

**Acta de examen por tribunal**

MONTEVIDEO

**Materia:** CE416 SEMINARIO TESINA

No admite examen aprobado sin nota

**Período:** 202012 - MONTEVIDEO - Ordinario**Fecha evaluación:** 04/12/2020 **Hora:** 14:00**Corrección de fecha:****Tribunal:** DOGLIOTTI MORO PAOLA, ALONSO SOSA VIRGINIA, PASTORINO RODRÍGUEZ ISABEL**Tipo de inscripción:** CURRICULAR - NO REGLAMENTADO

Estudiante	Nombre	Nota	Literal	Fecha
1 4554561 - 7	ACOSTA PALACIO, MATIAS	10	Diez	11-02-21
2 4958267 - 7	BIANCO CARVE, ALEJANDRO	10	Diez	11-02-21
3 4309798 - 1	SEQUEIRA SARA VIA, FERNANDO ARIEL	10	Diez	11-02-21

Tot. Gral.	Presentados	No presentados	Aprobados	No aprobados	Otros
3	3	0	3	0	-----

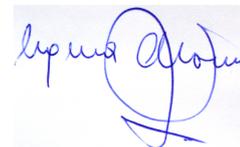
Reglamentados	No reglamentados	Libres
3	0	0



Paola Dogliotti



Isabel



Virginia Alonso

**Escala de notas:****Mínimo:** 0; **Máximo:** 12; **Umbral aprob.:** 5

(\*) El estudiante está en más de un acta

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

**La educación del cuerpo en el programa de primaria (1957) y de  
secundaria (1963) en Uruguay**

Autores:

Matías ACOSTA

Alejandro BIANCO

Fernando SEQUEIRA

Docente tutora:

Paola DOGLIOTTI

Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza

4/12/2020

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos la disposición de Arnaldo Gomensoro para la realización del trabajo, concretamente en la recabación de fuentes (nos facilitó el Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas de 1957). Asimismo, a Antonio Romano por su generosidad para enviarnos la Reforma y plan de estudios de Enseñanza Secundaria de 1963. Agradecemos también a nuestra tutora Paola Dogliotti por la rigurosidad y dedicación que ha tratado nuestra investigación, provocando una profundización teórica y crecimiento de la misma.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES	6
2.1. Fundamentación	6
2.2. Antecedentes	7
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
4. OBJETIVOS	17
4.1. General	17
4.2. Específicos	17
4.3. Preguntas	17
5. MARCO TEÓRICO	18
5.1. Cuerpo y organismo; actividad física y prácticas corporales	18
5.2. Modernidad y educación de los cuerpos	20
5.3. Normalización y poder pastoral	24
5.4. Escolanovismo	28
5.5. Currículum y enseñanza	32
6. RESEÑA METODOLÓGICA Y REGISTRO DE LAS FUENTES	34
6.1. Modelo de investigación	34
6.2. Presentación de las fuentes	35
6.3. Proceso de búsqueda de las fuentes	36
7. ANÁLISIS	37
7.1. Contexto histórico del programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas de 1957, Consejo de Instrucción Primaria	37
7.2. Contexto histórico de la reforma y plan de estudios de enseñanza secundaria de 1963, Consejo Nacional de Educación Secundaria	39
7.3. Escolanovismo y educación del cuerpo	43

7.3.1 Enseñanza Primaria	43
7.3.1. Enseñanza Secundaria	47
7.4. Normación y normalización	51
7.4.1. Enseñanza Primaria	51
7.4.2 Enseñanza Secundaria	56
7.5. Higienismo, salud y cuerpo orgánico	62
7.5.1 Enseñanza Primaria	63
7.5.2. Enseñanza Secundaria	65
7.6. Consideraciones finales	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en la Tesina de Grado de la Licenciatura en Educación Física, perteneciente al seminario “Cuerpo, enseñanza y currículum en políticas educativas uruguayas”, correspondiente al grupo de investigación “Políticas educativas, cuerpo y currículum” del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar).

El trabajo se propone un análisis de dos programas de enseñanza básica, el “Programa de enseñanza primaria de las escuelas urbanas” de 1957, que surgió como provisorio, funcionó incluso durante la dictadura cívico- militar (1973-1985) cuando se crea el siguiente programa en 1979, y otro de Enseñanza Secundaria “reforma y plan de estudios” de 1963. Nos proponemos abordar los modos de educación de los cuerpos que los atraviesan, e identificar continuidades y rupturas con respecto a la educación del cuerpo entre ambos programas.

La tesina se estructura en 6 capítulos.

El capítulo 1 corresponde a la fundamentación y antecedentes, la primera, para dar cuenta de la relevancia de nuestra investigación, y la segunda, donde se detallan algunos trabajos que consideramos pertinentes a la temática.

El capítulo 2, el planteamiento del problema, es donde expresamos nuestras inquietudes que nos motivaron a realizar este trabajo.

El capítulo 3 concierne a los objetivos, general y específicos, y una serie de preguntas que orientan nuestra investigación.

El capítulo 4 atañe el marco teórico y conceptual, para el cual proponemos cinco apartados específicos: 1) Cuerpo y organismo, actividad física y prácticas corporales, 2) Modernidad y educación de los cuerpos, 3) Normalización y poder pastoral, 4) Escolanovismo, y 5) Currículum y enseñanza.

El capítulo 5 refiere a la reseña metodológica y registro de las fuentes. Este se estructura en 3 apartados, modelo de investigación, presentación de las fuentes y proceso de búsqueda de las fuentes.

El capítulo 6 corresponde al análisis, el cual se estructura en 6 apartados: 1) Contexto histórico del programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas de 1957, Consejo de Instrucción Primaria, 2) Contexto histórico de la reforma y plan de estudios

de enseñanza secundaria de 1963, Consejo Nacional de Educación Secundaria, 3) Escolanovismo y educación del cuerpo, 4) Normación y normalización, 5) Higienismo, salud y cuerpo orgánico, y 6) Consideraciones finales.

## **2. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES**

### **2.1. Fundamentación**

El trabajo trata sobre los modos, configuraciones en torno a la educación del cuerpo, en la enseñanza pública en Uruguay entre los años 1957 y 1963. En los años anteriores a 1957 ya se venía gestando una corriente escolanovista en el ámbito escolar la que se ve reflejada en el programa a analizar (Angione et al., 1987). Así mismo esta visión escolanovista se incorpora a la enseñanza secundaria y tiene un rol protagónico en la discusión/creación del plan de 1963 (Romano, 2006).

En la década del 30 el país entra en dictadura al mando del entonces presidente Gabriel Terra, esto provoca un cambio en la enseñanza primaria hacia lineamientos militarizados con acento en la disciplina. Como forma de resistencia por parte de los docentes, se promovieron otras líneas de enseñanza donde aparecen las ideas de la Escuela Nueva. Hacia el final de la década se gesta el camino a la democracia y comienza una época de bonanza económica.

La segunda guerra mundial significó, para nuestro país, el retorno a la vida democrática y dado el carácter de su producción básica, una ocasión de culminación de reservas financieras. La posguerra encontró al Uruguay en condiciones de emprender un nuevo y acelerado impulso económico (Angione et al., 2011, p. 47).

Estas condiciones de estabilidad económica, política y social, que se dieron en los años anteriores al año 1958 fueron propicias para el surgimiento de una reforma educativa en el ámbito de la educación primaria.

Resulta relevante esta investigación para profundizar sobre la cuestión del cuerpo en el período delimitado, si bien en algunas ocasiones esta relevancia es ignorada o reducida al cuerpo orgánico, creemos que su importancia radica en la posibilidad de poder que este otorga. Por un lado, los efectos sobre la educación de los cuerpos que emergieron a partir del escolanovismo, y por el otro, analizar los programas como parte de la trama

biopolítica en términos de Foucault, donde el cuerpo biológico adquiere especial relevancia.

Un análisis historiográfico ayuda a dilucidar de dónde y cómo se establecen las concepciones en la actualidad. Entender de dónde vienen, cómo han surgido, en qué contexto socio-histórico, complementa la discusión en torno al cuerpo y su dimensión política, como también la importancia de generar estudios en torno a la relación cuerpo-enseñanza en este período, ya que en Uruguay son escasos o casi nulos.

La educación del cuerpo refiere a esas normas, valores y preceptos que se transmiten de manera explícita o implícita en relación a los modos y usos del mismo. Resulta fundamental el significado con el cual se emplea la palabra “cuerpo”, en este sentido, comúnmente se ha utilizado como algo biológico, remitiendo a un cuerpo orgánico. A su vez, cuando es tomado con este último significado, de forma acrítica, es donde aparece el cuerpo más vulnerable al poder.

## **2.2. Antecedentes**

Como antecedente general de estudios en torno a la educación del cuerpo, encontramos a nivel internacional los planteos de George Vigarello (2005) en su libro “Corregir el cuerpo: Historia de un poder pedagógico”. Realiza un trabajo en Francia desde el siglo XVII al XX, el mismo se basa en el estudio de las diferentes tácticas pedagógicas que se aplicaron sobre el cuerpo. El libro se dispone cronológicamente comenzando en el siglo XVII narrando cómo se concibe al cuerpo en esa época. Éste estaba basado en rumores, y era considerado flexible y maleable, podía ser moldeado. Eran considerados en “buena forma” e ideales, relacionado con un cuerpo sano, aquellos delgados, alineados, rectos, con ciertos modales, etc. En esa época, creían en la inmovilidad corporal para lograr estas características, usaban técnicas como los corceles y métodos de compresión, entendiendo que no podrían lograrlo por sí mismos, además, en las escuelas se les daban clases de compostura corporal.

Ya en el siglo XVIII, el autor ve aparecer nuevos artefactos y técnicas de corrección del cuerpo, en la segunda mitad del siglo con el apoyo de la literatura médica se asocia a estas técnicas con la pérdida de las cualidades y facultades humanas. Vigarello, hace referencia a que “el cuerpo es llamado a que se corrija por sí mismo y no a ser

corregido” (Vigarello, 2005, p.35). En las escuelas surge la pretensión de ser más funcional, los ejercicios son presentados como juego libre apostando a la vigilancia y el seguimiento natural. El concepto de rectitud pasa de fundamentarse a partir de términos morales a nuevos lineamientos de orden fisiológico e higiénicos.

Luego, con la industrialización que trajo aparejado el anhelo de mayor producción, se busca un cuerpo fuerte y eficaz, intentando controlar los movimientos con los aportes de la anatomía y la fisiología. Como lo manifiesta el autor, ciertas “representaciones corporales surgidas del mundo industrial parecen deslizarse hasta el alejado espacio de la fisiología y de las prácticas pedagógicas” (2005, p.81). Basándose en esta lógica, se enseña la gimnasia escolar mediante frecuencias ordenadas de ejercicios estrictamente vigilados, tomando el cuerpo como “máquina” con las influencias científicas y preocupaciones sociales del momento. Los estudios sobre el cuerpo se basan en sus consumos con el fin de aumentar su productividad.

Se discute sobre qué gimnasia se debe enseñar en las escuelas y a qué edades y sectores sociales. También en el siglo XIX y comienzos del XX se deja de lado el factor higiénico del cuerpo y pasa a estudiarse desde lo psicológico, en las escuelas se instauro marcar mejor las actitudes y jerarquizar las actividades, introduciendo los mecanismos sensoriales.

A lo largo de este trabajo, se puede divisar al cuerpo desde muchos puntos como la apariencia, la estética, la producción y rectitudes corporales, donde la pedagogía estaba en primer plano como método experimental y científico, siendo de gran aporte para nuestro trabajo. Podemos ver también que la educación del cuerpo toma diferentes rumbos según el contexto socio-histórico. A partir de esto nos cuestionamos ¿de qué manera influye el contexto histórico y la política educativa de primaria y secundaria en la educación del cuerpo presente en los programas seleccionados?

A nivel regional tenemos como principal antecedente el trabajo de Milstein y Mendes (1999), el mismo indaga las realidades cotidianas de las escuelas argentinas analizando la cuestión del disciplinamiento del cuerpo (en el sentido foucaultiano de la expresión), señalan cómo la lógica práctica de la escuela se inscribe en los cuerpos de los sujetos.

A diferencia de quienes argumentan que las prácticas escolares manifiestan la ausencia y el desconocimiento del cuerpo, sostenemos que el trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo –más o menos explícito- y que ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes (Milstein y Mendes, 1999, p. 17).

Mediante el criterio de trabajo de campo etnográfico y utilizando la base de la teoría social crítica, Milstein y Mendes realizan un análisis sobre los procesos escolares que contribuyen a la reproducción social y cultural. Los autores utilizan el cuerpo para comprender las estructuras de dominación que reproducen formas específicas de desigualdad, poder y control.

En la actualidad, y como parte de una teoría crítica de la realidad social, la centralidad de la categoría cuerpo se sustenta en la necesidad de entender regularidades en la forma de dominación de las sociedades contemporáneas en las que se despliega múltiples y diversas prácticas sociales que reproducen formas específicas de desigualdad, poder y control (Milstein y Mendes, 1999, p. 18).

Los autores comprenden que las disposiciones, esquemas y órdenes están incorporados en el cuerpo, así como las reglas y normas que no son explícitas y que están presentes en las prácticas sociales.

Los autores toman los trabajos de Pierre Bourdieu “La dominación masculina”, en el apartado de violencia simbólica en su teoría sobre el arbitrario dominante, en el cual la sociedad y las relaciones sociales son impuestas por la voluntad o el capricho de un dominante o grupo de personas, y no por la naturaleza de ella misma; esto se imparte en las escuelas, marcando el trabajo constante que se realizan sobre los cuerpos para la producción de un cuerpo/sujeto social escolar, que se constituye a partir de la imposición de convenciones culturales dominantes, “El trabajo social en el sujeto cuerpo, consiste en la institución de sujetos/cuerpos “reglados” que reproducen la sociedad. El cuerpo es humano en la medida en que básicamente es constituido, instituido por la sociedad” (Milstein y Mendes, 1999, p. 22).

Una de las características fundamentales del orden escolar es la condición de reproducción. La relevancia de trabajar con la escuela, como categoría social, se destaca cuando se piensa que está formada por un conjunto de supuestos tácitos e inexplicables.

La inclusión del término “arbitrario”, precisamente, pretende llamar la atención sobre el hecho de que los significados asociados al orden tal como se presentan en la cultura escolar, no se derivan de ningún principio lógico o ley natural, pese a vivirse como relativamente lógicos y naturales (Milstein y Mendes, 1999, pp. 34-35).

Milstein y Mendes afirman que la comprensión corporal es esencial para significar aspectos de las regularidades, coherencias y/o conflictos de las prácticas sociales,

porque permite dialécticamente relacionar las condiciones sociales históricamente determinantes con las condiciones sociales en las que se manifiestan, dado que el cuerpo mantiene el pasado social y lo actualiza en situaciones actuales, produciendo respuestas relativamente ajustadas y oportunas en diferentes momentos y lugares donde opera.

Como conjuntos significativos, tanto el espacio como el tiempo se comprenden en y a través de lo que hacen y dicen los cuerpos/sujetos, y a la vez son elementos fundamentales para la comprensión de las prácticas. (...), de forma tal que los cuerpos ni se entrenan, ni se capacitan; se constituyen como cuerpos disciplinados (Milstein y Mendes, 1999, p.23).

A partir de aquí nos cuestionamos, ¿qué relación podríamos establecer entre el espacio y el tiempo como elementos del cuerpo (o constituyentes del cuerpo), y lo dispuesto en los programas a analizar?

También encontramos en la región un artículo titulado “El cuerpo en la escuela” (Scharagrodsky, 2010) el cual manifiesta la realidad corporal existente en la modernidad en la escuela. Desde la edad media el cuerpo ha estado presente como metáfora de la tradición cristiana, remitiendo a discursos eclesiásticos. Se puede observar la relación existente con la educación pastoral en dependencia de las nociones de la iglesia cristiana. Volviendo a la modernidad, todos los discursos pedagógicos influenciados por la dicotomía cartesiana, se centraron en la razón omitiendo al cuerpo, como si no existieran tal cuerpo dentro de las instituciones educativas. Esta ausencia no hace más que esconder “uno de los objetivos básicos y centrales del discurso pedagógico moderno: la regulación y el control del cuerpo infantil. Que el cuerpo sea, en parte, “olvidado” no significa que haya carencia de órdenes corporales” (Scharagrodsky, 2010, p. 4). Coincidiendo con Milstein y Mendes, el autor entiende al cuerpo siempre presente en las aulas independientemente de las disciplinas escolares, y como principal objeto de poder.

El surgimiento de la escolarización masiva y obligatoria se encargó más del disciplinamiento de los cuerpos que del desarrollo mental. Grandes pedagogos que constituyeron el discurso moderno, entre ellos Rousseau, se centraron en controlar y regular los cuerpos. Para ello se idearon dispositivos que “aseguraron la vigilancia y el control de los cuerpos infantiles como una de las funciones principales del maestro” (Scharagrodsky, 2010, p. 4). Se encargaron de generar cuerpos dóciles, “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 1989, p. 140). Con este artículo surge la interrogante, ¿existe

un discurso disciplinador de los cuerpos en los programas a analizar? o ¿qué mecanismos explícitos o implícitos en el programa buscan la formación de cuerpos dóciles?

Otros dos autores que encontramos a nivel regional son Carmen Soares (2015) en su trabajo titulado “Uma Educacao pela natureza” y el de Ángela Aisenstein (2006) en “la educación física en el currículo moderno o la historia de la confirmación de una nueva matriz disciplinar (Argentina 1880-1960)”.

Soares señala que a principios del siglo XX se valoran las prácticas deportivas y los juegos junto a la naturaleza como también la vida al aire libre a raíz de una ideología médico-pedagógica que se generó por las diferentes definiciones de naturaleza en la sociedad. Se genera en esa época una pedagogía Naturalista, encargada de fomentar la práctica regular de juegos y ejercicios físicos al aire libre. Estas propuestas son analizadas junto con los aportes de Georges Hébert intentando, a partir de prácticas educativas realizadas al aire libre, volver a la naturaleza.

En relación al planteo de Soares, nos preguntamos ¿de qué manera influye el movimiento escuela nueva, que tenía como uno de sus supuestos la idea de naturaleza, en los modos de educar los cuerpos?

Aisenstein realiza una síntesis sobre la historia de la Educación Física en Argentina, en el período comprendido entre 1880-1960, lo traemos a discusión ya que el período final coincide en parte con nuestro análisis y se realiza en la misma región. Señala como, con la administración de la educación en manos del estado, se realiza una reforma curricular para moldear e inculcar a los niños las normas de convivencia en sociedad, es así que se hace presente el

(...) dispositivo escolar para la educación de los cuerpos [...] Se entiende aquí por dispositivo al conjunto de prácticas y enunciados que integra relaciones de poder y que produce efectos claramente identificables en los cuerpos. Los dispositivos son instrumentos efectivos de formación y acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y pesquisa, aparatos de verificación a través de los cuales se ejerce el poder (Foucault, 1979) (Aisenstein, 2006a, pp. 19-20).

El currículum no es neutro, sino que tiene, explícita o implícita, una inclinación política en su estructura y función que se pueden ver en los contenidos, en la metodología y en la evaluación: “La decisión sobre qué enseñar siempre está estrechamente vinculada a

los propósitos y fines que pretenden alcanzarse por medio de la educación” (Aisenstein, 2006b, p. 71).

En este sentido y entendiendo la dimensión política que tiene la educación, nos cuestionamos ¿qué fines podemos encontrar en los currículos a estudiar sobre la educación de los cuerpos?

