras y las formas en las que se transmiten los objetos que la median, presentando éstas, siempre, una dimensión moral y otra técnica que se interrelacionan.

Ahora bien, en la propuesta de Langlade se plantea una cierta estructura y forma de transmisión de los objetos mediante en la relación pedagógica y refiere a unos principios generales que el docente debe tener siempre en cuenta. No obstante, se observó más adelante que en esas formas y estructuras de los discursos del docente planteados por Langlade, se identificaron unos pocos elementos que se asocian a la retórica, principalmente a través de la construcción de la figura del profesor, a través de la constitución de su *ethos*, específicamente, desde su estética y lo que aparenta. Contrariamente, se encontraron elementos de mayor contundencia, también referentes a esta construcción de la figura del profesor, aunque esta vez asociados a la parrhesia, aludiendo, específicamente, a la linealidad y transparencia entre lo que éste es y lo que muestra, debiendo, a través de ésta, aparecer como un *ejemplo* para sus estudiantes, un modelo *físico, moral, temperamental e intelectual* a seguir.

En este sentido, se observa que esta característica parrhesiástica de ejemplaridad, requerida por Langlade al docente, viene dada en buena medida desde los comienzos del Curso de Profesores, en el año 1939, ponderándose ya en ese entonces, a través de la

prueba de ingreso, un ideal de cuerpo, orgánico, social y moral que se pretendía materializar en el profesor de Educación Física como modelo a seguir por los sujetos.

También en relación con la parrhesia, se encontraron algunos elementos técnicos en lo propuesto por Langlade, relacionados a la construcción de los discursos mediadores de la relación pedagógica, asociables a la estructura técnica de la parrhesia, debiéndose, en todos los casos, ser *honestos*, a través de la transmisión de una verdad ligada a la veridicción sobre sí. Además de esto, el autor plantea que estos discursos deben seleccionar su contenido verdadero y estructurarse en función de la *edad* y *desarrollo* de los estudiantes, ajustándose, en términos foucaultianos, la verdad que se transmite de acuerdo al momento en el que se lo hace y las particularidades del receptor, respectivamente.

Se determinó, también, una afinidad con la parrhesia -en tanto forma del discurso filosófico- al encontrarse semejanzas entre la figura del docente planteada por Langlade y la figura platónica del filósofo, apareciendo ambos como *guías*, *consejeros* y *amigos* de los destinatarios de sus discursos.

Por último, se halló el elemento más determinante para la asociación de la figura del profesor de Educación Física, propuesta por Langlade, y la parrhesia, a saber: la finalidad de la relación pedagógica. En este sentido, el autor plantea que uno de los objetivos de la relación pedagógica establecida entre el docente y sus estudiantes a través de la Educación Física, es que los segundos logren el *dominio de sí mismos* a través del control de su temperamento. Objetivo que se alinea con el de la parrhesia; este último es, que el sujeto establezca una relación plena y soberana consigo mismo.

En suma, se observa como producto del análisis, que en el planteo de Langlade con respecto a la figura del profesor de Educación Física se encuentra una estrecha relación con la noción de parrhesia en su dimensión moral y técnica, a través de: un acercamiento de la figura del profesor a la del filósofo; una coincidencia en la finalidad de la relación que se establece con los destinatarios de sus discursos; una similitud en las formas de construcción de estos; y, por último, el *ethos*, es decir, la relación transparente entre lo que se es y lo que se muestra.

De otro orden, se concluye que el concepto foucaultiano de disciplina encuentra una estrecha relación con el concepto de dominación weberiano -siendo uno u otro tipo

más o menos afín- y la noción, también acercada por Foucault, de retórica. En este sentido, estos tres conceptos están atravesados por la misma lógica, a saber: la soberanía sobre los sujetos. Línea que parece romperse cuando se introduce el concepto de parrhesia, que pondera la autonomía y autogobierno de estos.

