



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



### Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)

Paola Dogliotti

Julio 2012

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Lic. Paola Dogliotti Moro

**Cuerpo y currículum:  
discursividades en torno a la formación de docentes de educación física  
en Uruguay (1874-1948)**

Universidad de la República  
Área Social  
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

**Tutor:** Prof. Adj. Lic. Eloísa Bordoli

Montevideo, 19 de Julio de 2012

Foto de portada: [www.pexels.com](http://www.pexels.com)



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo durante todos estos años de los compañeros de los equipos de investigación a los cuales pertenezco.

A los compañeros del Grupo de Políticas de Investigación y Políticas Educativas del Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República, en especial a Raumar Rodríguez Giménez por su rigurosidad teórica desplegada en las reuniones de equipo y en los intercambios constantes.

A los compañeros del equipo de investigación Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza, del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, en especial a Eloísa Bordoli por su compañía constante en todos estos años transitados juntas y por la tutoría brindada a este trabajo.

A las instancias compartidas en el seminario de la línea de investigación Enseñanza Universitaria, a cargo de Luis Behares y Eloísa Bordoli, a sus discusiones e intercambios constantes.

A las compañeras del Proyecto de Investigación “La formación de los secretarios y directores del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de ACJ (1922-1950) y su influencia en la gestación de la educación física en el Uruguay” del Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes, en especial a Gabriela Cabrera en la búsqueda de fuentes y a Mercedes Couchet por la traducción y sistematización de muchas de ellas.

A Cecilia Blezio, compañera de trabajo en los equipos de investigación, por su apoyo en las correcciones de estilo y diseño del presente texto.

A Arnaldo Gomensoro por ayudarme a ubicar y brindarme algunas de las fuentes de indagación.

A mis hijos Anaclara, Felipe y Camila, por entender que este trabajo implicó menos tiempos compartidos con ellos y, en especial a Pablo, compañero de camino, que me ha acompañado y apoyado constantemente en mis opciones y en el recorrido que implicó este trabajo.



## Resumen

Esta investigación aborda las principales discursividades de la formación de los docentes de educación física entre los años 1874 y 1948. Se analizan los discursos en relación al cuerpo y a la educación física presentes en esa formación, así como las líneas de productividad discursiva en relación al currículum y a la enseñanza allí implicadas. La perspectiva teórica y metodológica seleccionada se basa en una articulación entre el análisis del discurso de Pêcheux (1990), y la mirada arqueológica y la noción de “gubernamentalidad” de Foucault (2007, 1981 y 1976, fundamentalmente). Se trabaja con diversas fuentes (documentos curriculares, de políticas de educación física y obras de autores claves). Entre las principales conclusiones del trabajo se destaca que, a la inversa de los países del norte, en Uruguay la educación física se despliega, fundamentalmente, a partir del desarrollo de su sistema educativo. La influencia del movimiento de Asociaciones Cristianas de Jóvenes norteamericano en el proceso gestacional de la educación física en Uruguay fue importante y mayor que en otros países del continente. En las discursividades de la formación se producen procesos de *homogeneización gimnástica y deportiva* a partir de modelos importados principalmente del norte europeo y de Estados Unidos. A partir del proceso gestacional de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) comienza un paulatino predominio del *sport sobre la gimnástica*. La configuración *tecnicista* en el campo del currículum es la que adquiere mayor presencia en esta formación y se entrelaza, con diversos énfasis, con la *tradicción normalista*. En las distintas modalidades analizadas en torno a la formación de los docentes de educación física se aprecia que estas se acercan más a una tradición normalista que universitaria pero también tienen algunos aspectos que las distancian de ambas. La configuración *psicológica* en el campo del currículum, que colonizó rápidamente el campo de la enseñanza normalista, tuvo una entrada más tenue en la formación de docentes de educación física. La educación física en estos primeros años de su forjamiento más que como una profesión se configura como una vocación. El discurso médico higienista en esta formación fue el sustento del discurso normalista. En este entramado, la educación física se constituyó como una educación más que como una enseñanza, más cercana a la regulación de las poblaciones que a la producción de conocimientos y las dinámicas que ello implica, y más nucleada en torno a aspectos prescriptivos y prácticos que epistémicos.

Palabras clave: formación docente, educación física, discursos, cuerpo, currículum.

## Abstract

This research analyses the main discourses in physical education teacher education between 1874 and 1948. The discourses in relation to the body and physical education present in that education are analysed, as well as those lines of discourse production in relation to the curriculum and the teaching implied in them. The theoretical and methodological perspective chosen is based on an articulation of the discourse analysis of Pecheux (1990) and the archaeological view and the notion of “gubernamentability” of Foucault (2007, 1981 and 1976 mainly). Diverse sources are used (curriculum documents and of Physical Education policies, and works of reference authors). Among the main conclusions of this work it stands out that, unlike northern countries, in Uruguay physical education develops, mainly, from the development of its educational system. The influence of the northamerican YMCA movement in the beginning of physical education in Uruguay was important and greater than in other countries of the continent. In the discourses of the teacher education processes of *gymnastic and sport homogenization* are produced, drawing on models imported principally from northern Europe and the USA. After the gestation period of the National Committee of Physical Education (CNEF) a gradual process of predominance of *sport over gymnastics* starts. The *technical* configuration in the curriculum field is the one that acquires more presence in the education of teachers and it interweaves, with different emphasis, with the *normal tradition*. In the different modalities of the physical education teacher education analysed it can be appreciated that they are closer to a normal tradition than to a university one, but they also have some aspects that place them far from both traditions. The psychological configuration in the curriculum field, which rapidly colonised normal school, had a weaker presence in the physical education teacher education. Physical education in its early years develops as a calling rather than a profession. The hygienic medical discourse was the basis of the normal school discourse, in this teacher education. In this weave, physical education appeared as an education rather than a teaching, closer to population control than to the production of knowledge and the dynamics that the latter implies, more centered around prescriptive and practical rather than epistemic aspects.