Uno de los primeros trabajos sobre la educación del cuerpo en el Uruguay es la historia de la sensibilidad de Barrán (1994). El autor marca un contexto de normalización y pasaje de una sensibilidad bárbara a una civilizada. Es un estudio realizado sobre un momento histórico específico (siglo XIX) en el cual predominaba la “cultura gaucha” en el territorio. En las ciudades, específicamente Montevideo, existían problemas higiénicos entre otros, con el incremento radical de habitantes por las inmigraciones europeas se vieron intensificados. La muerte a causa de enfermedades era común, algo esperable, y por tanto existía una sensibilidad “precaria” adaptada a ello. También predominaba la violencia física en todos los sectores de la sociedad y principalmente en los gauchos quienes, según el autor, se mataban fácilmente. El pasaje hacia una sociedad civilizada era necesario y se desarrolló en el período. Para ello la educación del cuerpo tuvo un rol preponderante desde el disciplinamiento y el higienismo.

Nos preguntamos para nuestro trabajo ¿qué cuestiones del siglo XIX se mantienen para fundamentar una educación corporal? o ¿qué aspectos de la sensibilidad civilizada todavía están presentes en los programas a analizar?, a su vez, ¿existen lineamientos sobre una educación de la sensibilidad?

Consideramos importantes los aportes de Rodríguez en algunos de sus trabajos, uno de ellos, si bien es un estudio temporalmente previo al nuestro y no se centra específicamente en las instituciones educativas, nos aporta sobre el contexto de la época respecto a los saberes fundamentales (médico y militar) que legitiman la educación del cuerpo (Rodríguez, 2000). El autor plantea que en el '900 se proyectó una nueva mirada sobre el cuerpo, principalmente desde la “medicalización” de las prácticas corporales y desde el disciplinamiento (militarizado) de dichas prácticas (Rodríguez, 2003, p. 115). Se coloca por encima el preparar al cuerpo para los posibles problemas de la vida moderna. Parafraseando a Rodríguez, generar cuerpos sanos para la idea de nación en progreso, siendo la escuela el medio por excelencia para esto (Rodríguez, 2007).

Así mismo Rodríguez (2012) en “Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)”, plantea un análisis sobre el saber del cuerpo y los saberes que configuran un campo específico en torno a él. Hace referencia a dos tradiciones, que son diferentes, pero se relacionan, la normalista, en relación a los institutos de formación de maestros y profesores que se crearon en la modernidad de la mano de la escuela pública, y la universitaria creada en la edad media como transmisión monástico-teológica. En la primera el énfasis pedagógico se posiciona del lado de la moral y no del saber científico (aunque está presente). Los estados utilizan las escuelas con una misión civilizadora, intentando abarcar todo el territorio mediante el gobierno de la infancia. El análisis que realiza el autor sobre el saber del cuerpo desde el año 1876 (año en que se crea la Facultad de Medicina de la Universidad de la República), en la tradición universitaria y normalista, hasta el 1939, gestan el primer curso de Profesores de Educación Física del Uruguay (1939). También aquí, aunque es una investigación anterior temporalmente a la nuestra (igualmente el estudio termina cerca del inicio de nuestro trabajo), sirve para entender los saberes predominantes de la época que legitiman la educación del cuerpo. En este sentido surge la interrogante, ¿existe, explícita o implícitamente, una tradición normalista en los programas seleccionados para la investigación? y si fuera así, ¿qué rol juega la educación del cuerpo en la tradición normalista?

Otros trabajos que referenciamos son, la “Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)” (Dogliotti, 2015), donde se analizan las principales discursividades sobre el cuerpo y la educación física presentes en la formación de los profesores de educación física, así como las líneas de productividad discursiva en relación al currículum y a la enseñanza allí implicadas. La tesis de doctorado “Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)” (Dogliotti, 2018), se ajusta a nuestra delimitación temporal, si bien no coincide con nuestra temática específica del nivel de enseñanza (primaria y secundaria) pero analiza la formación de los profesores de educación física y su educación/enseñanza del cuerpo. Estos trabajos nos permiten esclarecer los discursos y concepciones que le dan validez al cuerpo en ese período.

Como antecedente específico de la enseñanza primaria en nuestro país, tenemos el libro “Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya: el testimonio de los protagonistas” (Angione et al., 1987) en donde, entre varios autores expresan los acontecimientos políticos, económicos y sociales (locales e internacionales), y cómo éstos repercuten en los modos y fines de la enseñanza escolar principalmente en la década del 40 y 50. Aquí se detalla el proceso por el cual transcurre la creación del programa de 1957 hasta llegar a él, a su vez, manifiestan la corriente de la escuela nueva que se venía gestando ya desde la década del 30 pero que a causa de la dictadura no fue posible su implementación en esos años.

Dado que el programa está influenciado por el escolanovismo, nos preguntamos ¿cómo se manifiesta la educación del cuerpo en dicha corriente?

Como antecedente específico de educación secundaria en el período de nuestra indagación, encontramos un artículo de Antonio Romano (2006) en el que analiza su relación con el movimiento escuela nueva, desde 1939 a 1963, terminando este análisis con el plan piloto de nuestra investigación. Con ideas provenientes del extranjero ya que resultaba un viaje obligatorio el ir a Europa a traer nuevas ideas, métodos pedagógicos y planes, se introduce el movimiento del escolanovismo en la región y su particularidad en Uruguay, así como la relación entre enseñanza primaria y secundaria. Parafraseando a Romano, las ideas renovadoras de la educación primaria más tarde se incorporan a la enseñanza secundaria (Romano, 2016). Esto nos da indicios de que el escolanovismo, aparte de traer nuevas ideas para enseñanza primaria en Uruguay, también tiene sus aportes en secundaria.

En base a esto nos preguntamos si en esa época: ¿existía una continuidad en relación a los conocimientos ligados a la educación del cuerpo al pasar de primaria a secundaria? Y ¿qué influencia tuvo el escolanovismo en la educación del cuerpo en la enseñanza secundaria?

Por otro lado, tenemos como antecedente específico de primaria en el Uruguay el trabajo “Representaciones y discursos de la Educación Física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales” en Ruegger et al. (2014). Este consiste en identificar cómo se han fabricado y validado los saberes de la Educación Física en la escuela mediante el análisis de documentos y programas. Lo consideramos relevante ya

que es uno de los pocos trabajos uruguayos que analiza programas de educación física escolar, si bien, nuestro trabajo no analiza solo los programas de educación física sino los de todas las materias, es un antecedente importante. Cuando los autores analizan el programa de 1923 podemos ver qué nociones de cuerpo existían, cuerpos modificados por la vida en sociedad y por sus normas de convivencia:

la industrialización y la civilización han afectado el desarrollo natural (y normal) del ser humano, haciendo a su entender indispensable la Educación Física legitimada entonces no sólo como parte de la educación integral sino fundamentalmente como compensatoria de los problemas de la vida moderna (Ruegger et al., 2014, p.417).

De aquí nos surge la interrogante: ¿estos discursos sobre cuerpo los podemos encontrar en el programa de 1957? o ¿qué cambios sufrieron?

Por otra parte, cabe referenciar la tesis de Maestría de Silvina Páez, en la cual se pretende “recuperar los sentidos construidos en torno a la EF escolar en el contexto de su declaración de obligatoriedad para la enseñanza primaria en 2007” (Páez, 2017, p. 3). Para ello se lleva a cabo un análisis del discurso como también entrevistas y diferentes documentos que den cuenta de los sentidos construidos discursivamente, selecciona el periodo de 2005 a 2009. Al igual que otros autores afirma que el propósito principal de la Educación Física en las escuelas tiene un carácter higienista, a su vez cumpliendo un rol importante para el Estado, el de control de las masas como menciona la autora, “los principales argumentos presentan cierta linealidad según la cual la EF escolar es una cuestión de salud e higiene públicas que además posee diferentes utilidades sociales y, por tanto, es preocupación del Estado” (Paez, 2017, p. 11). Si bien realiza un análisis en un periodo posterior al nuestro, resulta interesante observar los discursos que validan la educación física y a su vez una determinada forma de educar los cuerpos. Nos cuestionamos ¿cuáles son las construcciones que dan sentido a la educación del cuerpo en nuestros programas de investigación? ¿tienen relación con el carácter higienista expresado en la tesis de esta autora?

### 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de la historia se ha omitido la cuestión corporal más allá de lo estrictamente biológico, las instituciones educativas han actuado de forma acrítica, dejando un vacío en el cual es posible la reproducción de las relaciones de poder entre los individuos, aunque esta reproducción excede a dichas instituciones. A partir de la distinción cuerpo-organismo planteada por Rodríguez (2014) surge la interrogante, ¿cómo se da esta distinción en los programas a analizar?, y a su vez, ¿remiten al cuerpo o al organismo? No es sino en la actualidad que surgen varios autores reconocidos internacionalmente que manifiestan la preocupación por la educación del cuerpo y su relación con la política y el poder, y mediante qué mecanismos esto sucede al interior de las escuelas y liceos. ¿Existe un discurso disciplinador de los cuerpos en los programas a analizar? o ¿qué mecanismos explícitos o implícitos en el programa buscan el disciplinamiento del cuerpo y la regulación de la población escolar? Aunque las discusiones teóricas al respecto se han incrementado, consideramos pertinente ahondar en la discusión, y particularmente en lo correspondiente dentro de nuestro país.

Los discursos en torno a la educación del cuerpo varían según el contexto socio-histórico en el cual se enmarcan, estos discursos han sufrido afectaciones de campos del conocimiento de los más diversos a lo largo de la historia tales como la medicina, la fisiología, psicología, etc. Sus preocupaciones estuvieron y quizás estén aún hoy, condicionados por esas afectaciones, y a su vez ese contexto específico sirve para comprender al cuerpo y sus modos de educación. Entender las problemáticas de la sociedad de una época ayuda a dilucidar los mecanismos y dispositivos de la educación de los cuerpos. ¿Qué intereses políticos e ideológicos subyacen en los programas a analizar? Asimismo, identificar la o las corrientes pedagógicas influyentes en el período y específicamente en los programas son un valioso aporte para comprender cómo operan las instituciones educativas. En este sentido, ¿qué influencia tuvo el escolanovismo en los programas y qué modos de educar los cuerpos subyace en dicha corriente? A su vez, nuestro trabajo no busca verdades absolutas, más bien, contribuir a la discusión y generar nuevas aristas para pensar este problema.

Nuestro problema de investigación se propone identificar los modos de educación del cuerpo que subyacen a los programas de primaria (1957) y secundaria (1963), en el Uruguay. Se realizará un análisis sobre la educación del cuerpo en el currículum prescripto de primaria y secundaria.

Se constatarán las continuidades y rupturas entre ambas formaciones teniendo en cuenta las concepciones de cuerpo que se presentan allí. Se compararán los modos de entender al cuerpo y su educación entre los planes de estudio de primaria y secundaria en ese momento (1957-1963).

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1. General**

- Analizar e identificar los modos de educación del cuerpo en el programa de Enseñanza Primaria para las escuelas urbanas de 1957 y el plan de estudios de Enseñanza Secundaria de 1963.

### **4.2. Específicos**

- Identificar los modos de concebir y educar a los cuerpos que se relacionan con las corrientes pedagógicas y didácticas existentes en los programas.

- Identificar las relaciones de poder que se presentan respecto al cuerpo individual y a la población en los programas.

- Identificar los modos de entender la salud, el higienismo y el cuerpo en los programas.

- Establecer continuidades y rupturas entre ambos programas.

### **4.3. Preguntas**

Mediante esta investigación buscamos responder, o al menos contribuir a la discusión, con respecto a las siguientes preguntas:

¿Cómo se produce discursivamente el cuerpo y su educación en el período seleccionado?

¿Cómo se configura la educación del cuerpo en los programas seleccionados para el análisis?

¿Cómo se relacionan las corrientes pedagógicas y didácticas presentes en los programas con los modos de concebir y educar a los cuerpos?

¿Qué elementos del disciplinamiento del cuerpo se encuentran presentes en los programas a analizar?

¿Qué referencias al higienismo y a la salud se encuentran en los programas de enseñanza primaria y secundaria?

¿Qué diferencias o similitudes existen en los discursos analizados entre primaria y secundaria?

## **5. MARCO TEÓRICO**

El marco teórico se estructura en los siguientes apartados. 1- Cuerpo y organismo; actividad física y prácticas corporales, donde se analizan los discursos entorno al cuerpo que se tendrán en cuenta a lo largo del trabajo. 2- Modernidad y educación de los cuerpos, para establecer una relación entre los cambios socio-culturales y los mecanismos de poder. 3- Normalización y poder pastoral, en el cual se desarrollan los mecanismos de disciplinamiento del cuerpo y gobierno de las poblaciones. 4- Escolanovismo, en donde se realiza un análisis de las principales características del movimiento Escuela Nueva. 5- Currículum y enseñanza, donde se conceptualizan los términos y se analizan las condiciones de poder que conllevan.

### **5.1. Cuerpo y organismo; actividad física y prácticas corporales**

En referencia a la educación del cuerpo es pertinente mencionar la distinción entre los conceptos de cuerpo y organismo a partir de Rodríguez (2014), el primero corresponde al cuerpo histórico, atravesado por el lenguaje, por tanto, plausible de realización política, y el segundo, a lo puramente biológico, las necesidades esenciales para el

mantenimiento de la vida, en este caso objeto de biopolítica. Según Rodríguez organismo:

Quiere decir “huesos, músculos, nervios, arterias, venas”, como describía Descartes en su Discurso del método, ese “cuerpo como una máquina”. Esta primacía procede, en parte, de una recuperación del cuerpo tras una aparentemente meditada revisión del dualismo cartesiano. Pero se trata más bien de una especie de cuerpo sin política, porque se presenta escindido del lenguaje (Rodríguez, 2014a, p. 4).

Así mismo para referirse al cuerpo, el autor lo relaciona con “la política, con la contingencia, por tratarse de “lo vivo” tomado en el campo del Otro, en el campo del lenguaje, en el orden simbólico, por lo cual podríamos referir al cuerpo hablante de los seres hablantes” (Rodríguez, 2014, p. 10). En la misma línea, “el cuerpo es tal desde que es escindido de lo puro real, desde que se introduce el corte fundamental, el corte del significante que pone solución de continuidad a la biología y a lo sin tiempo” (p. 140).

A su vez, se puede exponer una relación con los aportes de Crisorio en la distinción que establece sobre la(s) “actividad(es) física(s) versus prácticas corporales” (Crisorio, 2015), el primero (actividad física) refiere a un organismo, a lo puramente biológico, mientras que las segundas (prácticas corporales) se vinculan con el “cuerpo” al decir de Rodríguez, un cuerpo atravesado por el lenguaje. Cuando Crisorio desarrolla el concepto de prácticas corporales, propone la inseparable relación entre el pensamiento y la acción, y entiende son:

prácticas históricas, por ende, políticas, que es preciso analizar en términos significantes, para aislar en ellas no una imposible vida biológica cuantificable en términos metabólicos, sino qué lugar ocupa, en lo que se da “como universal, necesario y obligatorio” en el cuerpo y en la práctica que lo toman por objeto, “lo que es singular, contingente y producto de limitaciones arbitrarias” (Foucault, 1996b, p. 104) (Crisorio, 2015, p. 37).

A partir de estos planteos (distinción cuerpo-organismo) surge la interrogante, ¿cómo se da esta distinción en los programas a analizar?, y a su vez, ¿remiten al cuerpo o al organismo?. Por otra parte, ¿se habla de actividad física en los programas?, y si es así, ¿qué sentido se le da al término?

La educación del cuerpo no remite solamente a la educación física, sino que está presente en cualquier trabajo pedagógico. En estudios realizados por Milstein y Mendes, se analizan “los procesos de corporización del orden escolar en los niños que inician la escuela primaria”, y los autores entienden que

dichos procesos estaban acompañados y estimulados por un intenso trabajo pedagógico sobre los cuerpos. Describimos situaciones escolares en las que este trabajo se tornaba visible a través de los usos del espacio y del tiempo, del contacto cuerpo a cuerpo, de modos de jugar y de estetizar cuerpos y lugares. Estas descripciones permitieron desnaturalizar modos de estar en los salones de clases, en las galerías y en los patios de las escuelas; de hablar, escuchar y hacer silencio; de moverse y estar quieto; de comer, cantar y gritar; de formar filas, pararse en ronda y estar de pie; de participar en actos y ceremonias, etc. (Milstein, Mendes, 2013, p. 148).

Por tanto, la educación del cuerpo, no se reduce a la actividad física o a las clases de educación física, sino que comprende una infinidad de relaciones dentro de las instituciones educativas.

## **5.2. Modernidad y educación de los cuerpos**

Para comenzar entendemos necesario comprender la lógica de la modernidad, ya que es en ella dónde surge la educación de masas y entra en juego, en forma más sistemática y relevante la educación corporal. La modernidad surge cuando se hace exponencial la concentración de personas en las ciudades, simultáneamente se estaba instalando el concepto de urbanidad. Este concepto trae un conjunto de regulaciones y normas del orden corporal, en tanto formas de comportarse, moverse y de apariencia. “El siglo XVII irá refinando algunos aspectos, se destaca la producción de un 'código de elegancia'. La rectitud corporal dará paso a la educación del movimiento: es preciso mostrar, naturalmente, el autocontrol; para ello se configura una pedagogía del movimiento” (Rodríguez, 2012, p. 29). Los jesuitas tienen un rol importante en la educación del cuerpo, ya sea porque ellos hayan establecido los primeros lineamientos de una pedagogía basada en las cuestiones corporales o porque a partir de ellos se puede analizar lo que sucede allí con la educación del cuerpo.

Con el surgimiento de las ciudades y los estados, comienzan a entramarse una red de conflictos e intereses. Por un lado, con la emergente industrialización era necesario capacitar a las nuevas generaciones para los trabajos en las fábricas. Y por el otro, el interés por homogeneizar a la población. Estos dos aspectos terminaron por configurar la creación de la escuela bajo la tutela del estado, mediante ella era posible llegar a la educación de las masas.

Pero antes del surgimiento de la escuela era necesario la creación de una “infancia” a la cual estuviese dirigida.

El afianzamiento de los estados modernos, desde el punto de vista económico, social, cultural y político, se apoyó, en gran parte, en el desarrollo de sistemas educativos nacionales. Podría decirse más: no se trata simplemente de un apoyo, sino de una instancia constitutiva del Estado-nación, de una de sus características fundamentales. La escolarización es una forma específica de consagración de un proyecto de Estado educador. [...] Para las nociones modernas de educación e instrucción, ha sido clave la figura de la infancia; en este sentido, es preciso verla como una invención propia de la modernidad occidental. Recién hacia el siglo XIII aparecen imágenes de infancia, más o menos próximas a las que conocemos en la Modernidad (Rodríguez, 2012, p. 50).

En esa época la educación es vista como instrumento de homogeneización cultural, de disciplinamiento de los cuerpos y de gobierno de las poblaciones (Foucault, 1992). Basándonos en Foucault podemos delimitar temporalmente estos sucesos<sup>1</sup>, las disciplinas se dan en el Siglo XVII y el gobierno de las poblaciones se produce en los siglos XVIII y XIX. En este período corresponde señalar el surgimiento de una biopolítica, una forma de control sobre la vida (orgánica). A partir de aquí ¿qué relación podemos establecer entre los programas a analizar y los conceptos de disciplinamiento de los cuerpos y biopolítica expuestos por Foucault?

En el Uruguay los cambios propuestos por Foucault para el contexto europeo se dan a partir de los trabajos sobre historia de la sensibilidad de Barrán (1994, 1995). En el siglo XIX la cultura bárbara predominaba en la región, notoriedad que se daba en épocas de carnaval con los desbundes generalizados, esta situación condujo al pasaje de una cultura bárbara a una civilizada, y la disciplina toma un rol principal (Barrán, 1994).