En este sentido, la puerta de entrada de este trabajo ha sido la función reproductora del sistema educativo y su relación con la disciplina foucaultiana y la dominación de Weber. No obstante, la propuesta de Langlade, que no puede ni pretende esquivarlas en sus planteos -aunque las acerca lo menos posible dentro de las posibilidades teóricas, al pretender una legitimación carismática-, marca un quiebre, al asociarse a la parrhesia, que provoca que la puerta de salida del mismo estudio se acerque más a otra de las funciones del sistema educativo, ésta es, su función transformadora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Libros:

- ARISTÓTELES (s.a.). *Retórica*. Madrid: Aguilar S.A., 1964.
- ARÓSTEGUI, Julio (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Editorial Crítica
- BLANCO, Raúl (1948). *Educación Física, un panorama de su historia*. Montevideo: Impresora Adroher.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1979). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Laia, 1996.
- BOURDIEU, Pierre (1984). *Sociología y cultura*. México D.F.: Editorial Grijalbo, 1990.
- CASTRO, Edgardo (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- DOGLIOTTI, Paola (2012). *Cuerpo y curriculum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)* tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- FOUCAULT, Michel (1975). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2002.
- FOUCAULT, Michel (1981). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

- FOUCAULT, Michel (1982). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- LE BRETON, David (1992). *La Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2002.
- LODEIRO, Pedro (1989). *destellos del Curso de Profesores de Educación Física (desde los orígenes al 89)*. Montevideo: Magui LTD.
- NAHUM, Benjamín (2008). *Breve Historia del Uruguay independiente*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- RON, Osvaldo (2003). *El campo de la Educación Física: constitución, saber, rasgos* en BRACHT, Valter y CRISORIO, Ricardo (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Al Margen, 2003.
- ROZENGARDT, Rodolfo (2006). *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006.
- WEBER, Max (1922). *Economía y sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2002.

**Textos tomados de la web:**

- MANDRESSI, Rafael (s.a.) *Retórica*. Plataforma EVA/ UdelaR, Montevideo. Disponible en: <https://eva.fing.edu.uy/mod/resource/view.php?id=3758> (acceso 11 de febrero de 2015).

- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar (2000). *El cuerpo en la escena del Uruguay del '900*. EF Deportes, Revista Digital. Disponible en: [www.efdeportes.com/efd26/uru900.htm](http://www.efdeportes.com/efd26/uru900.htm) (acceso 10 de marzo de 2015).