Key words: teacher education, physical education, discourses, the body, the curriculum



## Índice de cuadros

Nº	Título	Página
1	Cursos de preparación de “maestros de educación física”; elementos descriptivos	221
2	Características de conferencistas y profesores de los cursos	224
3	Cronograma de trabajo de los cursos con régimen de internación	227
4	Descripción de vestimenta. Cursos Intensivos	229
5	Conferencias dictadas y materias teóricas	232
6	Contenidos de los cursos prácticos	236
7	Propuesta de Programa de Estudios del Curso de Profesores de Educación Física del año 1939: listado de materias, distribución por año y cargas horarias	278
8	Programa de Estudios del Curso de Profesores de Educación Física del año 1945: listado de materias, distribución por año y cargas horarias	279
9	Porcentajes de cargas horarias por áreas temáticas (cuadro comparativo)	280
10	Cargas horarias totales de las materias Pedagogía, Psicología, Práctica Docente y Administración entre el Plan de los Institutos Normales de 1939 y el Curso de Profesores de Educación Física de 1945 (cuadro comparativo)	295

## Índice de fotos

Nº	Título	Página
1	Clase de Gimnasia en el 1 <sup>er</sup> Curso para Maestros de Plaza de Deportes (1920)	228
2	Alumnos del 3 <sup>er</sup> Curso de Maestros de Educación Física en Piriápolis (1923)	228
3	Alumnos y profesores del 6 <sup>o</sup> Curso para Maestros de Educación Física (1936)	228

## Índice general

Introducción.....	12
Justificación y antecedentes.....	14
Problema a investigar.....	21
Capítulo 1. Políticas de formación, discursos sobre el cuerpo y el currículum.....	30
1.1. Políticas de formación en educación física: entre lo político y la política.....	31
1.2. La imposible enseñanza del cuerpo.....	35
1.2.1. Los discursos sobre el cuerpo.....	36
1.2.2. ¿Cómo se construyen los cuerpos?.....	37
1.2.3. La materialidad de los cuerpos.....	38
1.2.4. Cuerpo y acontecimiento de saber.....	40
1.2.5. Cuerpo y enseñanza.....	44
1.3. Currículum y enseñanza.....	46
1.3.1. Tradición comeniana: currículum de la mediación.....	48
1.3.2. Tradición psicológica: currículum psicologizado.....	50
1.3.3. Tradición tecnicista: currículum tyleriano.....	52
1.3.4. El currículum como texto de saber.....	55
Capítulo 2. La educación del cuerpo en la conformación del sistema educativo uruguayo: tres registros claves desde donde se configuró la educación física. La tradición normalista y la primera modalidad de formación para el dictado de la “gimnasia” escolar.....	60
2.1. José Pedro Varela: discursividades en torno a la formación de maestros.....	63
2.1.1. Ejercicios físicos y gimnasia.....	66
2.1.2. Higienismo: “la salud de la raza depende de la conducta de la raza”.....	68
2.1.3. La formación de maestros: currículum psicológico y tecnicista.....	71
2.1.3.1. El maestro apóstol: “gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter”.....	74
2.2. El Congreso Pedagógico Internacional Americano, de 1882: la figura del maestro en los albores de la tradición psicológica.....	79
2.2.1. Educación del cuerpo: moral, higiene y psicología.....	83
2.2.2. El maestro en los albores de la tradición psicológica.....	90



2.3. Alejandro Lamas: formación de maestros normalistas para el dictado de la educación física escolar.....	96
2.3.1. Primer manual de gimnasia “sueca” para la formación de maestros. “Educación física orgánica: ejercicios sistemados y juegos libres”.....	104
2.3.2. Primer plan de educación física escolar: “educación física é intelectual conexas”.....	108
2.3.2.1. Cultura física.....	111
2.3.2.2. Lo militar.....	118
2.3.3. Primer programa de formación de maestros que incluye educación física y ejercicios físicos para su dictado en la escuela.....	120
Capítulo 3. La formación de “maestros de cultura/educación física” en el proceso gestacional de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF): de la gimnástica al <i>sport</i> .....	135
3.1. El Discurso de Batlle y Ordóñez y de la Cámara de Representantes, y la Ley de Creación de la CNEF.....	138
3.2. La construcción del maestro de “cultura física” en la revista Uruguay-Sport: Archivos de la CNEF.....	150
3.2.1. Cultura física.....	153
3.2.2. La preparación de “maestros de cultura física”.....	160
3.2.2.1. Un modelo a seguir: el programa de estudios de una universidad norteamericana de la YMCA.....	164
3.3. La influencia de la YMCA en el proceso gestacional de la CNEF en el Uruguay: Jess T. Hopkins.....	171
3.3.1. Evolucionismo y eugenismo: degenerescencia.....	176
3.3.2. Predominio de los <i>sports</i> frente a la gimnasia.....	181
3.3.3. La generificación de los cuerpos: lo femenino y lo masculino.....	183
3.3.4. La preparación del maestro de educación física: “director físico” y “cuerpo de líderes”.....	187
3.4. Julio J. Rodríguez: formación de maestros de educación física.....	193
3.4.1. Educación física: “degenerescencia”, “higienismo”, “carácter”.....	196
3.4.2. Cuerpos masculinos y femeninos.....	202
3.4.3. El maestro de educación física.....	204

3.4.4. Primer proyecto para la preparación de maestros de educación física en el Uruguay.....	207
Capítulo 4. Los primeros cursos de formación en el campo de la educación física: período de indefinición de la formación.....	218
4.1. La formación de “maestros de educación física” en la CNEF del Uruguay.....	218
4.1.1. Disciplinamiento de los cuerpos.....	219
4.1.2. Una episteme dominante: las ciencias biológicas.....	231
4.1.3. La tradición tecnicista.....	235
4.1.4. La tradición normalista.....	239
4.2. La formación de “secretarios y directores de educación física” en el Instituto Técnico Sudamericano de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes (ACJ).....	242
4.2.1. El proceso gestacional del Instituto: discursividades sobre el director físico... ..	245
4.2.2. El programa de estudios del Director de Educación Física: <i>normalismo</i> y <i>tecnicismo</i> con atisbos de <i>profesionalismo</i> .....	253
Capítulo 5. La creación del Curso de Profesores de Educación Física: hacia la <i>consolidación de la formación terciaria</i> .....	266
5.1. El decreto de creación del Curso de Profesores de Educación Física: “cuerpos física y moralmente aptos”.....	270
5.2. El Programa de Estudios. <i>Currículum tecnicista</i> : la ejecución técnica según marcas.....	275
Capítulo 6. Discursividades en torno a la formación de docentes de educación física. Conclusiones aproximativas.....	296
6.1. Discursos sobre el cuerpo y la educación física que configuraron la formación de docentes de educación física.....	299
6.2. Configuraciones discursivas sobre el currículum y la enseñanza que matizaron la formación de docentes de educación física.....	307
6.3. Discursividades en torno a la formación de docentes de educación física.....	310
6.4. Futuras líneas de indagación.....	313
Referencias bibliográficas.....	316