El autor indica que en el transcurso del siglo XIX existía en la población uruguaya una mejor manera de percibir la sensibilidad, refiriéndose a ésta como la “facultad de sentir, de percibir placer y dolor que cada cultura tiene y en relación a qué lo tiene” (Barrán, 1994). A comienzos del siglo era escasa la existencia del hombre en el territorio, y los pocos habitantes vivían como si no existieran reglas, era la naturaleza quien dominaba al no haber casi puentes ni caminos, los que se creaban, en poco tiempo se cubrían de pastizales. Esta falta de normas, infraestructura y organización fueron un camino fértil

---

<sup>1</sup> Si bien no se dan de forma tajante, sino que se mezclan y se dan ciertos énfasis en determinados momentos.

para la violencia, la suciedad en las ciudades y la existencia permanente de enfermedades, y con ello la muerte de un porcentaje alto de personas, todo esto generó una agudización de los sentidos.

La variedad cromática, la ejercitación del olfato, las descargas de adrenalina ante lo que ocultaban esas malezas presentes por doquier, la noche más noche, el silencio inmenso, ambientaron el uso alerta y permanente de los sentidos, incluidos aquellos que la civilización hace perecer: el olfato, el oído, el tacto. No solo se miraba, también se palpaba, se olía, se escuchaba (Barrán, 1994, p.21).

Barrán se refiere a este tipo de sensibilidad “bárbara”, y como en el correr del siglo XIX y principios del XX, se pasa a una sensibilidad “civilizada”.

Mediante el proceso de modernización y los cambios que vinieron aparejados con éste, se van delineando nuevas formas de convivencia colectiva en la región. El estado comenzó a regular los espacios e instituciones públicas y privadas, uno de los ejemplos más relevantes fue la prohibición del juego de agua en carnaval. Por otro lado, la propuesta de obligatoriedad de asistencia a la escuela fue un logro importante en el proceso civilizatorio.

En el terreno del disciplinamiento del ocio y la anulación de la fiesta, de 1873 es el edicto de la policía de Montevideo que prohibió el juego de agua en Carnaval y fuera acatado por primera vez por la población; y de 1877 es el Decreto Ley de Educación Común que impuso a los niños la obligatoriedad de la concurrencia a la escuela primaria. El rechazo de la violencia física experimentó su primer gran triunfo efectivo con la prohibición de esa clase de castigos a los niños impuesta por el Reglamento de las Escuelas del Estado firmado por el Inspector Nacional José Pedro Varela en 1877, aunque recién culminó en 1907 con la sanción de la ley que abolió la pena de muerte (Barran, 2012, p. 215-216).

Estos cambios regulatorios promovieron diferentes formas de pensar y de relacionarse entre las personas. Surgen valores sociales correctos como el trabajo excesivo, el puritanismo sexual, y se oculta la muerte para embellecerla. Se origina una nueva moral que se basa en el “trabajo, ahorro, disciplina, puntualidad, orden, y salud e higiene del cuerpo” (Barrán, 1994 p. 235), en contraposición al descontrol, desbunde y la desfachatez bárbara, comienza “la época de la vergüenza, la culpa y la disciplina” (Barrán, 1994, p. 11). Los conceptos de “culpa” y “vergüenza” empiezan a tener mayor relevancia en el momento que los médicos y el clero legitiman los valores morales y de convivencia, otorgando lo que está bien y está mal.

El saber médico logró su más amplio éxito no tanto en la aplicación de programas políticos y la formulación ideológica de valores sino en la demonización de conductas y

en la recomendación de éstas, la conducta más elogiada fue la de la escucha armoniosa del cuerpo y las más criticadas las que atentaban contra la salud. La relación del hombre con el cuerpo se recreó y su vigilancia pasó a ser el centro de las prescripciones personales y colectivas, y la fuente de valores éticos. “La Medicina del siglo XIX pretendió fundamentar biológicamente la moral burguesa [...] en el Novecientos se comenzó a considerar a la salud pública y personal como la madre de una nueva ética” (Barrán, 1995, p. 18), los médicos positivistas de la época sostienen que la moral debía basarse en la biología y la higiene, entendida esta última como la ciencia cuidadora y preservadora de la salud.

Por otro lado, afirma que a comienzos del siglo XX la sensibilidad “civilizada” llegó a su punto cúlmine, y que “esa sensibilidad del novecientos que hemos llamado ‘civilizada’, disciplinó a la sociedad” (Barrán, 1994, p. 215). Este disciplinamiento ocurre según el autor en tres décadas claves, de 1860 a 1890<sup>2</sup>, podemos ver que fue mucho antes de la fecha de nuestra investigación, pero uno de los sistemas que se utilizó para este cambio fue la escuela, constituyéndose un trabajo clave en lo que respecta al estudio histórico sobre la educación del cuerpo en Uruguay. En este escenario, la educación del cuerpo se funda desde la unión de preocupaciones médico-pedagógicas, que se estructuran desde el campo de la medicina, la fisiología y la pedagogía, por medio de un nuevo dispositivo, el higienismo. A partir de aquí ¿podemos relacionar los programas a analizar con el higienismo?

En el mismo período (siglo XIX) se delimitan los cuerpos y “comienzan a emerger en un momento en que la necesidad del control y la normalización acompañan el proceso de modernización del Uruguay” (Rodríguez, 2000, p. 1). Esta escuela se manifiesta mediante una biopolítica no sólo por el dispositivo disciplinario con el cual formar “cuerpos políticamente dóciles y económicamente rentables”, sino por el dispositivo de seguridad con su correspondiente normalización disciplinaria (Crisorio, 2007). En este sentido, la instrucción es entendida más cercana a una pedagogía, en tanto intenta moldear la moral de los individuos, y descuida la enseñanza con su transmisión de saberes. Así mismo es interesante dilucidar cómo se presentan estas dos tensiones en los programas de estudio, y qué elementos distinguen a cada una.

Por otra parte, podemos tomar esas fechas como el ingreso del capitalismo al Uruguay, y como la modernización de este: alambrando los campos, la llegada del ferrocarril,

---

<sup>2</sup> Esas tres décadas remarca el autor como claves, pero el disciplinamiento se extiende hasta 1920.

intensificando las penas delictivas, etc. Para que se pueda sentir estos cambios y se acostumbren a convivir con ellos “prueban que detrás de estos cambios de sentir y de conducta se haya la lucha social dinamizadora de un proceso cultural que fue, a la vez, obra de un sistema de dominación” (Barrán, 1994, p. 217). Desde esta perspectiva, todo cambio económico va acompañado de las transformaciones culturales, y dentro de estas las modificaciones en los modos y costumbres corporales. A su vez es pertinente mencionar como el estado o la elite que se quería instalar en ese entonces, utilizaba los diferentes entes para lograrlo, la “Escuela, Iglesia y Policía fomentaron, en realidad, y para poner límites a sus influencias, lo que las transformaciones económicas imponían si se quería seguir viviendo dentro de la comunidad y no como marginados” (Barrán, 1994, p. 221). Surgen las interrogantes sobre ¿qué elementos de la sensibilidad civilizada están presentes en los programas escolares a mediados del siglo XX? y ¿qué cambios se produjeron en relación a esa sensibilidad, se podría hablar del surgimiento de otras sensibilidades corporales?

### **5.3. Normalización y poder pastoral**

Para entender cómo opera la educación del cuerpo en las instituciones educativas proponemos estos dos conceptos introducidos por Foucault (1978), el de normalización y de poder pastoral. Podemos hablar de dos tipos de dispositivos diferentes, que conviven, pero son casi opuestos según el autor, los dispositivos disciplinarios (también los llama de normación por su vínculo con la norma) y los dispositivos de seguridad; y expresa como ambos abordan de distinta manera la normalización. En referencia al primer dispositivo, expresa que:

La disciplina normaliza... desde luego, analiza, descompone los individuos, los lugares, los tiempos, los gestos, los actos, las operaciones. Los descompone en elementos que son suficientes para percibirlos, por un lado, y modificarlos, por el otro. Ésto, esa famosa cuadrícula disciplinaria, intenta establecer los elementos mínimos de percepción, y suficientes de modificación. En segundo lugar, la disciplina califica los elementos así identificados en función de objetivos determinados. ¿Cuáles son los mejores gestos para obtener tal resultado? Cuál es el gesto más adecuado para cargar el fusil? cuál es la mejor posición para tirar? cuáles son los obreros más aptos para tal tarea, los niños aptos para alcanzar tal resultado?. Tercero, la disciplina establece las secuencias o las coordinaciones óptimas: como encadenar los gestos unos con otros, como repartir a los soldados en una maniobra, como distribuir a los niños escolarizados en jerarquías dentro de las clasificaciones. Cuarto, la disciplina fija los procesos de adiestramiento progresivo y control permanente y por último, a partir de ahí, distingue entre quienes serán calificados como ineptos e incapaces y los demás. Es decir que sobre esa base hace una clasificación entre lo normal y lo anormal. La normalización disciplinaria consiste en plantear ante todo

un modelo, un modelo óptimo que se construye en función de determinado resultado, y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo, lo normal es, precisamente lo que es capaz de adecuarse a la norma, y lo anormal, lo que es incapaz de hacerlo. En otras palabras, lo primero y fundamental en la normalización disciplinaria no es lo normal y lo anormal, sino la norma (Foucault, 1978, p. 75-76).

A partir de lo citado, podemos dilucidar la diferencia entre la norma disciplinaria y la normalización en los mecanismos de seguridad o biopolíticos, esta última a diferencia de la norma disciplinaria, despliega dispositivos de normalización. A su vez estos no van dirigidos a un individuo como los anteriores, sino a una población. La disciplina es correctiva, en cambio los dispositivos de seguridad son preventivos. Surge el concepto de “población” que toma al conjunto de individuos como algo que a través del estudio estadístico puede ser medible, predecible “la población es un conjunto de elementos donde en cuyo seno podemos encontrar constantes y regularidades hasta en los accidentes” (p. 100) y de ahí las formas que surgen para su gobierno.

La población entonces, por un extremo la especie humana, y por otro, lo que llamamos público. La palabra no es nueva, pero su uso sí lo es. El público noción capital en el siglo XVIII, es la población considerada desde el punto de vista de sus opiniones, sus maneras de hacer, sus comportamientos, sus hábitos, sus temores, sus prejuicios, sus exigencias: el conjunto a ser susceptible a sufrir la influencia de la educación, las campañas, las convicciones (Foucault, 1978, p. 102).

Existe una naturaleza humana de la población, “a cuyo respecto Darwin pudo demostrar que era, de hecho, el elemento a través del cual el medio producía sus efectos, sobre el organismo” (p. 106), que es alterada por el medio. Los elementos de este medio se pueden modificar creando un ambiente “artificial” con determinados fines. Así surge una técnica política que va a intervenir sobre el medio y por ende sobre la naturaleza humana:

Como ven, volvemos a dar con el problema del soberano, pero ahora éste ya no es quien ejerce su poder sobre un territorio a partir de una localización geográfica de su soberanía política: es algo que tiene que ver con la naturaleza o, mejor, con la interferencia, el enredo perpetuo de un medio geográfico, climático y físico, con la especie humana, en cuanto este tiene un cuerpo y un alma, un existencia física y moral; y el soberano será quien tenga que ejercer su poder en ese punto de articulación donde la naturaleza, en el sentido de los

elementos físicos, interfiere con la naturaleza en el sentido de la naturaleza humana; en ese punto de articulación donde el medio se convierte en determinante de la naturaleza. Allí intervendrá el soberano, y si quiere modificar la especie humana tendrá que actuar, dice Moheau, sobre el medio. Creo que este es uno de los ejes, uno de los elementos fundamentales de la introducción de los mecanismos de seguridad, es decir, la aparición, aun no de una noción de medio, sino de un proyecto, una técnica política que se dirige al medio (Foucault, 1978, p. 44).

El medio toma un rol principal en la política y está estrechamente vinculado con los mecanismos de seguridad. Éstos utilizan el medio como técnica política y lo modifican para controlar la naturaleza humana. Las instituciones educativas tienen determinadas características singulares creando un ambiente específico propicio para los fines que persigue. Cuestiones como la infraestructura total de la institución, los salones, las mesas de alumnos y docentes, los horarios de clase y recreo, todos distribuidos de determinada manera, y las normas que rigen dentro de la institución son algunas de las características del medio creado por ellas. Podemos establecer a las instituciones educativas como mecanismos de seguridad en tanto están dirigidas a la población y modifican el medio con determinados fines. Esta técnica política que se aleja de la naturaleza humana para centrarse en la naturaleza biológica tomando al hombre como especie humana, requiere de un cuerpo biológico que es predecible y por tanto controlable.

En el caso del mecanismo disciplinario “el soberano era la persona capaz de decir no al deseo de cualquier individuo” (p. 97). El límite de la ley, mientras se considera la relación soberano-súbdito es la desobediencia del súbdito, el “no” opuesto al del soberano (p. 95). Pero en los dispositivos de seguridad cambia la configuración y el soberano tiene otro foco de preocupación, “ahora el problema es cómo decir “sí” a ese problema” (p. 97), es decir, crea una necesidad para los súbditos. “El deseo es el elemento que va a impulsar la acción de todos los individuos” (p. 96), la importancia pasa a ser la de dominar el deseo, y en esto juegan un rol importante las instituciones gubernamentales como lo son la escuela y el liceo, “la naturalidad del deseo marca la población y la técnica gubernamental puede penetrarlo” (p. 96). A través de la población, se puede estudiar la naturaleza humana y la naturaleza del deseo, y en función de este último los dispositivos para gobernarla. Esto se relaciona con el escolanovismo en tanto ambos intentan cambiar el medio y utilizan el deseo, en función

de la naturaleza humana. Comparten el interés por el deseo pero mientras uno se centra en la población, el otro (escolanovismo) se centra en el individuo<sup>3</sup>.

Una gran diferencia entre los mecanismos disciplinarios y los dispositivos de seguridad es que, el primero parte de la norma, y a partir de ella separa lo normal de lo anormal, y el segundo, parte del estudio estadístico de las normalidades y posteriormente construye la norma.

Tenemos por ende un sistema que es, creo, exactamente a la inversa del sistema que podíamos observar con respecto a las disciplinas. En estas se partía de una norma y a continuación era posible distinguir entre lo normal de lo anormal en relación con el ordenamiento efectuado por ella. Ahora, al contrario, habrá un señalamiento de lo normal y lo anormal, un señalamiento de las diferentes curvas de normalidad, y la operación de normalización consistirá en hacer interactuar esas diferentes atribuciones de normalidad y procurar que las más desfavorables se asimilen a las más favorables. Tenemos entonces algo que parte de lo normal y se vale de ciertas distribuciones consideradas, para decirlo de otra manera, como más normales o más favorables que otras y esas distribuciones servirán de norma. La norma es un juego dentro de las normalidades diferenciales. Lo normal es lo primero y la norma se deduce de él, o se fija y cumple su papel operativo a partir del estudio de las normalidades. Por consiguiente yo diría que ya no se trata de una normación, sino más bien, o en sentido estricto, de una normalización (Foucault, 1978, p. 84).

A partir de aquí, podemos relacionar a la escuela y el liceo como agentes de normalización, y nos preguntamos, ¿qué elementos de normación y normalización se presentan en el programa de primaria de 1957 y en el de secundaria de 1963?

Siguiendo con Foucault, es interesante plantear el concepto de poder pastoral que señala en la clase del 8 de febrero de 1978, pensando en la relación que existía antiguamente entre Estado y población, surge una nueva área a la cual nombra gubernamentalidad. Analiza qué se entendía por “gobernar” en el siglo XVII y XVIII y su relación con el poder. La gubernamentalidad se vincula con la idea pastoral, esta metáfora hace referencia a la relación entre gobernantes y gobernados a semejanza de un pastor y su rebaño. En este sentido, entiende que el pastor es quien hace las leyes y legisla, dirigiendo el rebaño por el buen camino. Esta es una manera de control de la población mediante ideología, surgida en el siglo V a.c aproximadamente, donde surge la pregunta de ¿quién gobernaba? La respuesta recae en Dios, ya que dirige a buen término los

---

<sup>3</sup> El escolanovismo, si bien pone foco en el individuo, despliega mecanismos de regulación que apuntan a toda la población.

pastores y estos el destino del rebaño. Esta relación pastor-rebaño se vincula directamente con la idea de Dios, al respecto el autor señala:

En su forma plena y positiva, por lo tanto, la relación pastoral es en esencia la relación de Dios con los hombres. Es un poder de tipo religioso que tiene su principio, su fundamento y su perfección en el poder que Dios ejerce sobre su pueblo (Foucault, 1978, p. 153).

El político, desde la óptica helénica, difundió la idea de que este actor se convirtiera en el “pastor” de los hombres, cosa que luego se llevó a cabo mediante la iglesia cristiana de forma autónoma.

Rodríguez analiza el discurso vareliano relacionándolo con la educación pastoral, encuentra algunas similitudes como el trato afectivo y la conducción de los niños.

Lo pedagógico convoca a lo afectivo, el Estado se hace presente, pedagógicamente, en la intersubjetividad de la escena escolar. Al respecto, podemos decir que esta lógica dulcificante forma parte de un cuadro más amplio de la modernidad educadora: el del educador como pastor (Rodríguez, 2012, p. 76).

Resulta interesante observar estas cuestiones introducidas por el autor respecto a las ideas de Varela, entendiendo que es uno de los principales exponentes de la educación en nuestro país y como antecedente a la época de investigación, nos preguntamos, ¿qué aspectos de la tecnología pastoral aún están presentes en los programas a investigar? y en tal caso, ¿qué cuestiones del orden corporal se encuentran dentro de esta educación pastoral?

#### **5.4. Escolanovismo**

Para realizar un análisis del cuerpo en los programas, es necesario tener en cuenta lo que ocurría con la educación en un determinado contexto socio-histórico. Para este cometido son relevantes los aportes teóricos de Angione et al (1987). Los autores sostienen la importancia del escolanovismo en la época, y la tesis de Romano (2016) que dice que en la Educación Secundaria el escolanovismo tuvo un ingreso tardío y se plasmó con fuerza recién en el Plan de 1963.

Desde fines del siglo XIX y principios del XX, en Europa y Estados Unidos ocurren grandes cambios pedagógicos y sociales donde la escuela tomó un lugar hegemónico a nivel global. Las naciones comenzaron a legislar la educación básica y la volvieron obligatoria. Estos cambios se plasmaron en el surgimiento de variadas ideas y métodos de educación que se englobaron en un movimiento internacional denominado “Escuela Nueva” o “activa”.

Esta corriente se caracterizó por poner en el centro al niño y sus procesos de evolución y aprendizaje, en el interés del niño, el niño como sujeto de aprendizaje (que lo diferencia de la escuela tradicional anterior a ella, centrada en el conocimiento y en el método), avalados por los adelantos del cientificismo de la psicología moderna como ciencia de la mente. También otra característica importante es la vuelta a la Naturaleza desde un aspecto moral, tomándola como perfecta y bondadosa. Entre otros, uno de los pensadores influyentes en este movimiento fue Jean-Jacques Rousseau:

Así como Rousseau Planteaba que las acciones de los hombres debían ser evaluadas según dos criterios, el de autenticidad de sus actos (su adecuación a la naturaleza individual) y el de los principios morales de la sociedad, la cientificación de la pedagogía a través de la psicología evolutiva intentara acercarse a la “naturaleza” del niño, mientras que el lado moralizante será parte de la vinculación variada y central de la pedagogía con la política (una serie de casos se presentan en Rulcker y Oelckers, 1998). En este campo de variabilidad nacerá la Escuela Nueva: el mandato “científico” del puerocentrismo y el mandato “moral” de la “naturaleza del niño”. En un sentido amplio, la escuela nueva parece heredar las posibilidades y los límites de este “humanismo” de base naturalista que aparece como posición definida dentro del abanico de discursos pedagógicos modernos (Caruso, 2001, p. 99-100).