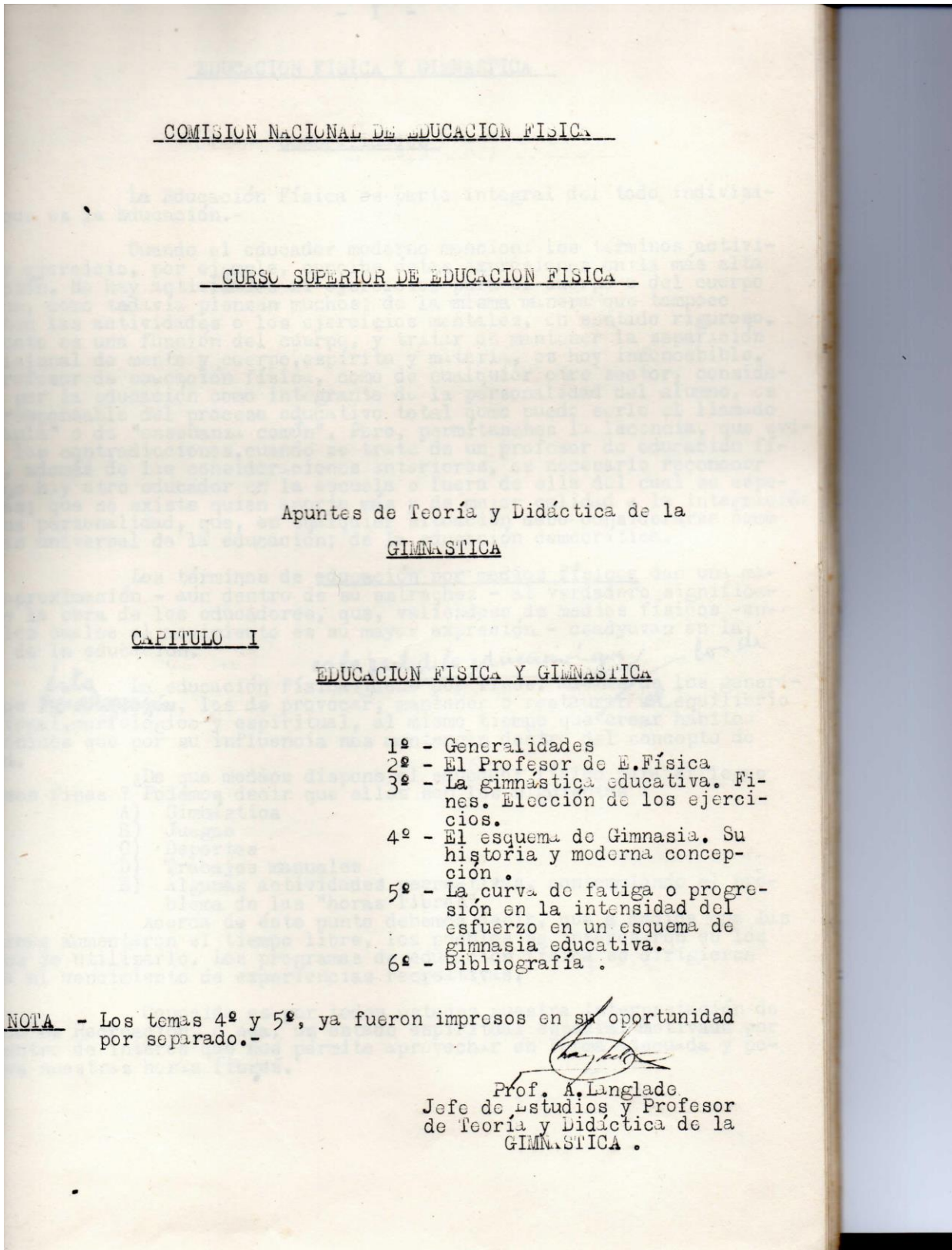
**Fuentes:**

- *Como preparar maestros*, proyecto propuesto por el director técnico Julio J. Rodríguez aprobado por la CNEF el 27 de diciembre de 1921.
- *Conferencia de Maestros y de Pedagogía*, brindada por José Pedro Varela el 27 de agosto de 1876.
- *Decreto de Creación del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física*, emitido por el Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social el 3 de mayo de 1939.
- *Decreto de creación de la Comisión Técnica de Cultura Física Escolar*, emitido por el Presidente Feliciano Viera el 11 de abril de 1918.
- *Informe de la Comisión de Fomento de la Honorable Cámara de Representantes*, 13 de noviembre de 1906.
- *La Gimnástica*, conferencia brindada por el Dr. Juan Alvarez y Pérez el 10 de septiembre de 1876 en el marco de la *Segunda Conferencia de Maestros y de Pedagogía*.
- *Ley que crea los Juegos Atléticos y la Comisión Nacional de Educación Física*, decretada por el Poder Legislativo el 4 de julio de 1911.

- *Mensaje y Proyecto de Ley del Poder Ejecutivo creando los Juegos Atléticos*, emitido por el Presidente José Batlle y Ordoñez el 7 de julio de 1906.
- *Plan de Acción de la Comisión Nacional de Educación Física*, presentado por el Cr. Raúl A. Previtali a la CNEF y aprobado por el Poder Ejecutivo el 7 de agosto de 1946.
- *Reglamento General para las Escuelas*, emitido por José Pedro Varela el 6 de abril de 1877.