## Introducción

En la presente tesis se indaga acerca de las diversas discursividades en torno a la formación de los maestros, directores y profesores de educación física o gimnasia en Uruguay en el período comprendido entre los años 1874 y 1948. Específicamente se analizan los discursos en relación al cuerpo y a la educación física presentes en esas formaciones, así como las líneas de productividad discursiva en relación al currículum y a la enseñanza allí implicadas. Se abordan las principales formas y sentidos que dicha formación va adquiriendo en el período seleccionado, donde hallamos cuatro modalidades diferentes de formación del personal especializado en la enseñanza de la educación física o la gimnasia. Una primera modalidad busca preparar a los maestros de escuelas para que asuman el dictado de gimnasia en la primera década del siglo XX; los principales discursos que abonan a esta formación son los de Varela, del Congreso Pedagógico y de Lamas. Otra se encarga de la preparación de los maestros de cultura física o de plazas de deportes en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF)<sup>1</sup> entre los años 1920 y 1936; las principales referencias discursivas de esta modalidad fueron las de Hopkins, J. Rodríguez y las presentes en la revista **Uruguay-Sport**, dentro de la que destacamos la de Ghigliani. Una tercera modalidad forma a los directores de educación física en el Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de la ACJ<sup>2</sup> a partir de la década del 20. Su principal referencia discursiva fue la desarrollada por Hopkins. La cuarta modalidad aborda la preparación de profesores de educación física en el ámbito de la CNEF a partir de la década del 40. La principal referencia discursiva para esta formación, entre otras, la constituyó la figura de J. Rodríguez, director del curso en el período indagado. Si bien las presentamos con cierta sucesión temporal, nos interesa especialmente ver las continuidades y rupturas en relación a las diversas discursividades allí implicadas.

En relación al período de indagación seleccionado (1874-1948), justificamos el comienzo del análisis en momentos que José Pedro Varela escribe sus principales obras educativas que

<sup>1</sup> Creada el 7 de julio de 1911, por decreto ley N° 3.798, en la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez, dependía del Poder Ejecutivo.

<sup>2</sup> Asociación Cristiana de Jóvenes, creada en 1909.



fundamentan la implementación de la primera reforma educativa escolar. Allí se tejieron los principales discursos en relación al cuerpo y a la educación física, que se sedimentarán en las décadas sucesivas; en este sentido, podemos considerar este hito en cierta medida fundante de la educación física escolar. Cerramos el análisis en el año 1948 porque consideramos que en el año siguiente la figura de Alberto Langlade, quien asume como Jefe de Estudios del Curso de Profesores de Educación Física hasta el año 1966, imprimirá una nueva perspectiva y discursividad en la formación del profesor de educación física. Langlade es una de las pocas personas del campo de la educación física en Uruguay que ha escrito obras de importancia para el campo y reconocidas internacionalmente; y específicamente ha trabajado y contribuido desde el campo técnico a la formación del profesor de educación física.

El trabajo se encuentra apoyado teórica y metodológicamente, como desarrollaremos en el próximo capítulo, en la articulación de ciertas nociones teóricas generales del análisis de discurso francés, particularmente del abordaje que Pêcheux efectúa en su tercer momento de producción académica (1990), con algunos aportes foucaultianos. De Foucault tomamos, especialmente, la mirada arqueológica<sup>3</sup> y las consideraciones en torno a la gubernamentalidad<sup>4</sup> –gobierno sobre la vida de las poblaciones y de los individuos– (Foucault, 2007, 2006a, 1981)<sup>5</sup>. Desde este enfoque también se recogen aportes de investigadores que han continuado esta línea de trabajo específicamente en relación a la historia de la educación del cuerpo. Los trabajos de Foucault a partir de la década del 60 abrieron un espacio para el análisis de la subjetivación como producto de las prácticas materiales a través del cuerpo. “A la inversa de la tradición idealista que pensaba que la libertad estaba en el pensamiento, Foucault dijo que ‘el alma es la prisión del cuerpo’,

<sup>3</sup> “La arqueología, al dirigirse al espacio general del saber, a sus configuraciones y al modo de ser de las cosas que allí aparecen, define los sistemas de simultaneidad, lo mismo que la serie de las mutaciones necesarias y suficientes para circunscribir el umbral de una nueva positividad” (Foucault, 1991, p. 8).

<sup>4</sup> Refiere al proceso de preeminencia del gobierno como forma de poder y al desarrollo de aparatos específicos de gobierno y saberes particulares Foucault (2006a).

<sup>5</sup> “Este Estado de gobierno que se centra especialmente sobre la población y que se refiere y utiliza como instrumento el saber económico, corresponde a una sociedad controlada por los dispositivos de seguridad. [...] La pastoral, las nuevas técnicas diplomático-militares, y en fin la policía, pienso que han sido los tres elementos a partir de los cuales se ha podido producir este fenómeno fundamental en la historia de Occidente que es la gubernamentalización del Estado” (Foucault, 1981, p. 26).

implicando que la forma en que sentimos y actuamos está regulada por las técnicas disciplinarias que han constituido nuestra ‘alma’” (Dussel, 2011, p. 9).

Desde ambos enfoques, tanto pècheuxiano como foucaultiano, se analizan los discursos sobre el cuerpo y el currículum de las diferentes formaciones del personal especializado para la enseñanza de la educación física. No desconocemos que existan diferencias entre ambas perspectivas pero creemos que, no obstante, aspectos de una y otra imprimen una peculiar y fermental mirada sobre los elementos que se entretajan en los discursos. No se aborda una metodología específica de una u otra perspectiva, sino que se establece, a lo largo de la tesis, una afectación teórica de ambas y una búsqueda de articular aspectos de una y otra perspectiva para enriquecer el abordaje analítico.