El movimiento comenzó a organizarse a nivel internacional ya a fines del siglo XIX, “un operador fundamental de tal constitución internacional fue Adolphe Ferriere (1879-1960), quien ya en 1899 funda en Ginebra la ”Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas” (Caruso, 2001, p. 102). Esta continuó desarrollándose en el siglo XX influyendo también en el momento histórico que se desarrollan los planes de estudio que analizamos.

Ante esta situación, en un congreso en 1921 en la ciudad de Calais, unos cien delegados de 14 países fundan la “Organización internacional de Educación Nueva” (OIEN). En 1925, la

(OIEN) adopta un nombre más inclusivo y menos comprometedor de “Organización Internacional de Educación”, organización que será germen de la “UNESCO” de la posguerra. (Caruso, 2001, p. 103).

Según Caruso, esta postura llamada “naturalismo pedagógico” contribuyó fundamentalmente en dos aspectos a la pedagogía moderna, el primero de ellos se refiere a:

La especificidad en el campo de la niñez: la línea suiza de la escuela nueva desarrollará una psicología evolutiva y funcional que se pretenderá como base de la determinación curricular. Esta tradición se continúa y se amplía de forma desplazada en la inmensa obra de Jean Piaget (1896-1980). Este no es el único caso, por lo cual la pedagogía escolanovista fue siempre acusada de radical psicologismo. Este aporte podría denominarse de “cientificación” del conocimiento del niño y, por lo tanto, de la “determinación curricular” (Caruso, 2001, p. 99).

Con respecto al término “determinación curricular“, Alicia de Alba lo define como el proceso de negociación, lucha e imposición social que culmina con la definición de currículo. Asimismo, el segundo aspecto que propone el autor refiere a que:

Una segunda intuición proviene del concepto mismo de “educación negativa” y propone un componente moral que tiene siempre en mente esta bondad natural presente en los primeros años de vida. Esta actitud positiva hacia la naturaleza infantil, si bien buscó apoyarse en resultados de las ciencias psicológicas, aparece como un a priori de la intervención pedagógica que llamaremos moralizante (Caruso 2011, p. 99).

Más allá de estos dos aspectos planteados por el autor, también se le da importancia a la relación maestro alumno donde el niño debería adorar al maestro. Se deja un poco de lado la instrucción por una educación más humanista y espontánea, donde importan los deseos del niño. Esta cuestión la podemos relacionar con el concepto de gubernamentalidad de Foucault y la configuración del deseo de las sociedades. El maestro adorado como el pastor guía de su rebaño y como gestor del deseo para los alumnos. Si lo vemos desde el punto de vista de los dispositivos de seguridad, el manejo de este deseo es un punto muy importante para el gobierno de las poblaciones, ya que tener el dominio sobre este implica un gobierno de la población sin negar los deseos de

los individuos. Resulta interesante preguntarnos ¿bajo qué formas podríamos identificar el deseo en los programas a analizar?

A su vez, la medicina tuvo una gran influencia como ciencia en la formación de los currículos, en esta gran variedad de perspectivas que engloba la escuela nueva y también la psicología. Esto se relaciona con lo expuesto anteriormente sobre la sensibilidad civilizada estructurada bajo el saber médico y con un corte higienista. Es decir, afecta al concepto de cuerpo de la escuela definido desde la medicina y la psicología, un cuerpo que tiene etapas evolutivas y que es individual.

Así como la preocupación de los médico-pedagogos se centraba en la construcción de un currículum vinculado a la naturaleza del niño en general, algunas de las más modernas contribuciones de la psicología se planteaban la misma pregunta pero desde una perspectiva individualizante: dada una serie de razones para que los niños evolucionen de una manera similar, es necesario plantear el problema de por qué al mismo tiempo los niños mantienen diferencias entre sí que son inalienables al proceso escolar (Caruso, 2001, p. 113).

El escolanovismo a través de su corriente naturalista-biologicista tuvo puntos de encuentro, y convivió, con el normalismo de la época, esto tuvo sus consecuencias en qué tipo de cuerpo buscaba educar la Escuela Nueva:

Cuando Antoine León (1974), plantea la cuestión de las grandes tendencias renovadoras de fines del siglo XIX, identifica los médicos educadores, (una primera oleada a principios de 1810-1820 - Itard y Seguin-, y una segunda a comienzos de este siglo -Montessori y Decroly-). Los médicos habían cumplido funciones importantes en la constitución de la idea de normalidad y normalización. En el auge de la medicina bajo el liderazgo de Claude Bernard, la cuestión de la inclusión de contenidos higienistas, la constitución de un imaginario de normalización de la vida cotidiana vía la escuela y el auge de las explicaciones naturalistas como la herencia, las disposiciones, las funciones mentales superiores y su investigación, dieron a fragmentos del discurso médico su lugar en la constitución cotidiana del sistema escolar, casi siempre ligado a la influencia del positivismo en el campo educativo (Caruso, 1995). Así como el concepto de normalidad se ha construido desde la patología, con lo cual no puede ser tenido como norma (Cangilhem, 1981). Algunas pedagogías escolanovistas para niños “normales” han sido construidas desde los márgenes, desde la educación especial (Caruso, 2001, p. 108).

Se puede observar la legitimidad que tiene la medicina como conocimiento científico en la época, y lo que resulta más interesante, la legitimidad e influencia dentro del sistema

educativo. Basándonos en Foucault, la medicina se encarga de establecer la norma y a partir de allí legitima la diferencia entre lo normal y lo anormal. Esta vinculación del escolanovismo con el normalismo y la medicina deja entrever una concepción de cuerpo biológico, un cuerpo que se puede medir, pesar y clasificar. Nos cuestionamos si es posible dilucidar una norma respecto al cuerpo en los programas a analizar.

En nuestro país podemos evidenciar a Varela como referente en la enseñanza quien, influenciado por el positivismo de Spencer, pretendía establecer en la región lo que había aprendido en Europa. Los discursos que legitimaban la escuela pública, laica y obligatoria lo hacen desde un lugar donde la moral y las formas de comportamiento estaban por encima del saber. La didáctica al servicio de la pedagogía, el conocimiento aunque estaba presente no era lo primordial sino que era usado como tecnología, para el dominio de la infancia.

Los discursos de fines del siglo XIX y principios del XX indican escasa o nula distinción posible entre pedagogía y didáctica. Sin embargo, atendiendo sobre todo a las diferencias discursivas entre lo que se denomina educación y enseñanza, algunos elementos podrían estar dando cuenta de una distinción de fondo que hace al mallado epistémico y tecnológico de dos tradiciones que poco a poco se fueron escindiendo: la universitaria y la normalista. Podemos suponer, además, que en esa escisión el cuerpo también quedó dividido. De una parte estará la producción de conocimiento orientada a la explicación positiva de las leyes de la naturaleza que rigen la vida, de otra parte estarán las formas de gobierno que se despliegan especialmente sobre la infancia, como parte de una serie de intervenciones sobre la población en relación con los problemas de gubernamentalidad (Rodríguez, 2012, p. 73).

Entender si los programas a analizar están orientados desde un nivel epistémico o tecnológico, es uno de los problemas que pretendemos abordar. Todo hace parecer que en la época existe un fuerte nivel tecnológico, interesa saber qué tipo y corrientes del escolanovismo, con la complejidad de perspectivas que encierra, están presentes en los planes de estudio a analizar.

## **5.5. Currículum y enseñanza**

Ya que la investigación a realizar se propone un análisis de los programas de la educación básica, entendemos pertinente la conceptualización de currículum, en primera instancia utilizamos a Alicia de Alba que entiende:

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, costumbres, valores, creencias y hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis en la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. (de Alba, 1991, p. 59).

En la misma línea, no queremos dejar de remarcar el carácter político del mismo, entendiendo que toda propuesta curricular decide qué enseñar y qué no, con respecto a ciertos fines a los cuales se plantea llegar por medio de la educación. En este sentido la autora contribuye a pensar el curriculum como producto de disputas y negociaciones entre diversos actores sociales y también como un producto hegemónico del momento. Los programas a analizar son producciones culturales, productos de esa negociación colectiva y síntesis en nuestro caso, de los modos de educación del cuerpo de esa época. Esto nos lleva a pensar cuáles son los lineamientos o pensamientos hegemónicos que se manejan en el período de investigación con relación a la educación de los cuerpos. Aunque no basta con las propuestas explícitas que se presentan en el currículum. Para entender la educación del cuerpo en todos los ámbitos de la educación, se hace necesario mencionar cómo opera la dinámica del currículum oculto. Es decir, “las normas y valores que son implícitas, pero eficazmente, enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores” (Apple, 2008, p. 113). Los conflictos sociales y científicos son neutralizados, se enseñan en la escuela refiriéndose a procesos armoniosos, aislándolos de los intereses políticos e ideológicos. En este sentido,

el currículum oculto de la escuela sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos. Postula una red de suposiciones que, una vez internalizadas por los estudiantes, establecen los límites de la legitimidad (Apple, 2008, p. 117).

El curriculum oculto es potente para pensar en cuestiones sobre la educación del cuerpo, pero el tipo de fuentes seleccionadas que son los programas prescriptos, tiene ciertos límites para analizar esta dimensión oculta, si bien hay algunos aspectos que sí pueden ser pensados a partir de lo no dicho o de lo que se oculta/disfraza en el discurso. Sin embargo, para superar la visión pragmática arraigada en torno al currículum, proponemos una definición de Bordoli, que conceptualiza el término:

en dos niveles analíticos: a) histórico, como una configuración discursiva sedimentada históricamente, en la cual se articula una gramática que establece los modos de selección, organización y puesta en circulación de un conjunto de saberes-conocimientos orientados a las nuevas generaciones y marcados por una finalidad político-ideológica; b) epistemológico, un discurso mínimo de saber (representado, simbólico y en falta) que en su acontecer interpela a los sujetos en tanto configurados en torno a una falta constitutiva de saber (Bordoli, 2017, p. 96).

A partir de esta conceptualización de currículum nos cuestionamos, a nivel histórico, ¿qué cuestiones ligadas a la educación de los cuerpos estaban circulando en la época? y ¿qué intereses político e ideológicos subyacen en los programas a analizar? y con respecto a lo epistemológico, qué cuestiones podemos encontrar ligadas al saber, la enseñanza y las dimensiones centradas en el saber del cuerpo que trascienden lo puramente orgánico (en la distinción entre cuerpo y organismo presentada en el primer apartado).

## **6. RESEÑA METODOLÓGICA Y REGISTRO DE LAS FUENTES**

### **6.1. Modelo de investigación**

Nuestra investigación no intenta otorgar verdades absolutas, sino que es de corte exploratorio, quedando abierta a cualquier discusión. En este sentido, resulta importante resaltar el carácter reflexivo del trabajo, invitando a problematizar y profundizar en las cuestiones que lo atañen.

Se enmarca en un análisis historiográfico, prestando atención al lenguaje presente en los documentos escritos, que sirven para reconstruir el pasado y realizar el correspondiente análisis discursivo. Afectado por las categorías analíticas fundamentalmente de Michel Foucault en su etapa genealógica, de disciplinamiento de los cuerpos y gobierno de las poblaciones que ya fueron desarrolladas en el marco teórico y por autores que con su afectación abordan las temáticas de la educación del cuerpo y la historia de la educación física moderna.

Intentaremos dilucidar cuestiones que exceden la simple escritura, entendiendo que el lenguaje no se presenta de manera transparente.

## 6.2. Presentación de las fuentes

En lo referente a las fuentes, nuestra investigación se limita al análisis historiográfico de dos documentos escritos.

El primero, consiste en el *Programa de Enseñanza Primaria para las Escuelas Urbanas de 1957*, correspondiente al Consejo de Instrucción Primaria. En dicho documento se abordan los fines, objetivos y contenidos de enseñanza, así como recomendaciones metodológicas. Este cuenta con una extensión de 79 páginas, en donde se organizan los contenidos por asignaturas afines. Así pues, se estructura en relación a dos grandes apartados, *El Hombre y la sociedad*, y *El Hombre y la Naturaleza*. Dentro del primero, se encuentran: *Historia, Educación Moral y Cívica, Expresión y Matemática*. Dentro del segundo, se encuentran las *Ciencias Físico Naturales, Anatomía, y Fisiología e Higiene*. Asimismo, transversalmente a dichos apartados, aparecen las *Ciencias Geográficas*.

El segundo documento consiste en la *Reforma y plan de estudios de Enseñanza Secundaria de 1963*, correspondiente al Consejo Nacional de Educación Secundaria. En dicho documento, además de las cuestiones más vinculadas a la enseñanza como los fines, objetivos, contenidos y sugerencias metodológicas, se abordan resoluciones institucionales e informes de las comisiones, abarcando un nivel de mayor amplitud que la primera fuente. Este cuenta con una extensión de 138 páginas y se estructura en dos ciclos. El primer ciclo va desde primero a quinto año, separado en dos niveles, de tres y dos años respectivamente. El segundo ciclo corresponde al sexto año y tiene un carácter preprofesional. En el primer nivel (de primero a tercero) los contenidos son uniformes para todos los alumnos, pero en el segundo nivel (cuarto y quinto año), junto a un programa común, se establecen tres diferenciados; uno corresponde a las Ciencias, otro a las Letras y, el último, a las Artes.

A su vez, dentro de las *Comisiones del Consejo*, observamos la *Comisión para el Estudio de los Fines y Objetivos, Comisión para el Estudio de la Orientación y Estructura del Plan, Comisión para el Estudio de los Contenidos del Plan, Comisión para el Estudio de la Distribución Horaria, Comisión para el Estudio de la Orientación*

*del Taller de Expresión Artística y Manualidades, y la Comisión para el Estudio del Régimen de Promociones.*

### **6.3. Proceso de búsqueda de las fuentes**

En este apartado pretendemos exponer el recorrido por el cual debimos transitar en la recabación de las fuentes. Un camino engorroso, ya que los programas no son actuales y no encontramos registros en las instituciones correspondientes.

En cuanto al programa de enseñanza primaria, luego de varias semanas de búsqueda nos contactamos con un informante calificado, el Prof. Arnaldo Gomensoro, quien poseía un programa original de la época, el cual nos prestó para poder digitalizar y así luego analizarlo.

En cuanto al programa de enseñanza secundaria la situación fue diferente, recorrimos varias oficinas que atañen a la institución sin éxito y no podíamos dar con alguna persona que lo tuviera. Después de meses de búsqueda, pudimos contactarnos con Antonio Romano, quien muy gentilmente nos proporcionó el documento de la *Reforma y plan de estudios de Enseñanza Secundaria de 1963*.

## 7. ANÁLISIS

Para la elaboración del análisis realizamos una lectura crítica de los programas a partir de categorías que lo estructuran en relación a los objetivos trazados y los principales conceptos desarrollados en el marco teórico.

Estas categorías si bien están separadas para la organización, se encuentran íntimamente relacionadas. Son tres, la primera es escolanovismo y educación del cuerpo, la segunda, normación y normalización, y por último, higienismo, salud y cuerpo orgánico.

Previo al análisis propiamente dicho se optó por abordar una breve contextualización histórica, social y de política educativa de los programas objeto de estudio.

### **7.1. Contexto histórico del programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas de 1957, Consejo de Instrucción Primaria**

En Uruguay, en la década del 30, se vivieron momentos de opresión por parte de la dictadura militar al mando de Gabriel Terra, el período fue en parte castrador de las ideas de la escuela nueva, pero a su vez también resultó como un empuje revolucionario hacia la implementación posterior de dichos ideales. “Las ideas de la Escuela Nueva se abrían camino en los congresos magisteriales, en conferencias, en las diversas formas de la resistencia” (Sugo Montero, Vallarino, en Angione et al., 2011, p. 47). Sucesos internacionales como la guerra civil española y, posteriormente, el inicio de la segunda guerra mundial fueron tomados, el primero, como referencia antidictatorial y el segundo como análisis crítico sobre la educación, estas cuestiones hicieron resonancia en nuestro país y ahondaron en discusiones de índole político-educativas.

Al finalizar la dictadura el país comienza una creciente prosperidad económica, principalmente debido a la producción básica que se ve beneficiada por la segunda guerra mundial, a su vez se produce un paulatino retorno de la estabilidad política y democrática.

Durante la segunda guerra mundial el nazismo es tomado como fuente de análisis crítico, y al finalizar la misma, aparecen las primeras propuestas humanistas a nivel internacional, surgen la ONU y la UNESCO.

Estas condiciones de estabilidad política, económica y social que se fueron gestando en los años posteriores a la dictadura y mejorando hacia el final de la guerra, así como las discusiones del momento a nivel nacional e internacional, resultaron óptimas para potenciar el desarrollo de la educación.

Este desarrollo y perfeccionamiento de la institución escolar que se imaginaron en ese entonces tenían un espíritu creador, por lo que en materia docente, “la nueva realidad exigía maestros con una formación directa, de mayor nivel científico, con un vínculo más estrecho con la realidad escolar y la realidad nacional” (Sugo Montero, Vallarino, en Angione et al., 2011, p. 50).

Durante la década del 40´ se establece un debate principalmente en torno a las escuelas rurales, dando como resultado la creación del programa para las escuelas rurales en 1949.

En lo concerniente a la enseñanza primaria en el medio urbano, “era un momento de alto índice de escolaridad” (Angione et al., 2011, p. 168), cabe señalar que hay una aceleración en el proceso de industrialización en los años 1947 y 1948, por lo que la población reclama escolarización de calidad.

Posteriormente, en el año 1957, se crea el programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas,

este tiene similitud de enfoque con el de las escuelas rurales de 1949, pero fue estructurado con menor intervención del magisterio de base. Se organizó una Comisión de estudios constituida por inspectores, directores de escuela y maestros especializados en las distintas áreas del aprendizaje y en el dominio teórico y práctico del plan Estable<sup>4</sup> en escuelas experimentales destinadas a ese ensayo (Angione et al., 2011, p. 169).

En esta comisión, también intervinieron psicólogos de la educación.

Si bien hasta la primera mitad de la década del 50` sigue el crecimiento económico a manos de las industrias como la manufacturera, “fue el sector de mayor crecimiento y entre los años 1945 y 1955 alcanzó una tasa de crecimiento anual de 8,50%” (Angione et al., 2011, p. 168), en el segundo quinquenio comienza un deterioro paulatino de la economía que se extiende en la década del 60`. Más allá de este retroceso, durante la creación del programa había un ambiente democrático y social de estabilidad, lo que

---

<sup>4</sup> Clemente Estable (1894- 1976) fue un innovador pedagógico en nuestro país, introduciendo de forma teórica y práctica, ideales de la escuela nueva. El Plan Estable pretendía introducir en las escuelas una metodología fuertemente psicologizada, atendiendo a las etapas del niño con una participación activa en la enseñanza, entendiendo que el alumno no debía ser un simple receptor pasivo de conocimiento, sino que se debía incentivarlo a la apropiación por medio de la experiencia en base a los intereses del niño.

posibilitó la integración de los nuevos y revolucionarios ideales de la época. Encontramos algunos lineamientos que denotan concepciones escolanovistas, por un lado, una clara centralidad en el niño, en donde toda la labor educativa se estructura en relación al niño, y por otro, una condición de flexibilidad del programa, que refiere “a la posibilidad de que el docente encuentre en el programa una guía que le permita realizar cambios cuando lo prescripto no se adecua a la realidad de la escuela” (Angione et al., 2011, p. 166), atendiendo a la realidad individual y al contexto, a la comunidad. Si bien en un principio era un programa destinado a la implementación provisoria para ser evaluado por maestros y profesores, la fase de evaluación no fue más que algunos ajustes surgidos en reuniones docentes, estableciéndose como válido hasta que se crea el siguiente programa en 1979.