ANEXOS

Anexo N°1



COMISION NACIONAL DE EDUCACION FISICA

CURSO SUPERIOR DE EDUCACION FISICA

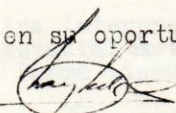
Apuntes de Teoría y Didáctica de la  
GIMNASTICA

CAPITULO I

EDUCACION FISICA Y GIMNASTICA

- 1º - Generalidades
- 2º - El Profesor de E.Física
- 3º - La gimnástica educativa. Fines. Elección de los ejercicios.
- 4º - El esquema de Gimnasia. Su historia y moderna concepción .
- 5º - La curva de fatiga o progresión en la intensidad del esfuerzo en un esquema de gimnasia educativa.
- 6º - Bibliografía .

NOTA - Los temas 4º y 5º, ya fueron impresos en su oportunidad por separado.-

  
Prof. A. Langlade  
Jefe de Estudios y Profesor  
de Teoría y Didáctica de la  
GIMNASTICA .



- 4 -

2º - El profesor de educación física.

Para que la actividad a realizar cumpla con sus finalidades educativas, el pedagogo encargado de impartirla debe poseer las siguientes cualidades :

A - Condiciones físicas.

a) Buena salud.

Esto significa un físico fuerte y vigoroso que le permita sobrellevar con éxito las exigencias a veces excesivas de la profesión.

b) Buen estado atlético.

Debe ostentar un estado de "condición" física, que lo habilite al correcto desempeño de su profesión, que en ciertos momentos le exigirá demostración de ejercicios o intervención en juegos o deportes.

c) Rápida percepción visual y auditiva.

Con lo cual podrá ejercer un control total sobre la clase. Los profesores miopes o sordos no pueden impedir que los alumnos más alejados queden sin ser supervisados o suprimir los murmullos, causa común de desorden entre los jóvenes.

d) Voz bien timbrada .

Una voz fresca y agradable, atrae y comunica alegría a los alumnos. Su importancia es fundamental para ambos sexos. Leer lo que se trata en el Capítulo IV, El comando .

e) Buena dicción e impostación .

Estas exigencias son la base para un buen comando. Un profesor que no vocalice correctamente, que arrastre las palabras o parezca "morderlas" nunca podrá alcanzar éxito en su gestión, así esté dotado de la mejor preparación técnica.

B - Condiciones morales .

a) Honestidad .

b) Vida privada y profesional intachables .

c) Temperancia en sus hábitos .

Sobre estos tres puntos creemos innecesaria la menor aclaración .

d) Etica profesional .

A medida que la educación se afianza como profesión, sus miembros señalan Códigos de Etica, que no forman parte de la Ley, pero que se observan en la práctica por acuerdo común .



- 5 -

La Fraternidad Phi Delta Kappa de Estados Unidos de N. América, ha formulado un Código que cuenta entre sus detalles más sobresalientes los que siguen :

El buen maestro persistirá en su mejoramiento profesional.

Manteniéndose al día, en cuanto a los resultados de las investigaciones y de las prácticas probadas en materia de educación.

Contribuyendo profesional y economicamente al sostenimiento de las organizaciones de maestros, locales, del estado y nacionales.

Procurando continuar su mejoramiento dentro de la materia especializada que haya escogido, así como en su cultura general.

El buen maestro servirá por igual a los dos sexos.

Situando el bienestar de éstos, en primer término en todas sus relaciones.

Respetando y estimulando los mejores esfuerzos de sus alumnos y evitando la burla y la crítica destructiva que pueda colocarlos en situaciones desagradables respecto de sus compañeros.

Disfrutando de una vida feliz y bien equilibrada, que sirva de ejemplo a los alumnos, para que éstos comprendan el valor intrínseco de la educación.

El buen maestro cooperará con sus colegas.

Evitando cualquier interferencia que pueda producirse en sus relaciones con otro maestro y con sus alumnos. Prescindiendo de la crítica injusta y de la murmuración respecto de sus compañeros.