### Justificación y antecedentes

Entender las prácticas de formación de los licenciados en educación física en la actualidad y su inserción en la Universidad amerita realizar una mirada retrospectiva, buscando los prolegómenos de esta formación. Indagar sobre los albores de la constitución del campo de la educación física y específicamente en la conformación de un personal especializado nos lleva a plantearnos las cuestiones relativas a la construcción “moderna” de cuerpo. Este análisis se vuelve más potente si se lo pone en relación con la episteme moderna, que atraviesa, funda y constituye todo un entramado del saber corporal.

Se considera que la educación física es una de las instancias centrales, no la única, de educación del cuerpo. Siguiendo los planteos de Milstein y Méndez (1999)<sup>6</sup>, en todos los espacios de la vida escolar se presenta un trabajo en y sobre el cuerpo. “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

<sup>6</sup> Investigación realizada en Argentina que estudia, desde un enfoque foucaultiano, los modos de la educación del cuerpo en la escuela.

–más o menos explícito– y que ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes” (Milstein y Méndez, 1999, p. 17).

Entendemos por educación física a un conjunto de prácticas corporales<sup>7</sup> que se han constituido en hegemónicas<sup>8</sup> a partir de la conformación de los sistemas educativos modernos. Por esto no podemos hablar de educación física sin hacer referencia a la educación y específicamente a cuando esta se convierte en necesaria para la conformación de los estados Nación en la proliferación de los sistemas económicos capitalistas. A la inversa de los países del norte europeo (entre los que podemos destacar Alemania, Inglaterra, Suecia) y Estados Unidos, en Uruguay, y en los restantes países del occidente moderno, la educación física se configuró vía la instauración de los sistemas educativos modernos. Por esto se tomó como punto de partida a la reforma educativa vareliana para dar cuenta de la constitución del suelo epistémico de la educación física en Uruguay<sup>9</sup>.

Encontramos antecedentes sobre la historia de la educación del cuerpo en Uruguay en los trabajos sobre historia de la sensibilidad de Barrán (1994) (1995). En estos estudios se muestra cómo, en el período comprendido entre 1880 y 1920, de modernización del Estado y surgimiento del sistema educativo uruguayo, la educación del cuerpo fue clave. En los primeros programas de enseñanza primaria se comienza a incluir como asignatura la educación física, que, junto a otras

<sup>7</sup> Las prácticas corporales que han matizado el campo de la educación física moderna son, fundamentalmente, las diversas gimnasias, los deportes y los juegos. Elegimos el término “práctica corporal”, en tanto da cuenta de una perspectiva de indagación presente fundamentalmente hacia fines de siglo XX y que se ha intensificado a partir del siglo XXI, en investigaciones que se nuclean a partir de las ciencias humanas (Filho *et al.*, 2010). En este sentido, queremos marcar la distancia con la tendencia hegemónica proveniente de las ciencias biológicas y médicas y que suele identificarse con conceptos tales como “actividad física” y “ejercicio físico”.

<sup>8</sup> Según Eagleton, la hegemonía puede definirse como “toda una variedad de estrategias prácticas mediante las que un poder dominante obtiene el consentimiento a su dominio por parte de los dominados. Conquistar la hegemonía significa para Gramsci establecer un liderazgo moral, político e intelectual en la vida social, mediante la difusión de la propia ‘visión del mundo’ a través de toda la estructura de la sociedad, equiparando así los intereses propios con los de la sociedad en general” (Eagleton, 2003, pp. 220-221).

<sup>9</sup> Podemos establecer un paralelismo entre estos dos factores (sistemas educativos y educación física) con lo que ocurrió con la relación entre sistemas educativos y desarrollo económico. Según Tedesco (1986) a la inversa de los países del norte, en nuestra región, a los sistemas educativos se los erigió como impulsores del progreso.

prácticas educativas, jugó un papel importante en el pasaje de la *sensibilidad bárbara* a la *civilizada*<sup>10</sup>.

Otros antecedentes más específicos sobre la historia de la educación del cuerpo y de los discursos sobre la educación física en Uruguay los constituyen las investigaciones de Goitía *et al.* (1999); Rodríguez Giménez (2001) (2007a) (2008b) (2011); Dogliotti (2011a) (2011b); Dogliotti y Rodríguez Giménez (2010). Desde estos trabajos de investigación se analiza cómo la educación del cuerpo, en el último cuarto de siglo XIX y principios del siglo XX, se desarrolló a partir de parámetros, criterios y jerarquías de saberes “elaborados por las disciplinas médicas y militares” (Goitía *et al.*, 1999, p. 65).

Estas investigaciones muestran cómo el papel que cumplió la educación física en la conformación de los estados modernos está muy ligado a las prácticas de disciplinamiento y control de las poblaciones. A su vez, hacia fines de siglo XIX y principios del XX las diversas prácticas que fueron nucleadas en torno a la educación física pueden ser consideradas una de las vías mediante las cuales se ha producido cierta homogeneización cultural<sup>11</sup>. Todos debían ser incluidos en la escuela vareliana bajo la implementación de un currículum único que abarcara a todos los ciudadanos. La igualdad homogeneizante (Dussel, 2003) se constituyó en el principal discurso en los albores de nuestros sistemas educativos latinoamericanos.

En estas investigaciones, cuando se intenta legitimar el valor de la educación física en diversos documentos de la época, se hace un fuerte hincapié en los aspectos ligados a la salud. La medicina, como parte de la trama de los nuevos discursos sobre el cuerpo, comienza a desplazar de la legitimidad los saberes populares sobre él y

enuncia un nuevo cuerpo: el cuerpo “normal” que se convierte en el alter ego científico del sujeto, es decir, el espejo en el que toda la población debe mirarse a fin de saber si tiene un cuerpo sano o

<sup>10</sup> Para Barrán sensibilidad y cambio económico se daban entrelazados: hay “unidad esencial entre la historia del espíritu y la historia de la materia, entre el tiempo de la sensibilidad y el de la economía” (Barrán, 1994, p. 23).