## **7.2. Contexto histórico de la reforma y plan de estudios de enseñanza secundaria de 1963, Consejo Nacional de Educación Secundaria**

En Uruguay, desde comienzos del siglo XX la forma de gobierno del Consejo de Enseñanza Secundaria se estableció democráticamente, la ley 9.523 estipulaba que para “renovar su integración debían realizarse elecciones entre los profesores” (Romano, 2006, p. 470). Fue de esta manera que se llevaron a cabo las primeras elecciones en 1936, la cual llevó a la reforma del plan de estudios de 1937 concluyendo la separación entre secundaria y Universidad. Las elecciones se realizan cada cuatro años, de esta manera fue que en 1940 con otro consejo se propuso una nueva reforma del plan, así surgió el plan de 1941. Pareciera que con cada elección se correspondía un nuevo plan de estudios, pero no fue así, el plan de 1941 se mantuvo hasta la reforma del plan de estudios de 1963. De igual manera hubo varios intentos reformistas en este tramo que no llegaron a aprobarse pero tienen sus aportes para la década de 1960, como lo fue el plan presentado por el Arq. Horacio Azzarini en 1947 y el presentado durante la Dirección de Clemente Ruggia en 1954. Fue de esta forma que “durante 1960 se desarrollaron elecciones para integrar el nuevo Consejo de Enseñanza Secundaria y resulta ganadora la lista “Hacia la reforma”, que propuso el Prof. Alberto Rodríguez como Director General de Enseñanza Secundaria” (Romano, 2006, p. 486). Este nuevo consejo tenía como uno de sus compromisos, llevar adelante la tan aclamada reforma,

debiendo realizar la planificación y realización de la misma, la cual se implementa a modo experimental. Este nuevo plan constituye sólo una parte de la reforma, dicho consejo realizó un cambio mayor, que va más allá de haber cambiado sólo el plan por eso el nombre de Reforma Integral de Enseñanza Secundaria:

el nuevo plan de estudios es solo un aspecto de la reforma integral que se propone desarrollar. De ahí el título del documento: "Reforma y plan de estudios 1963". Si en algún momento la reforma se había identificado con el cambio de planes es claro que, para las actuales autoridades, constituyen cosas diferentes y el plan es solamente un aspecto de la reforma.

El carácter experimental del plan supone que este se iniciaría en cinco liceos pilotos de la Capital y diez del interior. Después de ensayados durante el primer año durante dos cursos, "se harían las rectificaciones que aconseje el resultado de la aplicación y, entonces, se incorporaría de inmediato, al resto de los liceos del país" (Romano, 2006, p. 486).

Se pretende llegar a un acuerdo o conformidad a través de los cambios propuestos, previendo la participación de la Asamblea de Profesores y la Inspección Técnica. Para esto se plantean:

una serie de comisiones que abordan tanto los aspectos generales del plan (fines, objetivos, estructuras) y como, las de carácter disciplinario, que abordan la distribución de los contenidos por año para garantizar su coherencia a lo largo de los grados y los ciclos (Romano, 2006, p. 486).

Este autor remarca, como uno de los cambios más importantes en el nuevo plan el de la estructura, planteando un ciclo de cinco años de carácter cultural, como dice en el plan de enseñanza secundaria "capaz de ofrecer a los jóvenes un conocimiento mejor de su destino y posibilidades en base a formación integral" (CNES<sup>5</sup>, 1963, p. 38, en Romano, 2006, p. 486). y uno de un año de carácter pre-profesional. Al mismo tiempo que el ciclo de cinco años se divide en primer nivel de primero a tercero, el mismo se basa en contenidos comunes y un segundo nivel, cuarto y quinto en el cual se busca expandir la cultura general (correspondiente al primero) y conducir hacia una cultura vocacional, y un segundo ciclo el cual representa a sexto año que se caracteriza por ser preparatorio

---

<sup>5</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (CNES).

para los estudios terciarios, como se menciona en el plan de estudios de enseñanza secundaria:

A ello obedece, primordialmente, el primer nivel (primero a tercer año). de carácter exploratorio y cultural, y cuyo contenido integran estudios y actividades comunes. Por su parte, el segundo nivel (cuarto y quinto año), permitirá extender y profundizar la cultura general del primero y, a la vez encauzar las tendencias vocacionales (CNES, 1963, p. 38).

Por otra parte, Romano afirma que hay un cambio en la unidad de organización curricular, esta deja de estar vinculada a la disciplina para pasar a relacionarse con las actividades, hay un cambio también en las actividades pasando a considerar otros aspectos además del intelecto y se incluyen dentro de estas actividades: 1) la Educación Moral, Social y Democrática, b) el taller de Expresión Artística y Manualidades y c) la Educación Física. Como también el cambio de horario escolar, aumentando a 6 horas diarias, completando unas 36 horas semanales. Este cambio va relacionado con los nuevos métodos como señala el plan de Estudio de 1963:

En lugar del catedrático que “dicta” su clase (conferencia) al estudiante que escucha, el momento exige un maestro que oriente y guíe las actividades descubridoras del alumno; estudie sus tendencias e inclinaciones, aconseje más que sancione; observe, estudie más que “califique” al alumno: en síntesis, un docente que haga su lección el acto vital que la formación del joven reclama (CNES, 1963, p. 63, en Romano, 2006, p. 487).

Como menciona Romano todo el vocabulario pedagógico sufre cambios, y principalmente en la actitud del docente y de su trabajo en el aula, de esta manera la nueva educación demanda una participación activa por parte de los alumnos mientras el docente pasa a ocupar el rol de guía orientador. El autor menciona que esto comienza con el cambio en la concepción de la enseñanza secundaria “la sustitución del criterio selectivo tradicional por un criterio distributivo que asegure a todos los alumnos la correcta orientación hacia los destinos que sus vocaciones, aptitudes e intereses reclaman” (CNES, 1963, p. 28, en Romano, 2006, p. 487).

El último momento que señala el autor sobre el movimiento de la nueva educación y su influencia en secundaria, tiene que ver con el regreso de Sabas Olaizola al país a comienzos de la década del 60, después de haber trabajado en Centroamérica para la UNESCO. Ejerciendo en Uruguay primero como profesor de historia y luego como director del nuevo Liceo 17 de la capital. Se remarca una publicación de Olaizola de 1964 titulada: “Enseñanza media por niveles de rendimiento” en el cual se puede ver indicios de la educación nueva, esto se desarrolla como una petición y a modo de reclamo al modelo pedagógico que se llevaba a cabo en la institución. Tal como lo dice Olaizola:

Vamos a enfrentar ya, en el terreno ejecutivo de las aplicaciones, el principio de la diferenciación de posibilidades y capacidades de los educandos, con fines positivos; esto es, que los más capaces obtengan todas las oportunidades para una mayor preparación; y los menos capaces reciban toda la ayuda necesaria para superar sus deficiencias, en grado aceptable, y obtener la continuación de sus estudios, en el nivel formal de sus posibilidades (OLAIZOLA, 1964, p. 5, en Romano, 2006, p. 488).

Podemos ver la trayectoria de maestros y principalmente de Sabas Olaizola como responsables de las primeras experiencias de la nueva educación desarrolladas en Uruguay:

En primer lugar, es relevante mencionar que los nuevos métodos aparecen vinculados a la enseñanza primaria y que posteriormente se trasladan a la enseñanza secundaria. La trayectoria de Sabas Olaizola parece acompañar este proceso: de Director de la Escuela Experimental de las Piedras a Director del Liceo 17 de la capital (Romano, 2006, p. 489).

En estas dos décadas (50 y 60), se observa una transición de la tradición universitaria a la normalista, impulsada por la Sociedad de Amigos de la Nueva Educación (SANE) y las revistas de la época, con el fin de cambiar la metodología de los recientes egresados profesores, el cual se amplía en el plan piloto de 1963,

una etapa de transición que se pudo mostrar a través de la acción conjunta de la SANE y la revista “Educación y Cultura”. El objetivo de estas iniciativas fue poner en contacto con la tradición normalista a los recientes profesores de enseñanza secundaria que provienen de la tradición universitaria, buscando construir una nueva identidad docente. Este aspecto se va a ver profundizado en las propuestas de reforma que se propone desde el plan piloto de 1963 (Romano, 2006, p. 489).

A modo de cierre, el cambio de la actitud del docente viene entrelazado con la nueva concepción de enseñanza secundaria, el mismo se basa en el proceso de masificación cambiando una enseñanza de carácter selectivo (pre-universitaria) a una de carácter diferenciado (masificada), y esos cambios los podemos ver en la reforma del plan piloto de 1963, “si el plan piloto de 1963 no hubiera existido, difícilmente podríamos pensar la influencia de las ideas de la nueva educación en enseñanza secundaria” (Romano, 2006, p. 490).

### **7.3. Escolanovismo y educación del cuerpo**

#### 7.3.1 Enseñanza Primaria

Analizando el programa de enseñanza primaria observamos desde un comienzo y a lo largo de este la influencia del escolanovismo. Las principales características que resaltan son, el puerocentrismo en donde las propuestas pedagógicas giran en torno al niño, el principio de educación integral abarcando al individuo desde una perspectiva holística, y la libertad de crear y expresarse dando importancia al deseo e intereses del educando. La individualidad es un factor presente en el programa atendiendo a las particularidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con relación al primer aspecto, el puerocentrismo, al comienzo del programa en las *Finalidades y Objetivos del Programa*, se señala: “La labor educativa, los contenidos y la organización del programa, han de organizarse en relación al niño” (CIP<sup>6</sup>, 1957, p. 9), seguidamente, “se procurará que, al integrar su personalidad con los valores de la cultura, sea agente de su propia formación” (CIP, 1957, p. 9).

---

<sup>6</sup> Consejo de Instrucción Primaria (CIP).

Por otra parte, respecto al principio de educación integral, cuestión que es explicitada en varias partes del programa, en el mismo apartado expresa: “Proporcionar al niño los elementos indispensables para hacerlo vivir una vida física, mental y emocional plena” (CIP, 1957, p. 10). Analizando estas primeras citas ya podemos establecer claros lineamientos de la escuela nueva como guías del programa.

En lo concerniente a la atención del deseo e intereses del niño, explicando la fabricación de un juguete en el *Programa de Expresión*, se señala:

No significa esto la construcción engorrosa de un juguete que produce poco placer en la fabricación y luego no se adapta a los juegos de los niños; muchas veces ocurre esto último, porque ha sido concebido por la mente de un adulto sin pensar en las preferencias infantiles. La fabricación del juguete debe ser atrayente, debe ser el resultado de la capacidad de creación del niño, de su imaginación, de su deseo de hacer lo que piensa (CIP, 1957, p. 14).

En el mismo capítulo establece: “Respetar en la medida que sea posible, las formas espontáneas de expresión enriquecidas con la evolución propia del niño” (CIP, 1957, p. 15). Este aspecto atraviesa el programa en su totalidad, podemos observar que aparecen conexiones en otras áreas temáticas. Por ejemplo, en el capítulo de *Ciencias Físico-Naturales* en el apartado de *Objetivos* se establece: “Atender, oportunamente, el interés incidental manifestado por el niño acerca de los seres y fenómenos de la naturaleza” (CIP, 1957, p. 32). Asimismo en el capítulo de *2º. Año*, en el apartado de *Lectura* se señala: “Se tenderá a sustituir el texto de lectura por libros, preferentemente de cuentos, cuya lectura se irá realizando en clase, en forma sucesiva, con los procedimientos antes indicados. Estas prácticas procuran contemplar el interés del niño (...)” (CIP, 1957, p. 44). Por último en el capítulo de *6º año*, el apartado de *Conocimiento Gramatical* dice: “No se haga un estudio profuso que pierda vinculación con la realidad y el interés del niño” (CIP, 1957, p. 74).

Aparece la idea de naturaleza como bondad moral tomando la naturaleza del niño de manera perfecta. Con respecto a esto el apartado de *Expresión* señala: “Se cultivará el lenguaje natural del niño; se procurará su enriquecimiento y la obtención de formas correctas” (CIP, 1957, p. 17). A su vez se encuentran nociones de espontaneidad, experiencia y aprendizaje activo, destacando una relación más humanista entre el docente y alumno, “los escolanovistas abogaron por una especialización ‘espontánea’, no obligada por la escuela sino subordinada a los intereses de los niños, conservando la

noción de ‘cultura general’” (Caruso, 2001, pp. 102-103). El capítulo de *Ciencias Físico-Naturales* hace referencia a la noción de aprendizaje activo cuando expresa:

Por medio de la actividad experimental, el niño, auxiliado por el educador, podrá llegar a veces, a plantear hipótesis, a redescubrir leyes, en etapas sucesivas de trabajo. Se trata de “maneras de aprender” que contribuyan a liberar la inteligencia sin inhibir las frescas y espontáneas maneras de los niños (CIP, 1957, p. 32).

También se le da al juego un rol importante, a modo de ejemplo, esto se presenta en el programa de *1° año*, en el apartado de *Educación Moral y Cívica*: “(...) deben realizarse prácticas de juegos asociados, trabajos de grupo, canciones, rondas, etc. Estos juegos deben realizarse con intervención de los maestros” (CIP, 1957, p. 42). Este aspecto tiene que ver con las formas de trabajar los contenidos, donde se prioriza una relación de cercanía entre maestro y alumno, así como un ambiente de socialización y experiencia entre los niños. A este respecto “Kilpatrick definió el proyecto como el fruto de una actividad intencional donde confluyen los aspectos individuales y sociales del aprendizaje, vinculados a la resolución de problemas” (Kilpatrick, 1918, en Caruso, 2001, p. 123). El programa de enseñanza primaria se propone experimentar con problemas surgidos de la vida cotidiana, por ejemplo, en *3° año* el apartado de *Aritmética* establece: “Toda la enseñanza se hará concreta, razonada, con la base de “situaciones problemáticas” buscadas, con preferencia, por el mismo niño y cuya solución se determinará en forma objetiva por cálculo oral y escrito” (CIP, 1957, p. 53). También en *5° año*, en *Educación Moral y Cívica*, a modo de experiencia se propone:

La mayor comprensión y sensibilidad del alumno en esta etapa de su aprendizaje, permitirá la documentación y discusión de estos problemas:

1) deberes sociales que se han de ejercitar:

a) Cooperativas infantiles

b) Prácticas de sufragio con todas las formalidades cívicas

c) Clubes de niños con autoridades elegidas por los propios alumnos

d) Sencillas organizaciones infantiles democrático representativas (CIP, 1957, p. 70).

Aquí encontramos cuestiones de participación y ciudadanía, con una dimensión política que exceden al orden psicológico.

Asimismo en el capítulo de *Ciencias Físico-Naturales* propone: “El niño es el que debe actuar para satisfacer sus necesidades de actividad y además porque el conocimiento es más profundo cuando el niño realiza por sí mismo la experimentación” (CIP, 1957, p. 34).

El programa está influenciado por la psicología con un corte científicista, una forma de pedagogía psicologizada, aparecen las nociones de maduración, etapas, graduación y escalonamiento.

Así como Rousseau Planteaba que las acciones de los hombres debían ser evaluadas según dos criterios, el de autenticidad de sus actos (su adecuación a la naturaleza individual) y el de los principios morales de la sociedad, la científicización de la pedagogía a través de la psicología evolutiva intentara acercarse a la “naturaleza” del niño, mientras que el lado moralizante también será parte de la vinculación variada y central de la pedagogía con la política (una serie de casos se presentan en Rulcker y Oelckers, 1998). En este campo de variabilidad nacerá la Escuela Nueva: el mandato “científico” del puerocentrismo y el mandato “moral” de la “naturaleza del niño”. En un sentido amplio, la escuela nueva parece heredar las posibilidades y los límites de este “humanismo” de base naturalista que aparece como posición definida dentro del abanico de discursos pedagógicos modernos (Caruso, 2001, p. 99-100).

A este respecto encontramos varios fragmentos en el capítulo correspondiente a *Matemática*:

El hecho de que los conocimientos matemáticos se adquieran por las vías inductivas ya mencionadas, no significa desconocer el encadenamiento lógico de los temas de estudio. Por el contrario, es de fundamental importancia dar los conocimientos en forma escalonada, mediando qué temas deben darse primero para fundamento de los siguientes; y aun dentro de un mismo tema deben graduarse las dificultades a fin de asegurar a todos los alumnos las máximas posibilidades de comprensión (CIP, 1957, p. 23).

Las diferencias individuales, que deben respetarse, marcan, naturalmente, determinadas etapas (CIP, 1957, p. 24).

(...) aconsejamos que en primer año se resuelvan por una sola operación; que en 2° y 3er. año, en las mismas no sea de dos o tres por problema. En 4°, 5° y 6° años, el criterio del maestro fijará sus límites, comprendiendo que es preferible, si la necesidad lo exige, que se le pongan varias “situaciones problemáticas” en lugar de una que encierre una pesada carga de operaciones y dificultades (CIP, 1957, p. 25).

Asimismo en *Aritmética* de 2° año dice:

(...) después de una conveniente objetivación, y en el momento que se considere oportuno, debe conducirse al alumno a la gradual y paulatina prescindencia del material a fin de agilizar sus cálculos.

El cumplimiento de esta medida no significa apresuramiento en los procesos didácticos; y la aplicación de la misma tendrá en cuenta las posibilidades individuales (CIP, 1957, p. 46).

En estas citas se manifiestan los aportes de la psicología en tanto aparece la atención individual a los niños respecto a sus dificultades y posibilidades, mientras progresa gradualmente de acuerdo con sus etapas de maduración, estrechamente ligado a lo didáctico desde la perspectiva comeniana.

### 7.3.1. Enseñanza Secundaria

Como ya se mencionó en el contexto histórico, el programa de enseñanza secundaria se creó en medio de una ola escolanovista que atravesaba a la región. Es así que analizando el programa observamos varias características que se condicen con dicho movimiento. Entre ellas se destacan la necesidad de partir de los deseos e intereses del educando utilizando el aprendizaje activo como método, donde el alumno es protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje, se resalta el principio de educación integral, aparecen nociones de etapa y graduación llevando una progresión en la enseñanza, y por último, surgen la espontaneidad y experiencia como claves en el proceso educativo.

Respecto a la primera, partiendo de los deseos e intereses del adolescente, en la *Introducción de El nuevo plan de estudios* se establece:

Importa precisar que los estudios y actividades que comprenden estos 5 años integran una finalidad de tipo cultural y, al mismo tiempo constituyen un periodo en el que será preocupación del régimen de estudios investigar las aptitudes, inclinaciones e intereses de los alumnos para darles en los dos últimos años, satisfacción adecuada mediante la posibilidad de opciones que el alumno resolverá, de acuerdo con el consejo de orientación, que pueda suministrar y, desde luego, en relación con sus propias libres determinaciones. A propósito de este último aspecto corresponde que se señale con el énfasis que merece, la incorporación al plan de esta inquietud enderezada al mejor conocimiento de la personalidad del alumno, mejorando de esta manera el escaso margen que el actual Plan de Estudios permite para rastrear los intereses personales del joven (CNES, 1963, p. 28).

En este sentido busca darle libertad de elección al alumno para que pueda desarrollar sus aptitudes en relación con los intereses propios. También se preocupa por conocer su personalidad, entendiéndolo como un ser individual y generando un contacto más humanista en la relación docente-alumno, ambas características escolanovistas. En el

capítulo *El plan en función del tiempo*, atendiendo a las actividades facultativas dentro de la nueva jornada liceal también lo manifiesta:

El sistema permitirá:

- 1°) Ofrecer al joven más oportunidades para el ejercicio y la manifestación plena de su personalidad;
- 2°) Ayudar al mejor conocimiento del alumno y de sus aptitudes e inclinaciones;
- 3°) Asegurar un mayor contacto entre profesores y alumnos, y de estos entre sí, capaz de facilitar el encauce de las relaciones sociales;
- 4°) Dar participación a los jóvenes en actividades útiles para su formación, libremente elegidas (CNES, 1963, p. 66).