Cultivando una actitud de confianza, de respeto y de amistad mutuos con todos los maestros.

El buen maestro cooperará con los funcionarios escolares.

Enviando sus quejas y peticiones a las autoridades indicadas, por los conductos reglamentarios.

Observando las reglas de puntualidad y dedicándose, durante las horas escolares a sus deberes profesionales.

Reconociendo el propósito común de las autoridades escolares y de los demás maestros de servir conjuntamente al bienestar de los niños de uno y otro sexo.

El buen maestro mejorará las relaciones entre la escuela y la comunidad .

Aceptando cargos de responsabilidad en las actividades de la comunidad .



Promoviendo una cooperación más íntima entre el hogar y la escuela.

Ejerciendo los derechos, los deberes y las responsabilidades que corresponden al buen ciudadano.

Por su parte, la Asociación de Universidad y Colegios de Nueva York, ha producido el siguiente Código de Ética :

Las instituciones que se dedican a la preparación de maestros deben, entre otras cosas, dar a conocer a sus estudiantes - con suficiente claridad - las normas más apropiadas a los miembros de la profesión .

Al interpretar los ideales profesionales de los maestros, estas instituciones han de conceder importancia a la convicción de que un maestro de elevadas normas profesionales debe :

- a) Conducirse de tal manera, en sus relaciones con los colegas y con sus alumnos, que el interés público ocupe un lugar preferente. Demostrar que está siempre dispuesto a realizar algo más de lo que le exige el nombramiento que haya aceptado. Proteger el buen nombre de la escuela y de la profesión con las cuales esté relacionado. Hacer cuanto sea posible por mantener sobre sólidas bases las relaciones públicas de su profesión y de su escuela.
- b) Participar activamente, sin espíritu egoísta, en las actividades que promuevan el deseo de practicar normas elevadas dentro de la profesión. Mantener una actitud cooperativa hacia otras actividades. Atribuirle gran valor a las recompensas que proceden de su satisfacción en servir los mejores intereses de la juventud.
- c) Reconocer que el fundamento del trabajo profesional radica en el desarrollo de una actitud superior, basada en la investigación y en la experiencia crítica, y reconocer que está obligado a adquirirla.
- d) Aceptar la obligación de comprobar su progreso y de buscar un mejoramiento, sin solución de continuidad, en el cumplimiento de sus obligaciones.

Durante los años de preparación, los futuros maestros deben relacionarse con los líderes de la profesión, que en la prestación de sus servicios sirvan como ejemplo de elevadas normas profesionales. Dentro de los límites que imponen las condiciones locales, ha de hacerse cuanto sea posible para desarrollar en ellos el entusiasmo por las relaciones con las personas obligadas al mejoramiento y a la evolución de los programas escolares.

- Condiciones temperamentales .

a) Dominio de sí mismo .

Una de las finalidades de la educación física, es brindar a quien practica alguna de sus disciplinas, un equilibrio emocional estable.



- 7 -

Por esa razón nada más justo que exigir a quien está encargado de orientarla, dirigirla e impartirla, el dominio de sus estados emocionales. Un profesor que pierde su control, grita y se enfurece, desacredita una buena causa.

b) Buen humor .

El profesor jovial, alegre y ameno, hace más por su profesión que aquel dominador extraordinario de técnicas, métodos y disciplinas, de gesto adusto y semblante severo. La juventud sigue y quiere al maestro, que aunado a sus conocimientos profesionales, expone un carácter alegre y comunicativo que los atrae. Sin esa atracción, verdadero centro de interés, la labor educativa se desmerece y su finalidad no se cumple.-

c) Accesibilidad y buen criterio .

Está la primera de estas condiciones en íntima relación con lo arriba expresado. El carácter del educador, debe atraer al educando, el cual verá en él un guía sincero, un consejero sabio y un amigo valioso.

Buen criterio significa una correcta ubicación en la solución de todos los problemas, ya sea en la aplicación de sanciones, como en los consejos a dar a los alumnos.

d) Vocación profesional .