<sup>11</sup> Analizando esta categoría desde la educación física, podemos decir que la homogeneización cultural implicó la negación de las diferencias, las prácticas corporales populares quedaron relegadas y fueron formateadas en un único registro de la gimnasia y la técnica de la época.

no. El cuerpo empírico-popular se convierte en el error que hay que corregir si se quiere preservar la salud propia y la de la población (Goitía *et al.*, 1999, p. 70).

Estos trabajos muestran cómo la medicina, de la mano de la noción de progreso, se introduce en las escuelas vía la educación física, determinando prácticas y encauzando lo más irreductible del sujeto: su cuerpo. La vida cotidiana comienza a apartarse de la naturalidad y de la diversidad corporal para regirse por el nuevo contexto que exige el saber racional: el cuerpo pasa a ser un “dato científico”.

Pareciera que hoy en día perviven más continuidades que rupturas respecto de la episteme moderna. La forma moderna que adquiere la educación física y el saber articulado en torno al cuerpo se ha olvidado de aquellas dimensiones de lo corporal que no se pueden describir, de su inconmensurabilidad, y ha hecho acento en lo visible, medible y tangible. Más que a promover una política educativa que problematice la historia social y cultural del cuerpo, en el campo de la educación física y en sus prácticas de enseñanza, se ha propiciado en general una reificación del cuerpo, desconociendo la historicidad de los diferentes contenidos a enseñar, considerándolos en términos de naturaleza, como cosa a-social, ignorando que el cuerpo también es objeto de una producción humana.

A lo largo de la historia, “lo cultural y lo social inscripto en el cuerpo representan el lugar de lo marginal, incluso lo inadvertido. [...] la constatación mismamente empírica de que lo que medimos se desdobra en permanentes fugas de lo que excede a la clasificación biológica” (Rodríguez Giménez, 2006a, p. 121). En la ciencia positivista la producción del objeto se presenta reificado, se confunde el dato con el objeto real; se oculta su proceso de elaboración. Así, “entre el *dato* y el relato espontáneo, se olvida que en el anverso de la narración, en los intersticios de su texto, se encuentra gran parte de lo real que no ha podido ser representado y que, seguramente, no podrá serlo” (Rodríguez Giménez, 2005a, p. 5).

En estas investigaciones se muestra cómo, junto a la cuestión pedagógica, la educación del cuerpo se ha vinculado a la salud, de allí el predominio de la perspectiva higienista. La educación física, una de las formas que adopta la educación del cuerpo, surge a instancias de la conjunción de estas preocupaciones médico-pedagógicas. Se presenta una clara articulación entre la





medicina, la fisiología y la pedagogía, a través de un nuevo artilugio: el higienismo. “A la moralización de la medicina sucedió la medicalización de la moral”, y esto llevó a que la conducta higiénica se equiparara a la conducta virtuosa (Barrán, 1995, p.18).

Estos trabajos muestran cómo otros componentes que dotan de sentido a la educación del cuerpo y, dentro de ella, a la educación física, son los rasgos eugenésicos: trabajar el cuerpo, hacerlo saludable, vigilarlo higiénicamente son deberes que, bien cumplidos, deberían conducir al mejoramiento de la raza. En Dogliotti (2011a) hemos indagado sobre los discursos del Dr. Carlos Vaz Ferreira en relación a la educación física en la década del 20. Vaz Ferreira proponía que la educación física estuviera conformada por juegos y deportes, gimnástica y actividades del trabajo<sup>12</sup>, evitando caer en el “recordismo especialista” (Vaz Ferreira, 1922, p. 33). Sobre las relaciones entre gimnasia y deporte sostenemos:

En este período, de nacimiento de la educación física como disciplina curricular, se ha presentado un debate entre los defensores de la gimnasia y los del deporte como medios adecuados de la educación física. Es recién en la década de los años 40 y 50, que el deporte se consolida como manifestación hegemónica a partir de los desarrollos de los medios masivos de comunicación, la industrialización y la urbanización de las sociedades (Dogliotti, 2010, p. 3).

Las hipótesis de trabajo que hemos desarrollado hasta aquí, que definimos como características de la educación del cuerpo y de la educación física en Uruguay a fines de siglo XIX y principios del XX, también son en general compartidas para el caso argentino y latinoamericano<sup>13</sup>, y para el resto del occidente moderno<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Según Vaz Ferreira, la educación física puede incluir tres clases de actividades, divididas en dos grupos: las que parten de un desarrollo espontáneo, natural, del interior del sujeto hacia el exterior, en donde engloba a los juegos y deportes, y las actividades del trabajo, y, por otro lado, las que se desarrollan desde el exterior hacia el interior del sujeto, de modo “artificial”, construidas para el desarrollo equilibrado de todos los órganos, en donde incluye la gimnástica (Dogliotti, 2011).

<sup>13</sup> Para una historia de la educación del cuerpo y de la educación física en Argentina y en América Latina se recomiendan los trabajos de Aisenstein (2007), Aisenstein y Scharagrodsky (2006), Scharagrodsky (2008), Rozengardt (2006) y Pedraza (2007). Para un esbozo comparativo sobre la génesis de la educación del cuerpo en Argentina y Uruguay consultar Dogliotti y Rodríguez Giménez (2010).

<sup>14</sup> Sobre este tema consultar Scharagrodsky (2011).

Otra de las razones que justifican la relevancia del proyecto es la escasez de estudios en nuestro país sobre la formación de personal especializado en el campo de educación física en el período seleccionado.