Intentando encontrar una definición de escuela nueva, Caruso hace referencia a otros autores, entre ellos Gramsci quien propone algunas características:

Cuando Gramsci la describe como corriente, operacionaliza la “escuela activa” como “colaboración amistosa entre el maestro y el alumno”, “la escuela al aire libre” y “la necesidad de dejar libre bajo el vigilante pero no aparente control del maestro, el desarrollo de las facultades espontáneas del escolar (Gramsci, 1981 en: Caruso, 2001, p. 101).

Estas ideas aparecen reiteradamente en el programa, por ejemplo, en la *Introducción de El Nuevo Plan de Estudios*, se resalta el cambio buscado en la relación entre profesores y alumnos:

(...) el plan tiende a crear ambientes de convivencia y trabajo, flexibles y aptos para una comunicación distinta a la que hasta ahora es establecida entre profesor y sus alumnos, en lo que se ha recogido el pensamiento de los profesores y la rica experiencia, que el Consejo ha tenido en cuenta, de las actividades llamadas periliceales o extracurriculares (CNES, 1963, p. 31).

Al igual que en el programa de enseñanza primaria aparece la influencia de la ciencia por medio de la psicología, estableciéndose una pedagogía psicologizada. En la *Introducción de El Nuevo Plan de Estudios* dice: “La pedagogía de la enseñanza primaria y aún de la secundaria en estos últimos años, basada en la sicología del aprendizaje, ha determinado la resolución de dotar al + nuevo plan de estudios de esta orientación pedagógica” (CNES, 1963, p. 30). La psicología tiene un papel importante en el establecimiento del concepto de cuerpo, lo que a su vez afecta al currículo. Un ejemplo es la psicología evolutiva que se plasma en el currículo mediante métodos que utiliza según el nivel de maduración evolutiva de los alumnos.

La especificidad en el campo de la niñez: la línea suiza de la escuela nueva desarrollará una psicología evolutiva y funcional que se pretenderá como base de la determinación curricular. Esta tradición se continúa y se amplía de forma desplazada en la inmensa obra de Jean Piaget (1896-1980). Este no es el único caso, por lo cual la pedagogía escolanovista fue siempre acusada de radical psicologismo. Este aporte podría denominarse de “cientificación” del conocimiento del niño y, por lo tanto, de la “determinación curricular” (Caruso, 2001, p. 99).

El cuerpo es concebido de un modo individual y tiene etapas evolutivas, y por lo tanto, diferentes métodos de aprendizaje se proponen para las diferentes etapas. Se resalta también al profesor como guía para lograr una independencia del alumno. Relativo a este tema, en la *Introducción* de *El Nuevo Plan de Estudios* se señala: “La necesaria y gradual transición entre estas formas de trabajo “dirigido” a otras, de trabajo “independiente” puede alcanzar ya cierta significación a la altura del segundo nivel, y culminar en el segundo ciclo” (CNES, 1963, p. 30). Estos conceptos se relacionan con las ideas de naturaleza,

Así como Rousseau planteaba que las acciones de los hombres debían ser evaluadas según dos criterios, el de autenticidad de sus actos (su adecuación a la naturaleza individual) y el de los principios morales de la sociedad, la cientificación de la pedagogía a través de la psicología evolutiva intentará acercarse a la “naturaleza” del niño (Caruso, 2001, pp. 99-100).

En el capítulo del *Apéndice*, en el apartado de la *Comisión Para el Estudio de la Orientación y Estructura del Plan*, hace referencia a las etapas evolutivas cuando expresa: “De igual modo el plan contendrá, en etapas sucesivas (de orientación y de especialización), las disciplinas necesarias a los fines vocacionales o pre-profesionales perseguidos” (CNES, 1963, p. 97). Y atendiendo a la propuesta individualizadora propia del escolanovismo, se hace referencia en la *Introducción* de *El nuevo plan de estudios* cuando establece:

Si, además, como está previsto, mediante el análisis sistemático de las reacciones, la conducta y el rendimiento del estudiante, se llega a poder ofrecerle la oportunidad de que sus diferencias individuales puedan ser juiciosamente atendidas, queda en evidencia el propósito que, desde este punto de vista, anima la Reforma del Plan de Estudios y que es, en última instancia, la sustitución del criterio selectivo tradicional por un criterio distributivo que asegure a todos los alumnos la correcta orientación hacia los destinos que sus vocaciones, aptitudes e intereses reclamen (CNES, 1963, p. 28 - 29).

La exploración de las aptitudes es otra característica de los movimientos escolanovistas, el aprendizaje por la propia exploración del alumno siempre apoyado por el maestro. Esto está influenciado por el pensamiento de Rousseau predecesor a dicho movimiento, quien con su libro “El Emilio” ejemplifica esta característica. Allí pretende que el niño se desarrolle a través de su intuición en la naturaleza y el maestro aparece sólo como guía para que surja este aprendizaje natural. Esto se relaciona con el aprendizaje activo en donde el niño se vincula directa y comprometidamente con la experiencia educativa. Con relación a este aspecto, en la introducción del nuevo plan de estudios encontramos:

Se crean condiciones para que la labor del aula o del taller se transforme en un “aprender, conducido u orientado por el profesor”, mediante los recursos más renovados de la didáctica: motivaciones adecuadas al interés y a las características individuales del alumno; procedimientos activos enriquecidos por el empleo de materiales audio-visuales, experiencias de laboratorio, (...) el “hacer” que incorpora al pensamiento o a la conducta, hechos ya cultura (o en vías de serlo) los contenidos de un programa (CNES, 1963, p. 30).

Asimismo, en el capítulo del *Apéndice*, en el apartado de la *Comisión para el estudio de los fines y objetivos* dice: “Procurar, mediante la aprehensión de los valores culturales y la participación en actividades constructivas, la exploración y el encauce de las aptitudes y de las inclinaciones vocacionales del alumno” (CNES, 1963, p. 94). También podemos relacionar esto con el principio de flexibilidad de la enseñanza, en donde existe la posibilidad de fluctuar dentro de los contenidos establecidos. Esto se menciona en la *Introducción* cuando expresa: “(...) reemplazar, en los planes, el criterio de rigidez por el de flexibilidad, sin que esto signifique el abandono de los contenidos básicos fundamentales de la cultura” (CNES, 1963, p. 29).

Para finalizar este apartado resta mencionar una característica importante, la educación integral, de la cual aparecen referencias a lo largo del programa. Por ejemplo, al comienzo en los *Fines*, se señala: “La enseñanza secundaria tendrá como fin esencial la cultura integral de los educandos. Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales. La enseñanza Secundaria será continuación de la enseñanza primaria y habilitará para los estudios superiores” (CNES, 1963, p. 33). A su vez, también se hace mención sobre el final del programa, en la parte del *Apéndice*, dentro de la *Comisión para el estudio de los fines y objetivos*, cuando establece una: “(...) formación integral del hombre y del ciudadano, capacitación para la vida nacional e internacional, posibilidades para el descubrimiento y conducción de las vocaciones, integración en la vida de la comunidad” (CNES, 1963, p. 94).

## 7.4. Normación y normalización

### 7.4.1. Enseñanza Primaria

En relación a esta categoría podemos establecer coincidencias con los conceptos expuestos por Foucault y fragmentos extraídos del programa. En primera instancia se hace presente la tecnología pastoral al inicio del programa de enseñanza primaria con una frase de Clemente Estable, “se trata de ir al encuentro del niño con lo que más vale del hombre, para contribuir a la salvación del niño y a la salvación del hombre” (Estable, en CIP, 1957, p. 9), en donde aparecen nociones eclesiásticas, el trato afectivo y la conducción de los niños. Cuando Foucault intenta dar un sentido al término gubernamentalidad lo relaciona con el problema del estado y la población. Introduce el término de poder pastoral donde el rey o el gobernante es el pastor y el resto de los hombres son su rebaño, asimismo esta relación pastor-rebaño se vincula con la idea de Dios,

(...) esta referencia al pastorado permiten designar cierto tipo de relación entre el soberano y el dios, pues, si Dios es el pastor de los hombres y el rey también lo es, este último es de alguna manera el pastor subalterno a quien aquél ha confiado el rebaño de los hombres y debe, al término de la jornada y en el anochecer de su reino, devolver a Dios el rebaño que se le ha entregado. El pastorado es un tipo de relación fundamental entre Dios y los hombres, y el rey participa en cierto modo de esa estructura pastoral de la relación (Foucault, 1978, p. 151).

De forma metafórica podemos observar al educador como pastor, guía de su rebaño, en el capítulo *El hombre y la sociedad*, en el apartado *Historia, Educación Moral y Cívica*, se señala:

Se ha de conducir al pequeño que llega a la escuela, desde una moral heterónoma, reconocimiento de la autoridad y actuación correcta por imposición y hábito, hasta la formación del sentido del deber y de la responsabilidad personales que solo podrán lograrse gradualmente a través de la etapa escolar (CIP, 1957, p. 28).

También se evidencia cuando, en el mismo apartado, en relación al trato con los mayores expresa, “los bienes inmensos que el niño recibe diariamente de las personas

mayores, aún de las más modestas” (CIP, 1957, p. 42), dándole el rol de guías a las personas mayores.

Aparecen héroes morales como ideales a seguir, en el capítulo *El Hombre y la Sociedad*, en el programa de *Historia, Educación Moral y Cívica*, se señala: “En todos los hechos que se estudien se destacarán los ejemplos de valentía, nobleza, generosidad, como valores morales que perduran” (CIP, 1957, p. 28). En el mismo capítulo se hace presente la idea de generar un ambiente sano y alegre para la enseñanza, otra de las cuestiones que podemos relacionar con la tecnología pastoral, “la disciplina personal que supone la aceptación de las buenas normas de convivencia, es más producto de la vida en un ambiente sano, familiar y escolar que de la enseñanza moral” (CIP, 1957, p. 29). En esta cita aparece claramente la familia como sustento de los valores morales. En el programa *Educación Moral y Cívica* de sexto año, se continúa con el entorno familiar “saludable”, entre los problemas a discutir se encuentra: “cómo el amor, en la pareja humana, organiza la familia sobre bases duraderas (el matrimonio, defensa de los hijos, etc.). Significación de la madre y el padre” (CIP, 1957, p. 77). Se muestra la configuración de una moral esencialista que busca identificarse con la familia nuclear y heteronormativa.

El ambiente de socialización sano, alegre, positivo, aparece recurrentemente en el programa, tal es así que en el capítulo *El Hombre y la Sociedad*, en el apartado de *Historia, Educación Moral y Cívica*, se señala:

Son aconsejables todas las actividades que tiendan a crear un ambiente escolar sano y alegre, en el cual el niño pueda vivir en plenitud.  
[...] Dentro de él se hará posible, para los primeros años escolares, la adquisición de buenos hábitos de convivencia y la exaltación de toda forma de conducta que vaya sacando al niño del egocentrismo primitivo hacia una socialización creciente.  
(...) subrayar formas de conducta positiva. Pero nada tan importante como el ambiente de la clase y las actividades compartidas para ir aprendiendo a vivir con los demás (CIP, 1957, p. 29).

La tecnología pastoral se caracteriza por ejercer un poder benévolo, “el poder pastoral es un poder de cuidados. Cuida el rebaño, cuida a los individuos del rebaño, vela por que las ovejas no sufran, va a buscar a las extraviadas, cura a las heridas” (Foucault, 1978, pp. 155-156), en este sentido el pastor se encarga de la totalidad del rebaño, pero al mismo tiempo de cada una de sus ovejas de forma individualizada,

Es cierto, en efecto, que el pastor dirige todo el rebaño, pero sólo puede hacerlo bien con la condición de que ni una sola de las ovejas se le escape. El pastor cuenta las ovejas, las cuenta a la mañana en el momento de conducir las a la pradera, las cuenta a la noche para saber si están todas, y se ocupa de ellas una por una. Hace todo por el conjunto del rebaño, pero también lo hace por cada uno de sus integrantes (Foucault, 1978, p. 157).

Podemos establecer una relación entre estas cuestiones y el programa cuando en el capítulo de *Finalidades y Objetivos*, se expresa:

El programa, por sus estructuras internas se propone:

1°) Afirmar la aptitud de responsabilidad personal, por la voluntad, la libertad y la cultura, de modo de capacitar al niño para autodeterminarse en lo individual y lo colectivo, de acuerdo con una alta conciencia moral.

2°) Cultivar y fortalecer la capacidad de valoración con fines a la acción en lo individual y en lo social, buscando un equilibrio entre el individuo y el sentido de sociabilidad y poniendo énfasis en todo aquello que tienda a afirmar en el niño principios de solidaridad humana (CIP, 1957, p. 9).

Volviendo al valor social otorgado en el programa, allí le da importancia al relacionamiento para la vida en sociedad, en el capítulo *El Hombre y la Sociedad*, en el apartado de *Historia, Educación Moral y Cívica*, se expresa: “Se hará ver cómo la vida en sociedad ha traído instrumentos de mejoramiento individual y colectivo, que engrandecen la existencia humana y obligan a la acción de cada uno para crear otros nuevos, capaces de seguir aumentando el bienestar común” (CIP, 1957, p. 27). Introduce el sentimiento patriótico y el sentido moral, ideales a seguir atendiendo a la vida en sociedad, en el mismo apartado, se señala: “Formar en él un sentimiento patriótico [...] Estos objetivos a que deberá tender la introducción del niño a lo histórico están naturalmente, empapados de sentido moral y tienen constante relación con las exigencias de formar la conciencia cívica del educando” (CIP, 1957, p. 28).

En el programa observamos aspectos disciplinarios, por ejemplo, respecto a la normalidad de expresión, en el capítulo de *Expresión*, se señala: “A través de todo el curso escolar, de 1° a 6° años, se tenderá a lograr la correcta expresión, por medio de procedimientos que capaciten al niño para expresar por escrito sus pensamientos y emociones” (CIP, 1957, p. 17). En relación al disciplinamiento del cuerpo, el programa de *Escritura* de primer año, se señala: “Durante la escritura, el maestro vigilará la posición correcta del cuerpo, el modo de tomar el lápiz o el portapluma, la colocación del papel y la dirección de la luz” (CIP, 1957, p. 36). En este sentido, aparece el cuerpo como objeto pedagógico, un cuerpo que se puede corregir hasta llegar a la

autocorrección, al respecto Vigarello entiende que “el cuerpo es llamado a que se corrija por sí mismo y no a ser corregido” (Vigarello, 2005, p. 35).

También encontramos aspectos de disciplinamiento en lo concerniente a la autoridad por imposición moral, en este sentido, en el capítulo *El Hombre y Sociedad*, el apartado de *Historia, Educación Moral y Cívica*, se expresa: “La educación moral se apoya en el proceso de formación de la personalidad: carácter, conducta, formas de la efectividad y capacidad de reflexión” (CIP, 1957, p. 29).

Dentro de las normas que establece para vivir en sociedad, en el programa de *Educación Moral y Cívica* de primero y segundo año, se menciona:

El trato con los mayores y en la vida pública:  
[...] El modo de viajar en los coches colectivos. Las atenciones con las mujeres y los ancianos.  
El respeto a las obras de arte, árboles, jardines, etc.  
Promover conversaciones en torno a problemas surgidos de la convivencia que justifican la obediencia a las normas que rigen la vida escolar (CIP, 1957, p. 42).

Con respecto a la norma y lo normal, Foucault expresa que “la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma” (Foucault, 2006, p 75).

Asimismo, en el programa de *Historia* de tercer año, se señala: “Los niños deben vivir y aprender a conocer: 1º) Los deberes sociales - que se han de ejercitar- y que comprenden: a) Uso correcto de los bienes comunes. Vigilancia muy especial de los servicios higiénicos que los niños utilizan” (CIP, 1957, p. 55).

Aparece la regulación del tiempo y la distribución del espacio, y la formación del trabajador desde el disciplinamiento del cuerpo. En referencia, el programa de *Educación Moral y Cívica* de quinto año señala: “Conquista del hombre en lo nacional y universal: a) EN LO SOCIAL (jornadas de trabajo, descansos semanales y anuales, regulación de salarios). El análisis de estos tópicos dará oportunidad para continuar la exaltación de todas las formas de trabajo” (CIP, 1957, p. 70, las mayúsculas son del original).

Dentro del programa encontramos cuestiones correspondientes a la biopolítica, aparece el sexo como problema a tratar desde lo moral y lo científico. Esto lo podemos relacionar con la historia de la sexualidad, en el cual los mecanismos de poder no solo se dirigen al cuerpo sino que apuntan al sexo. Al respecto, el capítulo de *Ciencias Naturales*, señala: “Actitud científica y moral ante el problema del sexo” (CIP, 1957, p. 34). El sexo es entendido como un problema, en este sentido, Foucault señala:

si el sexo es reprimido con tanto rigor, se debe a que es incompatible con una dedicación al trabajo general e intensiva; en la época en que se explotaba sistemáticamente la fuerza de trabajo, ¿se podía tolerar que fuera a dispersarse en los placeres, salvo aquellos, reducidos a un mínimo, que le permitiesen reproducirse? (Foucault, 2007, p. 12).

También, con sentido patriótico, aparece la función política de la educación en la formación del ciudadano cuando, en *Finalidades y Objetivos* se señala:

Capacitar al niño para ser ciudadano de una democracia, entendiendo esta como forma de vida y como sistema y clima de gobierno.  
Desarrollar la conciencia de nacionalidad en función de la independencia del país y de la convivencia humana internacional, revitalizando los contenidos históricos que determinan nuestro carácter nacional (CIP, 1957, p. 10).

Asimismo, en el programa de *Historia* de primero y segundo año respectivamente, se expresa:

Presentación de los símbolos patrios para su reconocimiento y consideración (CIP, 1957, p. 42).  
Artigas, Padre de la Patria.  
La Cruzada de los Treinta y Tres Orientales.  
Declaratoria de la independencia.  
Celebración de las fechas patrias, explicación de los símbolos.  
Himno Nacional; explicación y memorización del Coro (CIP, 1957, p. 48).

Encontramos una función biopolítica de control de la población de manera evidente cuando se intenta formar ciudadanos de una democracia, naturalizando una determinada forma de vida y sistema político. Aparecen nociones de patriotismo refiriéndose a una moral específica, idolatrando determinados valores. Una forma de vida se establece en la escuela como medio de control de la población.

#### 7.4.2 Enseñanza Secundaria

Los conceptos seleccionados en el programa de enseñanza secundaria, se distribuyen en tres subcategorías, tecnología pastoral, disciplina y biopolítica. En referencia a la primera, basándonos en los aportes teóricos de Foucault, observamos al docente como guía del rebaño mientras se destacan características morales y religiosas, en una relación de amor y cuidado con sus alumnos. En este sentido, la introducción del nuevo plan de estudios, señala: “Se crean condiciones para que la labor del aula o del taller se transforme en un “aprender, conducido u orientado por el profesor” (CNES, 1963, p. 30).

Además del maestro como guía, se introducen como parte del escolanovismo, nociones de descubrimiento, el alumno como protagonista y creador de su propio método. En referencia, en el apartado de *Actividades de carácter obligatorio* encontramos:

En lugar del catedrático que “dicta” su clase (conferencia) al estudiante que escucha, el momento exige un maestro que oriente y guíe las actividades descubridoras del alumno; estudie sus tendencias e inclinaciones, aconseje más que sancione; observe y estudie más que “califique” al alumno; en síntesis, un docente que haga de su lección el acto vital que la formación del joven reclama (CNES, 1963, p. 63).

Seguidamente, en el mismo apartado, se menciona: “Los temas deben aprenderse en clase, bajo la orientación del profesor, quien provocando la actividad organizada del grupo guiará el desarrollo de las lecciones ajustando su extensión y profundidad al tiempo disponible y a la capacidad del grupo” (CNES, 1963, p. 63-64). Podemos relacionar la labor del profesor con la idea de dios, en tanto resulta encomendado a dirigir el rebaño.