El término trabajo no debiera existir en el vocabulario del educador y si alguna vez lo utiliza en las conversaciones comunes, en su intimidad espiritual lo debe considerar como sinónimo de recreación, o sea : una "actitud" especial, motivada por un centro de interés .

e) Sentimiento de responsabilidad exaltado.

Es la convicción absoluta de la importancia social de su profesión. Es el conocimiento íntimo de sus responsabilidades del presente y del futuro, con el niño, el adolescente, el adulto y la patria.

f) Puntualidad .

Es una pequeña sección del apartado anterior.

D - Condiciones intelectuales .

a) Amplia cultura general .

Como el campo de acción del profesor de educación física, escapa de las disciplinas especializadas de su asignatura y comprende la órbita general del complejo problema educacional, es necesario que posea una cultura general sólida, que le permita hallar solución a las múltiples contingencias que en su función diaria se le presentarán.

Hay una parábola en el prólogo del libro "Principles of education" de Chapman y Counts , que plantea bien la situación . Es la siguiente :



"Saludando a sus alumnos el maestro preguntó :

¿Que aprenderán ustedes de mi ?

Y los alumnos respondieron :

Como cuidaremos nuestros cuerpos.

Como educaremos nuestros hijos.

Como trabajaremos juntos.

Como viviremos con nuestros hermanos.

Como jugaremos .

Para que fines viviremos .

Y al ponderar el maestro estas preguntas, la tristeza se apoderó de su corazón, porque sus conocimientos no alcanzaban a resolver estas cosas "

- b) Sólida preparación técnico-profesional, apuntalada por una base pedagógica incommovible.

Creemos innecesario, por su claridad puntualizar este concepto.-

Por su parte la Escuela de Educación de la Universidad de Syracuse, presenta al respecto las siguientes recomendaciones para el educador :

- 1º - Los que se dediquen a la enseñanza han de poseer el vigor físico necesario para soportar largas horas de energica actividad física y mental; gran vitalidad y hallarse libres de enfermedades transmisibles y contagiosas.
- 2º - Los maestros han de poseer estabilidad emocional. Esto quiere decir - desde un punto de vista general - que han de ser capaces de resolver sus conflictos y no permitir que estos perturben sus actividades diarias.
- 3º - La suficiencia social es muy importante, los factores que contribuyen a ella son : la aptitud para cooperar a producir la con otros, la disposición y la apariencia personal.
- 4º - Los que se dedican a la enseñanza deben ser academicamente competentes. Lo más importante en cuanto se aprende consiste en demostrar la aptitud para ordenar las actividades mentales, de modo que podamos aprender lo que se expone.
- 5º - La aptitud mental de los maestros será tal que los capacite para la dirección cívica y educacional entre profesionales y legos. (Este criterio merece especial atención)
- 6º - Los maestros deben sentir un interés permanente por la lectura y discusión de los hechos diarios, que se produzcan en la política, la economía, los asuntos internacionales, la literatura, la música, el arte, las ciencias, los deportes y el cinematógrafo.
- 7º - Los futuros maestros poseerán suficiente aptitud en la expresión oral y escrita para que puedan transmitir sus ideas y ayudar a los demás en tal sentido.
- 8º - Los que deseen enseñar serán capaces de comprender y aplicar las bases sociales, psicológicas y filosóficas de la educación.



Procederes generales .

El profesor debe siempre predicar con el ejemplo, sobre todo en lo que respecta a su presentación personal, puntualidad y orden.

Su actuación debe ser segura y definida. La enseñanza debe llevar la impresión de la fuerza de su convicción, seriedad, alegría y personalidad.

Debe manejar a sus alumnos con tranquilidad, afecto y paciencia, sin que el empleo de estas cualidades signifique colodar en segundo término la obediencia y el orden.