Antecedentes sobre nuestro tema de estudio pueden ubicarse en Dogliotti (2009), donde de forma exploratoria se analizan los “planes de estudio”<sup>15</sup> de tres años de duración de la carrera de profesor de educación física (1959-1988). Este trabajo nos permitió tener una primera aproximación al tema de indagación y establecer algún tipo de periodicidad y aproximación al objeto de estudio. Este período, que denominamos de *consolidación de la formación terciaria*, comenzó en el año 1939 con la creación del primer curso sistemático con otorgamiento de título, y culminó a fines de los 80 con la implementación del último “plan de estudios” de tres años de duración. Antecedió a este período otro de *indefinición de la formación*, puesto que carecía de regularidad, sistematicidad e institucionalidad que permitiera una acreditación y titulación correspondiente. Un tercer período, que llamamos de *transformación hacia una formación universitaria*, ha comenzado en la década del 90 con una transformación hacia un plan de estudios de cuatro años y el otorgamiento de título con reconocimiento universitario; podríamos establecer que estamos en los comienzos de esta etapa. Como hipótesis exploratoria, en ese trabajo sostuvimos que en los planes de estudio del período de *consolidación de la formación terciaria* (1959, 1966, 1974, 1981 y 1988) psicología, pedagogía e higiene componen un suelo epistémico propio de la educación física que no la distingue de otras prácticas gubernamentales desde el nacimiento de la biopolítica (Foucault, 2007). En otro trabajo de investigación de Craviotto *et al.* (2011), ubicado en el tercer período, se analiza el plan de estudios del año 1992. Se señala, a partir de los enfoques de Behares (2010), que la enseñanza se ha presentado desde la antigüedad como un fenómeno no siempre ligado a la educación, reconociéndose que la preocupación en torno a la enseñanza desde la modernidad no ha sido en general de orden epistémico. Se entiende que la enseñanza se focaliza en el tratamiento y la circulación del saber mientras que la educación se centra en aspectos relativos al disciplinamiento, a la transmisión de valores y hábitos. Se concluye que en la formación del profesor de educación física en el plan

<sup>15</sup> No se pueden llamar planes de estudio ya que se construyeron retrospectivamente nucleando los programas de todas las materias que eran dictadas en esos años.

1992, la cuestión pedagógica rige sobre la teoría de la enseñanza, relegando así a un lugar secundario al saber.

En esta tesis se indaga sobre las diversas discursividades que atraviesan a la formación de un personal especializado en el campo de la educación física. Para esto se analizan los diferentes programas y otros documentos de época que dan cuenta de las principales líneas de productividad discursiva, dentro del campo particular de lo curricular. Consideramos este último dentro del campo de la enseñanza, si bien se ha constituido, en estos últimos 60 años, en un espacio específico de saber. En sus intersecciones con el campo de la enseñanza, recortamos la dimensión de lo curricular como espacio epistémico que habilita la indagación de la problemática educativa.

Pensamos que la investigación en esta temática puede contribuir a la discusión en relación a la educación física y específicamente a sus políticas de formación. A la vez, revisar las tradiciones curriculares en los comienzos de esta formación puede ayudar a generar insumos para el diseño de nuevos programas o planes de estudio en la formación de licenciados en educación física tendiendo a una perspectiva universitaria. Esto es central en la coyuntura que está atravesando nuestro país a partir de la promulgación de la nueva ley de educación, en donde se crea una nueva institución universitaria pública, Instituto Universitario de Educación (IUDE), que comprende la formación de docentes dentro de la que se nombra la educación física. Por otra parte, el Instituto Superior de Educación Física (ISEF)<sup>16</sup>, a partir del año 2006 cambia su pertenencia institucional, del Ministerio de Turismo y Deporte a la UdelaR<sup>17</sup>. Esta serie de cambios ha puesto en escena y en cierta tensión diversos discursos en torno a la educación física así como a la formación de su personal especializado. En esta coyuntura el ISEF ha tenido que pronunciarse sobre si desea mantenerse en la UdelaR, pasar al IUDE o, como se decidió, permanecer en la UdelaR y contribuir a la creación de una oferta de formación de licenciados en educación física dentro del IUDE. Esta investigación busca brindar elementos en relación a la formación del profesor de educación física como un universitario, permitiendo el paulatino pasaje

<sup>16</sup> Encargado de la formación de profesores de educación física en el ámbito público.

<sup>17</sup> Universidad de la República, única universidad pública del país en tanto no se conforme el IUDE.

de una carrera centrada en los aspectos de la enseñanza a un docente que conjugue la enseñanza con la investigación.

### Problema a investigar

El problema de nuestra tesis lo constituyen las discursividades en torno a la formación del personal especializado en educación física presentes en las diversas modalidades que fue adquiriendo en Uruguay entre los años 1874 y 1948. Este personal específico se encargó del dictado de esta disciplina en las diversas instituciones públicas y privadas, dentro del sistema educativo y fuera de él. Para poder dar cuenta de este nudo problemático es necesario analizar los discursos en relación al cuerpo y a la educación física en esa formación y en los documentos de la época, fundamentalmente los llevados adelante por los responsables de las diferentes formaciones analizadas. Desde la perspectiva analítica que asumimos es necesario relevar, seleccionar y jerarquizar las diferentes piezas documentales en las que se aprecian las principales construcciones de sentido sobre la formación del personal especializado para la enseñanza de la educación física. Este trabajo de indagación es necesario en tanto los planes y programas del período no configuran auténticos diseños curriculares: en el mejor de los casos, se presentan como un listado general de ítems o aspectos a trabajar en dicha formación. A su vez, esto se sustenta conceptualmente en la perspectiva analítica trabajada en el marco de la línea de investigación “Políticas educativas, currículum y enseñanza”, del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, del Instituto de Educación de la FHCE. Como punto de partida centramos al currículum como un discurso específico de saber (Bordoli, 2007a). Desde este abordaje, el análisis de los programas y currícula prescriptos de las variadas formaciones no puede desprenderse del análisis de los discursos sobre el campo específico de saberes de que se trate, en este caso la educación física. Por esto cobra relevancia, a lo largo de nuestra tesis, el análisis de la configuración del campo de la educación física, de los discursos en relación al cuerpo allí implicados y de los diversos saberes y prácticas corporales que lo conformaron.



En este marco y atendiendo a nuestro objeto de indagación se torna necesario analizar las tradiciones curriculares y de la enseñanza allí implicadas. Desde nuestro enfoque, cada tradición curricular y de la enseñanza da cuenta de una determinada forma de relación con el saber y la producción de conocimiento. En este sentido, la articulación entre los discursos en relación al cuerpo y a la educación física y las tradiciones curriculares es clave para dar cuenta de las discursividades de la formación en este campo.

Como objetivo central de nuestra tesis nos proponemos analizar las discursividades en torno a la formación del maestro, director y profesor de educación física o gimnasia, entre los años 1874 y 1948. Para esto nos planteamos, por una parte, indagar acerca de cómo se han ido configurando diversos discursos sobre el cuerpo, la educación física y su enseñanza en esta formación y, por la otra, describir las principales tradiciones curriculares y de la enseñanza que configuran la formación del personal especializado para la enseñanza de la educación física.