En referencia a la siguiente subcategoría, la disciplina, en el programa al abordar la formación de valores y normas para la vida en sociedad, se señala:

(...) la creación de las actividades de taller en el primer año, instrumentos eficacísimos para el conocimiento de las capacidades expresivas y creadoras del alumno. Asimismo, la mayor permanencia del alumno en el ambiente liceal, al posibilitar, junto a la jornada de trabajo, las actividades facultativas dirigidas, constituirá un valioso aporte a la formación integral del joven y aún, a la solución de problemas de orden social relacionados con la conducta de los adolescentes (CNES, 1963, p. 31).

Esta cita la podemos relacionar con el disciplinamiento del cuerpo en tanto introduce la regulación del tiempo y la conducta. Asimismo, encontramos coincidencias con la biopolítica, más precisamente el liceo como mecanismo de seguridad, ya que pretende mayor permanencia del alumno en dicho espacio, alejándolo de fines ajenos al estado.

El programa señala la importancia de lo moral y lo cívico, estableciendo formas de actuar que se ajustan a la norma, es decir, conductas normales y las que no, anormales. En este sentido, en los *Fines* y *Objetivos* del programa encontramos una cita del artículo 71 de la Constitución que expresa: “En todas las instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos” (CNES, 1963, p. 33). A su vez, el apartado de *Objetivos* señala:

C) Integrar la formación del educando con su capacitación para la vida de la comunidad en los aspectos del trabajo, la salud, el hogar, el civismo y la recreación.

E) Contribuir a la formación de ciudadanos aptos para la participación responsable en la convivencia social y política de la democracia republicana y representativa instituida por la constitución y las leyes (CNES, 1963, p. 35).

Por otro lado, visualizamos mecanismos de disciplinamiento del cuerpo en relación al trabajo, contenidos orientados a la enseñanza de oficios. En *Los Contenidos* del programa, *El Taller de Expresión Artísticas y Manualidades*, señala:

Las manualidades están destinadas a la educación de la mano y se orientarán hacia el aprendizaje de rudimentos de oficios y artesanías que capaciten al joven para tareas sencillas o para el descubrimiento de la propia vocación en algún aspecto manual de la actividad (CNES, 1963, p. 54).

Dentro del programa de *Matemáticas* nuevamente podemos observar al conocimiento tratado como medio para el disciplinamiento del cuerpo de los alumnos, al abordar los fines formativos resalta: “La matemática participa en la formación del carácter del alumno mediante el desarrollo de una disciplina mental y la educación de sus facultades de perseverancia y hábitos de trabajo” (CNES, 1963, p. 45).

A su vez en el capítulo *El Plan en Función del Tiempo*, en el apartado de las actividades facultativas dirigidas, se expresa: “El liceo debe proporcionar al alumno, no sólo a través de los programas, sino aun en la organización y en su “clima”, un ejemplo de vida integral donde alternan el trabajo, el estudio, el descanso, la sociabilidad y la recreación” (CNES, 1963, p. 65). Vemos como en el programa se habla de “un ejemplo de vida integral” en la cual se pone en cuestión la administración del tiempo,

separándolo en tiempo de trabajo, estudio, descanso y recreación. Clara referencia al disciplinamiento del cuerpo, pero también podemos ver el liceo como dispositivo de seguridad normalizando una determinada distribución del tiempo.

En relación a la evaluación del alumno se detalla, en el Régimen de evaluación y pasaje de grado para el primer nivel del primer ciclo: Carácter general de la evaluación:

Art. 2° -- Durante el curso del año lectivo la apreciación del alumno en su labor será efectuado sobre:

- a) Rendimiento en la labor liceal.
- b) Actitud en el trabajo: laboriosidad, puntualidad, grado de atención, rapidez, seriedad, grado de reflexión, perseverancia, exactitud y rapidez en la comprensión, grado de fatiga, orden, reacción frente a un trabajo nuevo, actitud frente a trabajos complementarios, intervención espontánea en los trabajos de clase, espíritu de iniciativa, colaboración, etc.
- c) (...)
- d) Observación de rasgos de carácter y comportamiento (CNES, 1963, p.71).

En esta cita se puede ver como la evaluación se centra más en la educación del cuerpo que en la enseñanza, más en aspectos de disciplinamiento del cuerpo que en la transmisión cultural. Se habla de laboriosidad, puntualidad, seriedad, trabajo, orden, carácter y comportamiento entre otros. Hay una gran importancia dada a todos estos aspectos individuales que denota el interés en disciplinar a los alumnos para el trabajo y la vida en sociedad.

Se puede apreciar también cómo la disciplina identifica elementos y los modifica, crea la norma: como debe ser la actitud, el comportamiento, el carácter, la puntualidad y el orden de los alumnos y después lo evalúa, creando actitudes correctas en función de la norma.

La disciplina normaliza... desde luego, analiza, descompone los individuos, los lugares, los tiempos, los gestos, los actos, las operaciones. Los descompone en elementos que son suficientes para percibirlos, por un lado, y modificarlos, por el otro. Ésto, esa famosa cuadrícula disciplinaria, intenta establecer los elementos mínimos de percepción, y suficientes de modificación. En segundo lugar, la disciplina califica los elementos así identificados en función de objetivos determinados. ¿Cuáles son los mejores gestos para obtener tal resultado? Cuál es el gesto más adecuado para cargar el fusil? cuál es la mejor posición para tirar? cuáles son los obreros más aptos para tal tarea, los niños aptos para alcanzar tal resultado?. Tercero, la disciplina establece las secuencias o las coordinaciones óptimas: como encadenar los gestos unos con otros, como repartir a los soldados en una maniobra, como distribuir a los niños escolarizados en jerarquías dentro de las clasificaciones. Cuarto, la disciplina fija los procesos de adiestramiento progresivo y control permanente y por último, a partir de ahí, distingue entre quienes serán calificados

como ineptos e incapaces y los demás. Es decir que sobre esa base hace una clasificación entre lo normal y lo anormal. La normalización disciplinaria consiste en plantear ante todo un modelo, un modelo óptimo que se construye en función de determinado resultado, y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo, lo normal es, precisamente lo que es capaz de adecuarse a la norma, y lo anormal, lo que es incapaz de hacerlo. En otras palabras, lo primero y fundamental en la normalización disciplinaria no es lo normal y lo anormal, sino la norma (Foucault, 1978, p. 75-76).

En lo que refiere a la evaluación y asistencia, aparecen conceptos de aptitudes de los alumnos y de cómo aprovechar de mejor manera la actividad liceal. El plan menciona en el apartado del régimen de reuniones de profesores:

Art. 9° -- Al realizarse cada una de las Reuniones de Profesores establecidas en artículo 8°, se remitirá a los padres de los alumnos un Boletín donde constaran los juicios emitidos por los profesores de cada asignatura sobre la actuación de cada alumno, las consideraciones sobre las aptitudes de los mismos y los consejos para el mejor aprovechamiento de la actividad liceal (CNES, 1963, p. 73).

A su vez, en el *Apéndice*, en *Informes de las Comisiones del Consejo*, en el apartado de la *Comisión para el estudio de los contenidos*, se señala:

Entre los aspectos previos mencionados cabe consignar, como “ideas a tener en cuenta” para la formulación de los contenidos de toda experiencia educativa integral, las **siguientes necesidades**, comunes a todo hombre cualquiera sea su vocación, y por ende, factores determinantes del currículo:

- 1) Dominio eficaz del lenguaje, en sus diversos aspectos: oral, escrito, gráfico;
- 2) Dominio de las técnicas matemáticas fundamentales y capacitación para el uso y la aplicación del pensamiento matemático;
- 3) Conocimiento científico acerca de las principales leyes que rigen la realidad física, biológica, social y económica;
- 4) (...)
- 5) Conducta moral superior;
- 6) Espíritu de comprensión y respeto hacia los demás;
- 7) Empleo racional del tiempo, en el trabajo, en el descanso y en la recreación;
- 8) Hábitos de: orden, economía, puntualidad, prolijidad y adecuada utilización de los recursos (CNES, 1963, p. 103, las negritas son del original).

En la cita anterior, se manifiestan aspectos de eficacia, técnicas, moral superior, respeto a la autoridad, administración del tiempo de trabajo, descanso y recreación, en referencia a la educación integral. Es decir, una educación integral que se fundamenta más en relación al disciplinamiento del cuerpo que a la transmisión cultural. Asimismo, estos ideales se distribuyen a lo largo del programa sin importar el contenido específico, nuevamente la enseñanza subordinada a la educación del cuerpo.

Con relación a la biopolítica, a lo largo del programa se pueden notar varios discursos normalizadores que, en vez de tener el fin de formar cuerpos dóciles como las disciplinas, se dirigen a toda la población. En el programa podemos encontrar en lo que refiere a dispositivos de seguridad, la educación en masas, asistencia y evaluación y participación social, en la parte de *Orientación y Estructura del Plan, Principios Rectores*: “1º-- El plan está dirigido a la atención y asistencia del mayor número de alumnos (Educación de masas)” (CNES, 1963, p. 37).

A su vez, en la parte de *Orientación, asistencia y evaluación en el nuevo plan: Introducción*, vemos cómo a través de la acción del liceo se pretende influir en todos los casos sobre decisiones futuras que el alumnado realice sobre actividades, oficios o empleos:

En primer término, como se desprende fácilmente del cuerpo de disposiciones de la Reforma, se busca proporcionar una formación básica de cultura general, intelectual y moral, al mayor número posible de adolescentes. La elección que el alumnado realice de las actividades, oficios o empleos, después de estos tres primeros cursos, tendrá como basamento indispensable en todos los casos la acción ejercida por el Liceo sobre él en esta primera etapa (CNES, 1963, p. 69).

Desde la inserción social y las responsabilidades que esta conlleva, en el *Apéndice* del programa, el apartado de la *Comisión Para el Estudio de los Fines y Objetivos*: “E) Contribuir a la formación de ciudadanos aptos para la participación responsable en la convivencia social y política de la democracia republicana y representativa” (CNES, 1963, p. 95).

Mediante la regulación del tiempo, el plan se propone una mejor atención a los alumnos y que estos tengan una mayor comprensión y disfrute de los tiempos. En el apartado, se señala: *El Plan en Función del Tiempo: La nueva jornada liceal*:

Los propósitos perseguidos por el nuevo plan, así como los criterios de organización y didácticos que lo rigen exigen la prolongación de la jornada liceal. Ello permitirá una mejor atención del estudiante, procurando su formación integral y, al radicar en el liceo, prácticamente, toda su actividad, reducirá al mínimo la labor domiciliaria (CNES, 1963, p. 62).

A su vez, en relación a la gestión del tiempo de ocio, en *El Plan en Función del Tiempo: Actividades facultativas dirigidas*, se señala: “Enseñar a disfrutar, sanamente, del tiempo libre” (CNES, 1963, p. 66).

Asimismo, a partir de la educación de las masas para la supervivencia de la comunidad, en el *Apéndice* del programa, la parte de *Síntesis de las resoluciones de la V asamblea de profesores*, en los supuestos previos vemos:

Oportunidad y urgencia de la reforma.

Las condiciones del mundo actual (acelerada mecanización y automatización, aumento demográfico, conciencias de las masas de que tienen derecho de acceder al gozo de una vida plena, etc.) hacen imprescindible la extensión de la educación. Para cualquier actividad en el momento presente se requiere como mínimo, conocimientos y adecuado empleo de la inteligencia. Por otra parte, desde el punto de vista de la comunidad nacional, se aprecia que no será posible en un futuro próximo ni siquiera la supervivencia de esa comunidad como tal, si esta con toda urgencia no desarrolla el capital intelectual y moral que es su mayor riqueza y sobre el cual se fundamentan todas sus posibilidades de futuro. Y por sobre todo, se debe tener bien presente que estas condiciones históricas inciden en el individuo muchas veces negativamente. La educación debe protegerlo con el único medio posible, que es el cultivo de sus facultades espirituales, la conciencia de su dignidad y la salvaguarda de su libertad (CNES, 1963, pp. 123-124).

Se justifica la reforma y la extensión de la educación, para “acceder a una vida plena”, podríamos decir que es el manejo de la naturalidad del deseo. Los dispositivos de seguridad actúan sobre la población interviniendo en la naturaleza de sus deseos:

Pero -y aquí la naturalidad del deseo marca la población y la técnica gubernamental puede penetrarlo- ese deseo, por razones a las cuales será preciso volver y que constituyen uno de los elementos teóricos más importantes de todo el sistema, es tal que, si se lo deja actuar y siempre que se lo deje actuar, dentro de determinados límites y en virtud de una serie de relaciones y conexiones, redundará en suma en el interés general de la población. (Foucault, 1978, p. 96).

Por otro lado, es importante mencionar ¿cómo ciertos objetivos del programa relacionan la vida en sociedad con la regulación de la población? De esta manera, en el apartado de *Ciencias Sociales*, se señala:

Sus objetivos generales, según la ordenación de Swindler, comprenden:

- 1) Fomento de eficiencia cívico-social.
- 2) Familiaridad en el uso de la información como base para el juicio y como fin en sí misma.
- 3) Hacer más inteligible el mundo actual.
- 4) Crear el deseo de una participación inteligente y espontánea en las actividades cívicas y sociales.

- 5) Desarrollar el saber y la apreciación de los deberes y derechos ciudadanos y de las responsabilidades cívicas.
- 6) Desarrollo de la capacidad de valorar los hechos y del pensar y juzgar claros e independientes.
- 7) Creación del saber y la apreciación de los principios que se hallan en la base de un buen gobierno y sociedad permanentes.
- 8) Fomento de amplios intereses, tolerancia y simpatía.
- 9) Aumento del saber y la apreciación del pasado como base para el presente.
- 10) Intensificación del amor a la patria y de un patriotismo inteligente.
- 11) Capacidad para analizar la propaganda (CNES, 1963, p. 50 - 51).

En la cita anterior podemos observar el rol del liceo como dispositivo de seguridad, donde se crean y normalizan artificialmente los deseos de la población. El rol del estado ya no es el de negación de las actitudes del hombre, sino que, de una forma positiva, pasa a manipular el deseo. Esta manipulación se refleja, en los puntos 4° y 5°, en tanto aparece el interés de la población en la participación de actividades cívicas. También hace referencia en el punto 10° cuando señala la “intensificación del amor a la patria y de un patriotismo inteligente” (CNES, 1963, p. 51). En este sentido, la educación secundaria se presenta como una educación que crea y maneja los intereses de la población.

A partir de lo desarrollado en esta categoría, observamos que el discurso del plan piloto de 1963, en su formación e implementación, entabla componentes de disciplinamiento del cuerpo y el gobierno de las poblaciones mediante la tradición normalista, caracterizado por aspectos médicos, higiénicos, pedagógicos, psicológicos y morales, los cuales engloban las características normativas deseadas.

### **7.5. Higienismo, salud y cuerpo orgánico**

En ambos programas, observamos que se incluyen cuestiones fisiológicas e higiénicas con la finalidad de alejar a la población de enfermedades y, de esta manera, prolongar la vida. Si bien las tres categorías planteadas en el análisis están relacionadas entre sí, en este caso en particular por su similaridad teórica, aparecen muchos puntos de encuentro sobre todo con lo referente a la biopolítica.

En la corriente naturalista-biologicista del escolanovismo (Caruso, 2001), los conocimientos médico-pedagógicos que surgen en base al positivismo científico toman

un rol preponderante, dándole al cuerpo una concepción biológica. Se desprenden así, formas de tratar al cuerpo teniendo en cuenta las etapas evolutivas, los modos de estar en el aula y, desde el higienismo, conservar la salud. En este sentido, lo corporal se fundamenta a partir de la medicina, otorgándole una razón biológica.

En el auge de la medicina bajo el liderazgo de Claude Bernard, la cuestión de la inclusión de contenidos higienistas, la constitución de un imaginario de normalización de la vida cotidiana vía la escuela y el auge de las explicaciones naturalistas como la herencia, las disposiciones, las funciones mentales superiores y su investigación, dieron a fragmentos del discurso médico su lugar en la constitución cotidiana del sistema escolar, casi siempre ligado a la influencia del positivismo en el campo educativo (Caruso, 1995, en: Caruso, 2001, p. 108).

### 7.5.1 Enseñanza Primaria

La higiene aparece en el programa de primaria haciendo referencia a un cuerpo biológico, un cuerpo que se puede medir, pesar y clasificar. En este sentido, referimos a la división cuerpo-organismo planteada por Rodríguez (2014), donde, el primer término, corresponde al cuerpo histórico, atravesado por el lenguaje y, el segundo, remite al organismo, a lo biológico. De este modo, según los aportes de Foucault (2007), cuando el cuerpo remite simplemente al organismo, se genera la posibilidad de ejercer poder por parte del estado. Surge así, una forma de poder sobre la vida, donde las políticas de los gobernantes se dirigen al cuerpo orgánico. En este caso, el programa de primaria hace referencia a la conservación de la salud, a la conservación de la vida. Es así que, refiriéndose a un determinado cuerpo, en la *Introducción a la Naturaleza* de segundo año, se señala: “Higiene de los órganos de los sentidos” (CIP, 1957, p. 49).

También, en el mismo apartado, en relación con el ritmo, se expresa:

El ritmo en la naturaleza y la actividad humana:  
Se continuará el estudio del ritmo iniciado en el primer año.  
El latido del corazón y el pulso; la inspiración y la expiración. El día y la noche. Las estaciones. La actividad y el reposo de los seres vivos. Observaciones sobre movimientos particulares. El reloj. El fiel de la balanza (CIP, 1957, p. 49).

Asimismo, se resalta la importancia de la oxigenación e higiene. En el programa de *Ciencias Físico Naturales* de quinto año, se señala: “Vinculaciones entre las dos funciones: respiración y circulación. Higiene de las mismas” (CIP, 1957, p. 72).

También expresa: “La ventilación en las viviendas y en los locales públicos. Importancia de la vida al aire libre” (CIP, 1957, p. 72).

El carácter higienista y normalizador hace referencia a la biopolítica. En este sentido, Foucault refiere a la noción de seguridad para superar la relación amo-súbdito. Al respecto señala que “la soberanía se ejerce en los límites de un territorio, la disciplina se ejerce sobre el cuerpo de los individuos y la seguridad, para terminar, se ejerce sobre el conjunto de una población” (Foucault, 1978, p. 27). Surge así un nuevo modelo de intervención por parte del estado, ya no se preocupa por el individuo sino por una población. Aparece la regulación de la población en términos biológicos: higiene, salud, natalidad, longevidad, etc.

Se hace inevitable la participación de la medicina en el programa con sus saberes médico-pedagógicos. Podemos ver fragmentos relacionados al cuidado de la salud como la higiene y campañas de vacunación como métodos de prevención de enfermedad. Aparece una regulación de la población en términos de salud, higiene, conservación de la vida y economía. Al respecto, en el capítulo de *Ciencias Físico-Naturales*, se señala:

Análisis de las actitudes y desarrollo de la comprensión para la conservación de la buena salud y la seguridad personal y pública. (Conocimiento de los problemas que surgen de las necesidades sociales e individuales, tales como la higiene, conservación, economía, etc.) (CIP, 1957, p. 34).

Se articulan aquí, los significantes salud, higiene, seguridad, necesidades, conservación y economía. Todos ellos forman parte de manera articulada de los elementos centrales de configuración de una biopolítica donde el disciplinamiento de los cuerpos y la regulación de la población son sus dos ejes centrales.

En el mismo apartado, en cuanto a los resultados mínimos que han de lograrse, se señala relevante el “conocimiento de la naturaleza de algunas enfermedades y comprensión de la importancia del uso de sueros y vacunas” (CIP, 1957, p. 34).