Debe procurar obtener la confianza de sus alumnos, demostrando interés por ellos y sobre todo procediendo con justicia e imparcialidad en todos los casos. Los niños y la juventud, son especialmente sensibles y difícilmente olvidan una injusticia cometida. La justicia exige también que el maestro no solo observe y corrija los defectos y faltas que se cometan, sino que debe reconocer y aplaudir un trabajo bien hecho y los progresos conseguidos.

El maestro debe conocer las aptitudes y vocaciones, las debilidades físicas y los defectos de conformación de cada alumno.

Antes de dar órdenes e instrucciones, debe pensar bien en lo que va a hacer, para estar seguro de su necesidad y de la posibilidad de que sean cumplidas. Si da una orden, etc., es preciso que no se vea en la obligación de dar contraorden o permitir que no se cumplan sus instrucciones.

No debe exigir más de lo que es posible dada la edad, el desarrollo, etc., de sus alumnos. Si exige demasiado acarreará el desaliento y el fastidio.

Si el profesor se ve en la necesidad de castigar a un alumno, el castigo debe estar en proporción con la falta. Un castigo riguroso, trae a menudo protestas y malevolencias. Castigos demasiado suaves no llevan corrección alguna.-

El profesor no debe jamás emplear insultos, palabras injuriosas, ni tampoco utilizar los ejercicios como castigo. Es importante que el tono de voz y los gestos del profesor, nunca denoten que ha perdido el control de sí mismo .

Es mal maestro el que confunde la precisión en la ejecución con las pequeñeces y el que para exigir obediencia y disciplina se irrita, da grandes voces de mando y se mueve nerviosamente de un lado a otro ; su modo de proceder ocasionará mal efecto y desprestigiará su causa, aunque sea el mejor y más competente profesor .

3º - Gimnástica

Objetivos .

Ya en la pag. 1 expresamos que la E.Física tiene por fines, además de los generales de la Educación, los de provocar, mantener o restaurar un equilibrio funcional, morfológico y espiritual, al mismo tiempo que el de crear hábitos higiénicos, que por su influencia nos mantengan dentro del concepto de salud .

Anexo N°2

COMISION NACIONAL DE EDUCACION FISICA

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACION FISICA

PROGRAMA DE " TEORIA DE GIMNASIA "

SEGUNDO AÑO

Prof. Alberto Langlade Ayud. Prof. Julio C. Orlando

- 1) Definición de Teoría General de la Gimnástica - Definición de Teoría Especial de la Gimnástica - La Educación Física y la Gimnástica - La gimnástica y los Deportes - Sus relaciones, las reglas fundamentales de continuidad, progresividad, variabilidad y alternancia.
- 2) Panorama histórico de la Gimnástica - Evolución y desarrollo de la Gimnástica - Las escuelas gimnásticas.
- 3) Nociones sobre las siguientes escuelas: Escuela Amorosiana, Escuela Francesa, Escuela Alemana antigua y Alemana moderna.
- 4) La escuela culturista - La escuela sexlateral - La calistenia - La escuela sueca.
- 5) El método de trabajo de Niels Bukh, Elli Bjorksten, y la moderna gimnasia femenina.
- 6) Hilma Jalkanen y la moderna gimnasia femenina en Finlandia. La gimnasia en América del Sur (Argentina, Brasil, Chile)
- 7) Definición de la Gimnástica en su actual concepción. Ejercicios contruados y ejercicios naturales El valor morfogenetico-postu y su importancia en la gimnasia educativa. Coeficiente V.A.F.C.E.R.Ve.Vr.- Principios de Ling de validez actual.
- 8) Divisiones de la Gimnástica- Gimnastica obligatoria y gimnastica voluntaria. Sus distintos fines. Misión de la gimnasia. Factor educativo, factor recreativo, factor social, factor psicofisico, factor morfogenetico-correctivo
- 9) Relacion entre la obra de la Gimnástica y el Encargado de impartirla - EL Profesor de Educacion Fisica: a) sus condiciones fisicas b) sus condiciones morales, c) sus condiciones temperamentales, d) sus condiciones intelectuales.
- 10) Clasificación de los ejercicios gimnásticos, de acuerdo al objeto que se desea lograr. La lección de gimnasia, Su definición. Su finalidad. Forma de seleccionar los ejercicios y elementos a tener en cuenta.
- 11) La curva de fatiga. Sistematización de las "Tablas" gimnásticas. División del esquema. Clase de ejercicios que componen cada parte de la lección. Escrituración de los esquemas de gimnasia.



ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

BEATRIZ REY ADMINISTRATIVA

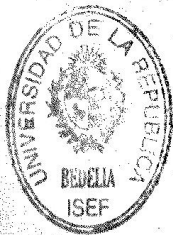
a folio N° 2



(TEORIA DE GIMNASIA )

SEGUNDO AÑO.

- 12) Generalidades de las posiciones fundamentales y derivados. Su valor y finalidad. Posición fundamental de pie.
- 13) Posición fundamental de rodilla.
- 14) Posición fundamental sentado.
- 15) Posición fundamental de decubito. a) dorsal, b) abdominal, c) lateral.
- 16) Posición fundamental de suspensión.
- 17) Posición fundamental de apoyo.
- 18) Los ejercicios de orden y comportamiento. Su historia. Su lugar en la lección de gimnasia actual.
- 19) Ejercicios de brazos. Generalidades. Finalidad. Nociones anatómicas y kinesiológicas generales del brazo y del omoplato. Clasificación de los ejercicios de brazos. Las actitudes principales de los brazos. Su clasificación. Diferencias entre la estática y la dinámica.
- 20) Manos cruzadas al frente abajo. Brazos oblicuos al frente abajo. Brazos oblicuos atrás abajo. Brazos oblicuos lateral abajo. Manos en caderas. Brazos en flexión al costado. Manos al pecho.
- 21) Brazos cruzados al frente, al pecho. Manos a los hombros. Brazos al frente u horizontales. Brazos laterales. Manos en las clavículas. Manos en la nuca.
- 22) Manos en la cabeza. Manos en la frente. Arco cerrado. Arco abierto. Brazos oblicuos al frente arriba. Brazos oblicuos lateral arriba. Manos al vuelo. Brazos verticales.
- 23) Ejercicios de brazos. Su valor. Su clasificación. Importancia de coeficiente V.A.R.F C.E.F.A.M.L.E.R.Vo.Vr.
- 24) Ejercicios de sustentación y levantamiento. Su clasificación. Los que ocupan dentro del esquema.
- 25) Ejercicios de suspensión. Clasificación. Sus distintas formas.
- 26) Las posiciones invertidas y las caídas faciales. Su clasificación.
- 27) Ejercicios de piernas. Generalidades. Finalidad. Nociones anatómicas y kinesiológicas generales de la cadera y miembro inferior. Clasificación. Actitudes principales de las piernas. Sus divisiones.
- 28) Ejercicios de piernas. Sus divisiones.
- 29) Ejercicios de cabeza y cuello. Nociones anatómicas y kinesiológicas generales del cuello. Lugar de los ejercicios de cabeza y cuello en un esquema de gimnasia educativa.



ES COPIA FIEL  
ORIGINAL

BEATRIZ REY  
ADMINISTRATIVA  
ISEF

pasa a folio Nº 3



Folio N° 3

(TEORIA DE GIMNASIA)

SEGUNDO AÑO

- 30) Ejercicios de equilibrio. Características generales. Clasificación. Diferencias anatómicas y fisiológicas entre el hombre y la mujer, y sus posibilidades en los ejercicios de equilibrio. Graduación pedagógica de los ejercicios de equilibrio en altura. Reglas generales para los ejercicios de equilibrio en altura. Ascensos y descensos del equilibrio en altura.

AL/MF

Enero/956



ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

*[Signature]*  
BEATRIZ REY  
ADMINISTRATIVA  
ISEF