Las principales interrogantes que forman parte de nuestra tesis son:

- ¿Cómo se va configurando la especificidad de la formación de un personal especializado en el campo de la educación física?
- ¿Qué discursos sobre el cuerpo y la educación física se tejen en esta formación a lo largo del período indagado?
- ¿Qué tradiciones curriculares y de la enseñanza atraviesan a los diversos planes de estudio y programas de esta formación?
- ¿Cómo se constituye la relación entre cuerpo, educación física y las tradiciones curriculares y de la enseñanza en esta formación?
- ¿Cuál es la configuración epistémica en las diversas modalidades de esta formación?
- ¿Qué relaciones y distancias se presentan entre la formación específica de los docentes de educación física con las tradiciones de formación normalista y universitaria?

En función de lo señalado en el apartado de antecedentes y de las escasas investigaciones sobre la génesis de la formación de los docentes de educación física, esta tesis tiene un carácter exploratorio. Como señalamos, una de las vertientes que la sustentan es el aporte teórico del

análisis del discurso francés (Pêcheux, 1990), que propone la descripción e interpretación de los discursos dando importancia a los gestos de descripción de las materialidades discursivas y a los espacios de interpretación que ellas abren. Desde esta perspectiva, lo propio de la lengua es la inestabilidad del signo, o sea, la primacía del significante sobre el significado. En este sentido es pertinente señalar que: “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, lingüísticamente descritível como una série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (Pêcheux, 1988, p. 53). No desarrollaremos aquí el planteo pêcheuxiano, ya que será abordado en el primer capítulo.

Desde este marco se buscó rastrear tanto las redes de sentido de los discursos que atraviesan a los diferentes programas y documentos, así como sus fracturas y resignificaciones.

Para ello se realizó una lectura detenida del conjunto del material recolectado, ubicando en él todos aquellos fragmentos en los que se hace referencia –en forma directa o indirecta– a los temas de interés de la investigación. A partir de esta selección del material se tuvo a disposición un conjunto variado de información que fue analizada intentando clarificar qué construcción de sentido se realiza allí de algunos de los aspectos incluidos en los objetivos de la investigación. Es claro que la construcción de sentido supone, de parte del investigador, una articulación entre tres elementos: lo que el texto plantea, su relación con la información aportada atendiendo al contexto en que el documento fue elaborado y el marco teórico de la investigación.

De acuerdo al marco teórico-metodológico de la investigación no se pretendió encontrar una unidad absoluta y carente de contradicción entre los diversos datos recolectados. Lejos de ello, se los visualizó como posibles fragmentos de un discurso hegemónico, destacándose el carácter abierto e inestable de todo discurso en términos de Pêcheux (1990), es decir, su posibilidad de fractura y resignificación. En todo caso, más que un discurso totalmente coherente, lo que se aspiró a ubicar es la pretensión de totalidad del discurso (propia de la dimensión imaginaria), aspecto específicamente vinculado a su carácter ideológico. En el mismo sentido, tomamos algunos aspectos de la genealogía, en el análisis de la procedencia, que, lejos de un enfoque evolucionista o de destinos, por el contrario, mantiene lo que pasó en la dispersión que le es propia; ella percibe los accidentes, las desviaciones ínfimas, los errores, los fallos de



apreciación. La genealogía implica “descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente [...] muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo” (Foucault, 1992, p. 13). Por esto, la genealogía busca percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona, se ocupa de las meticulosidades en los azares de los comienzos; no se opone a la historia, sino al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos, a la búsqueda del “origen” y de una esencia (Foucault, 1992, pp. 7-11).

En función de estos abordajes teórico-metodológicos, se trabajó con las siguientes fuentes de indagación:

1. documentos curriculares: planes y programas de cursos y de materias, folletos de los cursos, manuales para la formación, cartas, actas, fichas de estudiantes;
2. documentos de políticas en educación física: leyes y decretos, reglamentos, informes de congresos, actas de la CNEF, planes de acción del organismo, revistas oficiales sobre educación física, específicamente en relación a la formación del profesor de Educación Física, conferencias en relación a la temática;
3. obras de autores clave que intervinieron en el campo de la educación física, específicamente en la formación de maestros, directores y profesores de educación física;
4. algunos elementos gráficos (fotos) sobre los primeros cursos de formación de maestros de educación física en la órbita de la CNEF.

Hemos priorizado que los documentos seleccionados fueran significativos para dar cuenta de los discursos en relación al cuerpo, a la educación física y al currículum en esta formación. Nos hemos detenido principalmente en el análisis de documentos textuales escritos. Las fotos analizadas ocupan un lugar mínimo en nuestra indagación. Sería interesante, en futuras investigaciones, abordar este tipo de documentos, ya que en el área de la educación física donde el cuerpo, los gestos, las formaciones, las vestimentas ocupan un lugar clave esto sería más que significativo.

Es pertinente señalar que los programas analizados, en su generalidad, carecían de un diseño curricular preciso (no contaban con fundamentación, objetivos, etcétera). Por el contrario, eran muy escuetos. En muchos casos no se presentaban los programas de cada una de las materias. Ninguno de ellos formaba parte de un plan de estudios, sino que estaba conformado por un conjunto de materias con o sin indicación de carga horaria. Los programas de muchas de las materias eran presentados sin bibliografía de referencia y los temas se ordenaban en forma de bolillas. Las bolillas estaban presentadas con pequeños vocablos, en general sustantivos, con escasa posibilidad de análisis semántico. Todas estas características, junto a las anteriormente explicitadas, llevaron a la necesidad de búsqueda de otras fuentes de información como las presentadas en los puntos 2 y 3, que nos permitieron dotar de significado y sentido al análisis de los diversos programas.

Para dar cuenta del programa de trabajo que se anuncia, hemos estructurado la tesis en seis capítulos.