A su vez, en el curso de *Educación Moral y Cívica* para primer y segundo año, observamos el trato con los alumnos en relación a la higiene. En referencia, se señala: “Así mismo, deberán vigilarse, de manera muy especial, los servicios higiénicos que los niños utilizan” (CIP, 1957, p. 42).

Aquí se relaciona la disciplina con la higiene, al respecto Rodríguez establece:

Disciplinas y vigilancia del cuerpo: la moralización de la conducta individual se monta sobre la medicalización del cuerpo. La atención debe ponerse en una forma específica de cuidado de sí; se trata de una economía que tiende a anclarse y tomar como punto de partida las conductas individuales (Rodríguez, 2012, p. 99).

Además, en *Educación Moral y Cívica* de tercer año, se señala: “Los niños deben vivir y aprender a conocer: [...] Por la salud, Servicios Públicos del lugar de preservación y cuidado de la salud (hospitales o policlínicas, centros de vacunación, etc.) el médico como trabajador social” (CIP, 1957, p. 55). Es decir, la salud y los servicios correspondientes, puestos en escena como mecanismo de seguridad.

En el capítulo de *Historia, Educación Moral y Cívica*, a partir del tercer o cuarto año, se sugiere la “formación de comités escolares con finalidades de cuidar a los más pequeños o de cumplir tareas de primeros auxilios en caso de accidente” (CIP, 1957, p. 29). Además del cuidado hacia los niños de menor edad, aparece la salud, en este caso como vigilancia y cuidado del cuerpo del otro.

Finalizando el apartado, encontramos a la salud estrechamente vinculada con aspectos morales, aparece el deber de cuidar el cuerpo biológico de forma individual.

### 7.5.2. Enseñanza Secundaria

Con respecto al programa de enseñanza secundaria, al igual que en primaria, observamos una regulación de la población por medio de los mecanismos de seguridad. Es decir, se hace inevitable la relación estrecha entre los conceptos de salud e higiene analizados en este apartado y lo concerniente a la biopolítica. En referencia al higienismo y la salud, dentro del programa, estos mecanismos persiguen como finalidad la conservación de la vida. A su vez, dichos mecanismos sólo son posibles cuando se remite a un cuerpo orgánico, un cuerpo que debe cuidarse, debe alimentarse, debe higienizarse, debe recuperarse, entre otras cuestiones. Para dicho cometido, la conservación de la vida, en el programa encontramos las vacunas, la alimentación y la información; todos ellos utilizados de forma preventiva. De esta manera, en el capítulo del *Apéndice*, en la sección de la *Comisión para el estudio de los contenidos del Plan*, dentro de las actividades de trabajo social, se señala:

Dichos problemas se centran en las siguientes áreas de estudio:

A) Necesidades básicas del hombre: hogar, vestido, alimentación.

B) Conservación y protección de la salud personal y colectiva.

Para el sector B<sup>7</sup>; campaña de educación sanitaria (vacunación, medidas preventivas, alimentación correcta). Instalación de botiquines de primeros auxilios; preparación de afiches, carteles y boletines de colaboración con organismos oficiales (A. de Lucha contra el Cáncer, Cruzada Antituberculosa, etc) (CNES, 1963, pp. 104-105).

Cabe resaltar la importancia de la vacunación y alimentación correcta dentro de la campaña de educación sanitaria. Ambos aspectos están incluidos en los mecanismos de seguridad, en tanto, se ejerce un poder sobre la vida de los adolescentes, sobre un cuerpo biológico.

Por otra parte, nos interesa destacar el dualismo físico-espiritual, en el cual lo físico corresponde a lo orgánico, lo biológico y, lo espiritual, al intelecto, a lo moral. De esta manera, el programa en sus *Fines y Objetivos*, señala: “Promover el desarrollo de la personalidad del adolescente hacia la plenitud de su ser físico y espiritual” (CNES, 1963, p. 35).

Asimismo, en el *Apéndice*, en la *Comisión para el estudio de los contenidos*, como “ideas a tener en cuenta” en referencia a las necesidades de los hombres, una de ellas corresponde a la “Salud física y mental” (CNES, 1963, p. 103).

También en el *Apéndice*, pero en el apartado de la *Comisión para el estudio de la distribución horaria del Plan*, se señala:

**Educación física e higiene.** Obvio resulta destacar la necesidad de su incorporación a título obligatorio, y con la mayor extensión posible. Las Asambleas de Profesores han insistido en la necesidad de una mayor vinculación con la Comisión Nacional de Educación Física, a fin de obtener mejores frutos para los altos fines de esta disciplina (CNES, 1963, p. 109, las negritas son del original).

Aparece la educación física y la higiene incluidos en la misma área de conocimiento. Existe una continuidad con el discurso vareliano sobre la educación física, que caracterizó el pasaje de una sociedad bárbara a una civilizada (Barrán, 1994). Lo podemos relacionar como un área que busca preservar la salud, en este sentido, refiere a un cuerpo biológico.

---

<sup>7</sup> En referencia al punto B.

En el mismo capítulo, en el apartado de *Síntesis de las resoluciones de la V asamblea de profesores*, señala:

Se aprobó una ponencia sobre la inclusión de la educación física en los cursos que se pretende reformar (como una asignatura más); que se intensifiquen las fiestas deportivas y las competencias (para propender al acercamiento de todos los jóvenes de la República); que se busque la manera de dar asistencia médica a los estudiantes; que se trate de crear espacios adecuados para el desarrollo de la educación física y que se armonice la educación física dada por Secundaria y la dada por la Comisión Nacional de Educación Física (CNES, 1963, p. 125).

Podemos apreciar dos características de la biopolítica en referencia a la educación física. La primera, a través del deporte y las competencias se pretende llegar a toda la población (masificación y control de la población). Y la segunda, la relación de la educación física con la asistencia médica, es decir, entendida como mecanismo de seguridad. En tanto, un mayor número de jóvenes participen de estas jornadas deportivas, un mayor número de jóvenes tendrán la posibilidad de asistencia médica. Se puede apreciar la estrecha vinculación entre educación física y salud. En este sentido, el deporte es visto como un medio para el mejoramiento de la salud remitiendo a un cuerpo biológico. Dicha relación con la medicina, establece una “medicalización” del cuerpo. Resulta esclarecedor al respecto el aporte de Rodríguez cuando menciona:

El principio de la vida, tan caro para el pensamiento pedagógico vareliano, se enlaza a una moral en tanto el hecho de cuidar la vida es un deber: el cuidado del destino de la nación comienza por la vigilancia del propio cuerpo. Entre el control del cuerpo y la regulación de la población, articulando estas dos instancias, se encuentra desplegada sutilmente la moral burguesa progresista. En tanto articulación y en tanto instancia que coloca un saber en el camino del bien o del mal, la moralización del cuerpo es efectivamente ideológica: el cuidado del cuerpo y sus beneficios remiten a una especie de benevolencia imparcial a la que nadie tendría por qué negarse (Rodríguez, 2012, p. 98).

En la misma línea, encontramos la salud mezclada con otros aspectos cívico-democráticos, entendiendo el cuidado del propio cuerpo como un deber. En el *Apéndice*, en el apartado de la *Comisión para el estudio de la distribución horaria del Plan*, se señala: “**Educación cívico democrática**. Se concibe acá como una verdadera preparación para la vida de la comunidad en sus diversos aspectos: trabajo, salud, civismo, recreación, etc.” (CNES, 1963, p. 110, las negritas son del original).

Finalizando esta categoría en general, y con relación a la última cita, podemos establecer una moral corporal, en tanto aparecen modos y normas de tratar al cuerpo.

Esta moral corporal es una forma de poder que se ejerce sobre el cuerpo biológico con el fin de conservación de la vida, y por ende, conservación de la fuerza de trabajo.

## **7.6. Consideraciones finales**

En este capítulo abordaremos posibles continuidades y rupturas entre los programas de enseñanza primaria y enseñanza secundaria en lo concerniente a las cuestiones analizadas hasta aquí. De igual manera que en el análisis anterior, vamos a desarrollarlo en el orden establecido para las tres categorías, aunque con más puntos de contacto entre ellas.

En relación a la primera categoría de análisis, escolanovismo y educación del cuerpo, encontramos algunas similitudes y diferencias que se detallan a continuación. Para comenzar, resulta necesario mencionar que si bien ambos programas están influenciados por la corriente escolanovista, en base al análisis, consideramos que dicho movimiento influyó de manera diferente en ambos casos. En este sentido, dentro de las principales características de la corriente, encontramos algunas diferencias específicas a cada programa.

Con respecto al puerocentrismo, encontramos una gran influencia en ambos programas, la centralidad en el alumno se manifiesta a lo largo de los mismos. Igualmente, en el programa de enseñanza primaria, se le da mayor relevancia afectando los métodos de enseñanza, y respetando la naturaleza sabia y bondadosa del niño. A partir de este aspecto, surgen el método de aprendizaje activo, la experimentación, el descubrimiento y la espontaneidad; aparece la educación negativa. Al respecto, en ocasiones, el maestro oficia sólo de “auxiliador” mientras deja al niño explorar guiado por su impulso natural.

El programa de enseñanza secundaria, si bien contiene aspectos de centralidad en el alumno en donde se preocupa por sus deseos e intereses, estos están condicionados por la institución en tanto funciona como dispositivo de seguridad. En este sentido, los dispositivos de seguridad intervienen en la naturaleza del deseo, creando deseos artificialmente. Incluso los alumnos tienen la posibilidad de optar en diferentes especializaciones en base a sus preferencias vocacionales, aunque dichas preferencias

están condicionadas de antemano por el deseo creado. El interés de los gobernantes radica en la especialización para posteriormente llegar a ser una fuerza de trabajo calificada.

A su vez, la educación activa en este programa, no es tan exploratoria como aparece en primaria, sino que resulta de una vigilancia guiada del docente. A su vez, se presenta un método más individualizado de enseñanza pero un poco más centrado en el control por parte del docente. En ambos programas aparece una relación más humanista entre docente-alumno, donde exista un diálogo recíproco. Este aspecto se relaciona con los deseos e intereses de los niños, pero de manera diferente. En el programa de primaria, se manifiesta de manera espontánea, liberando a la naturaleza del niño, con la posibilidad de afectar el método. En cambio, en secundaria, aunque es humanista no se manifiesta en el método. Por ejemplo, en secundaria, esta relación se manifiesta en momentos tales como la elección de la vocación, pero no repercute en el método que se presenta de un modo predeterminado.

En cuanto al psicologismo pedagógico, ambos programas se encuentran influenciados por la psicología, en tanto aparecen las etapas evolutivas, la maduración, el desarrollo y la individualización de la enseñanza.

Nuestra investigación no se centra en dilucidar la especificidad teórica e histórica (autores, épocas, regiones de implementación, características) de las corrientes escolanovistas que aparecen en los programas. Queda abierta la posibilidad de ahondar con una investigación al respecto.

En ambos programas se habla de la educación integral, pero difieren en el significado que le otorga cada uno. La educación integral del programa de primaria se caracteriza por tener un corte más humanista, tiene en cuenta las emociones y sentimientos del niño, se preocupa por la formación de la personalidad, y su bienestar físico y mental. En cambio, la educación integral de secundaria aparecen con mayor énfasis los dispositivos disciplinarios y de normalización. El significante educación integral se identifica, por ejemplo, con la eficacia, la técnica, una moral superior, la regulación del tiempo y la economía. Por lo tanto, la educación integral encierra aspectos que tienen que ver más con la educación del cuerpo, formación de un trabajador responsable y sano, que con la enseñanza, la transmisión cultural.

Si bien observamos que la escuela es parte de los dispositivos de seguridad a la vez que agente disciplinador, encontramos mayor énfasis en el programa de secundaria.

Dentro de los aspectos del plan del liceo que dejan en evidencia su rol como dispositivos de seguridad se encuentran, por ejemplo, el entender a los alumnos como una población a la que tienen que llegar totalmente, la problematización de la masificación de la educación secundaria, donde aparecen los docentes como guías para encauzar sus elecciones sobre la educación terciaria, podemos ver el manejo del deseo para crear una necesidad en la población estudiantil al servicio de los gobernantes.

Otro aspecto a resaltar es dentro de la reforma del Plan 63 de secundaria es que se agregan actividades y se extiende el horario curricular, dichas extensiones horarias no están sólo vinculadas a la preparación para la vida o la formación personal, sino que están dirigidas al control del alumno en tanto éste pasará más tiempo dentro de la institución haciendo buen uso del tiempo libre, y en contrapartida, evitando el mal uso del mismo.

Es decir, que los jóvenes estén más tiempo en las instituciones educativas ayuda a mantener el orden social, y a encauzar los malos hábitos y los problemas de conducta. En este sentido, se manifiesta tanto el rol disciplinario mediante el control del individuo, así como la biopolítica, en tanto se dirige a la población.

En el programa de enseñanza primaria también aparecen la disciplina y la biopolítica, aunque se aprecia más inclinado hacia los mecanismos de la primera. Quizás esta inclinación se deba a la individualización acentuada que existe hacia los alumnos, bajo los aportes de la psicología en la orientación pedagógica. Las cuestiones de lo corporal se dirigen más al individuo que a la población.

Resulta interesante, para futuras investigaciones, poder analizar de qué manera se manifestaban estas cuestiones en la práctica diaria. Una metodología de entrevistas u observaciones de registros de aula, incluso planificaciones de la época, son algunas de las técnicas de investigación que ayudarían a profundizar en la discusión.

En referencia al higienismo y la salud, consideramos que es donde se encuentran más puntos de contacto entre los programas de enseñanza primaria y secundaria.

A lo largo del análisis, en ambos programas, se aborda el higienismo como mecanismo de seguridad en el proceso de normalización.

En el programa de enseñanza primaria se observa una idea de naturaleza con mayor profundidad, refiriéndose al cuerpo biológico y a factores medibles (pulso, respiración, descansos, etc), como también la importancia de la vida al aire libre. En el de secundaria, si bien no se fundamenta en una idea de naturaleza tan arraigada, termina refiriendo a un cuerpo biológico en tanto utiliza mecanismos de disciplinamiento y biopoder.

En ambos programas (primaria y secundaria) encontramos características que refieren a la educación sanitaria para la conservación de la vida (personal y colectiva). Aparecen campañas de vacunación, medidas preventivas, alimentación saludable, información a la población sobre enfermedades, centros de salud y derechos. Surge así, la salud como dispositivo de seguridad. Se reduce el cuerpo a su dimensión biológica, en este sentido, es un organismo que necesita las vacunas y la buena alimentación (entre otros) para la conservación de la salud. A su vez, aparece un deber moral corporal, como normas y cuidados específicos del cuerpo.

Hemos observado cómo el saber médico-pedagógico estaba configurado de diversos modos en los discursos de ambos programas, en este sentido, a través del abordaje de la educación de los cuerpos referimos a la noción de gubernamentalidad de Foucault.

Para finalizar, en ambos programas encontramos algunas cuestiones de diferenciación de género. Resulta interesante, para una futura investigación, poder establecer relaciones entre esta diferenciación y las cuestiones referentes al poder corporal.

Más allá de los mecanismos de disciplinamiento de los cuerpos y gobierno de las poblaciones presentes en ambos programas que se articularon con la discursividad escolanovista en aspectos como la producción del deseo, el cuerpo excede a estos mecanismos. Será objetivo de de próximas investigaciones, a través de otro tipo de fuentes poder capturar algo de esos mecanismos de resistencia que exceden el organismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AISENSTEIN, Ángela (2006a) *Tras las huellas de la Educación Física argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- AISENSTEIN, Ángela (2006b) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ANGIONE, Ana María et al. (1987) *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*. Montevideo: MRE, CEIP, CETP, UTU, 2011.
- APPLE, M. (1979) *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal (1986, 2008).
- BARRÁN, J. (1994) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 1; La cultura “bárbara”. Tomo 2: El disciplinamiento. Banda Oriental. Montevideo.
- BARRÁN, J. (1995) *Medicina y Sociedad en el Uruguay del Novecientos*. Tomo 3; La invención del cuerpo. Banda Oriental. Montevideo.
- BORDOLI, Eloísa y Cecilia, BLEZIO (2007) La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En: *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: UdelaR, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (p. 27-52).
- BORDOLI, Eloísa (2017) Currículum, saber y contexto. En: *Cuerpo, Educación y Sociedad. Educación del Cuerpo: Currículum, Sujeto y Saber*, pp. 95-103
- BLEZIO, Cecilia (2005) *Reflexiones sobre el sujeto en el acontecimiento didáctico*. En: revista *Conversación*, Montevideo, pp. 19-26.
- CARUSO, Marcelo (2001) ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En M. Caruso; I. Dussel; P. Pineau (eds.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós. pp. 93 – 131.
- CAROZZI, Daniella et al. (2011) *Rupturas y continuidades en relación a la Educación del Cuerpo entre los Programas de Educación Física de enseñanza primaria y secundaria*. Montevideo: ISEF, 2011. Tesis de grado (Licenciatura en Educación física).
- CONSEJO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (CIP). Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas. Montevideo: Unión del Magisterio, 1957.

- CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA (CNES). Reforma y Plan de Estudios. Montevideo: Talleres Gráficos 33 S.A., 1963.
- CRISORIO, Ricardo (2007) Educación Física y biopolítica. En: *Temas y Matizes*. Paraná, n° 11, marzo/julio, pp. 67-78.
- \_\_\_\_\_. (2015) Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales. En: *Cuerpo, educación y política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos, pp. (21-38).
- DARRIGOL, María (2017) Entre normalidad y anormalidad: una exploración teórico epistemológica en ocasión de los anormales pedagógicos. Análisis de los discursos en educación primaria (Uruguay, 1927-1961).
- DE ALBA, Alicia (1991) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- DOGLIOTTI, Paola (2015) *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (Udelar). 259p.
- \_\_\_\_\_. (2018) *Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)*. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación (FHCE – UNLP))
- FOUCAULT, Michel (1989) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1977-1978) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006. Biopoder: Primera clase: 11 enero 1978 Dispositivo de seguridad: la normación y la normalización; el gobierno de las poblaciones: clase 25 de enero del 1978 Poder pastoral: clase 8 de febrero 1978.
- \_\_\_\_\_. (1976) *Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber*. México: Siglo XXI, 2007.
- MILSTEIN, D. Y H. MÉNDEZ (1999) *La Escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- \_\_\_\_\_. (2013) Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 62, pp. 143-161.

- RODRÍGUEZ, Raumar (2000) *El cuerpo en la escena del Uruguay del '900*. Buenos Aires: Revista Digital, 2000. Disponible en:  
(<https://www.efdeportes.com/efd26/uru900.htm>). Acceso: 7/6/2019.
- \_\_\_\_\_. (2012) *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Montevideo: FHCE, 2012. Tesis (Maestría en Enseñanza Universitaria). Área Social. Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República, Uruguay.
- \_\_\_\_\_. (2014a) Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación entre vida y política. En: *Revista Melea*.
- \_\_\_\_\_. (2014) Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza. En: *Polifonías Revista de Educación*. Buenos Aires, Año III, n°(5), p. (127-140).
- PÁEZ, Silvina (2017) “Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009”.
- ROMANO, Antonio (2016) “Nueva educación” y enseñanza secundaria en el Uruguay (1939-1963). *Cader nos de História da Educação*, v.15, n.2, p. 468-491, maio-ago. Disponible en  
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/36090/19081>> Acceso: 24 de abril 2020.
- RUEGGER, C., TORRÓN, A., ZINOLA, P. y RODRÍGUEZ, C. (2014) Representaciones y discursos de la Educación Física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. En: *Educación Física y Deporte*. Revista electrónica. Número 33, 2014, Montevideo, p. 405-441. Disponible en:  
<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5283680>> Acceso: 24 de abril 2020.
- SCHARAGRODSKY, Pablo (2010) *El cuerpo en la escuela*. Disponible en:  
<http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>
- VIGARELLO, George (2005) *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Nueva Visión.