En el capítulo 1 se abordan los aspectos conceptuales que entendemos centrales para el análisis del conjunto del material empírico abordado en los siguientes capítulos. Se estructura en cuatro subcapítulos. En el primero desarrollamos brevemente la distinción entre las políticas y lo político que está implicada en las políticas educativas, entendidas como productividades discursivas. Nos interesa especialmente mostrar las diferencias teóricas en relación a este tema desde abordajes del análisis del discurso de Pêcheux (1990) y la perspectiva foucaultiana de la gubernamentalidad, en tanto ambas, con sus diferentes miradas, coinciden en la toma de distancia de los enfoques contemporáneos de la teoría política y de las políticas educativas como políticas públicas. En el segundo subcapítulo enmarcamos nuestra perspectiva teórica en relación al cuerpo, afectada teóricamente por el enfoque de análisis de discurso anteriormente mencionado. Como preocupación central abordamos una posible articulación, mostrando las diferencias centrales, entre esta perspectiva y los enfoques teóricos sobre el cuerpo a partir de los algunos seguidores de Michael Foucault. En el tercer subcapítulo realizamos, desde los enfoques de análisis de discurso anteriormente explicitados y la teoría en torno al saber de Chevallard (1991), algunas reflexiones en torno a la teoría curricular y posicionamos su campo epistémico en



relación a la enseñanza. Para esto, desarrollamos las principales líneas de productividad discursivas de la enseñanza en la modernidad.

En el capítulo 2 se abordan tres registros clave, dedicándole un subcapítulo a cada uno de ellos, desde donde se configuró la educación del cuerpo y la educación física en el proceso de gestación del sistema educativo moderno uruguayo y que constituyen los principales antecedentes en relación a la formación de docentes de educación física. Se aborda la tradición normalista de formación de maestros y en especial la primera modalidad de formación de docentes de educación física. A partir de este capítulo y a lo largo del conjunto de la tesis, se recurre al análisis de fuentes primarias. En el primer subcapítulo nos dedicamos al análisis de los discursos de José Pedro Varela en relación a su proyecto de formación de maestros, en el que se explicitan las bases de la tradición normalista. Este abordaje nos permitirá ver las continuidades y rupturas de esta tradición con la formación de docentes de educación física que desarrollaremos en los capítulos sucesivos. También se analizan los discursos en relación al cuerpo, específicamente en relación a la conformación de la educación física como disciplina escolar. En el segundo subcapítulo, nos abocamos tanto a analizar la tradición normalista como los discursos en relación al cuerpo y a la educación física presentes en el Congreso Pedagógico Internacional Americano, de 1882. En el tercer subcapítulo abordamos las principales discursividades presentes en Alejandro Lamas en torno a la formación de los maestros normalistas, encargados del dictado de la educación física en la escuela. Para esto analizamos los discursos en relación al cuerpo y a la educación física presentes en su primer manual de gimnasia escolar dirigido a los maestros y en su primer plan de educación física escolar. Con especial énfasis se abordan las principales configuraciones discursivas en relación al currículum y a la enseñanza presentes en el primer programa de formación de maestros que incluye educación física y ejercicios gimnásticos para su enseñanza en la escuela.

En el capítulo 3 nos proponemos analizar las diversas discursividades en torno a la formación de “maestros de educación/cultura física” a partir de la creación de la CNEF, primera institución creada en el país para la organización y promoción de todo lo referente a la “cultura física”. Para esto es necesario analizar los diversos discursos en relación al cuerpo y a la “cultura/educación física” desarrollados a lo largo de este proceso gestacional. Estructuramos el



capítulo en cuatro subcapítulos. En el primero abordamos los discursos en relación a la “cultura física” y al cuerpo presentes en el Proyecto de Ley para la Creación de los Juegos Atléticos Anuales, presentado en el año 1906 por el entonces presidente, José Batlle y Ordóñez, y los presentes en el Proyecto elaborado en el mismo año por la Comisión de Fomento de la Cámara de Diputados para la creación de la CNEF. También analizamos la Ley de Creación de esta institución, promulgada en 1911. En el segundo subcapítulo, analizamos los discursos sobre “cultura física” y el “maestro de cultura física” presentes a lo largo de las páginas de la revista oficial de la CNEF, **Uruguay-Sport**, entre los años 1918 y 1926. También nos dedicamos a analizar la constitución epistémica y los discursos en relación al currículum presentes en el único programa de estudios extranjero en relación a esta profesión, denominada “director físico” que fue transcrito de una universidad de la YMCA<sup>18</sup> norteamericana. Este análisis nos permitirá ver, en el próximo capítulo, las continuidades y rupturas con nuestra formación. En el tercer subcapítulo incursionamos en la figura de Jess T. Hopkins, maestro de educación física por la universidad de Springfield College de la YMCA norteamericana, primer Director Técnico de la CNEF y encargado del primer curso intensivo de formación de maestros de educación física en el año 1920, que abordamos en el capítulo 4. Se analizan sus principales discursos en relación al cuerpo y a la educación física y, fundamentalmente, los discursos sobre el “maestro/director físico o de educación física” presentes en sus obras. En el cuarto subcapítulo analizamos los discursos de su sucesor en la CNEF, Julio J. Rodríguez, graduado de bachiller por la Springfield College, con una larga trayectoria en la CNEF, encargado del segundo al sexto curso intensivo de formación de maestros de educación física desarrollados entre los años 1923 y 1936, también abordados en el capítulo 4. Nos centramos en sus discursos en relación a la formación de maestros de educación física y en especial los presentes en su primer Proyecto de formación de maestros de educación física, aprobado por la CNEF, en el año 1921. Para dar cuenta de esto, es necesario también abordar sus discursos en relación al cuerpo y a la educación física presentes en sus escritos.

En el capítulo 4 abordamos los cursos de formación en el campo de la educación física comprendidos en la tercera y cuarta década del siglo XX. En un trabajo anterior (Dogliotti, 2009) hemos denominado este período como de *indefinición de la formación*, puesto que carecía de

<sup>18</sup> Youth Men’s Christian Association.

regularidad, sistematicidad y una institucionalidad que permitiera una acreditación y titulación correspondiente. Estructuramos el capítulo en dos subcapítulos. En el primero nos abocamos a los seis Cursos Intensivos de la formación de “maestros de educación física” llevados adelante por la CNEF entre los años 1920 y 1936. Analizamos las diversas discursividades en torno a la formación, su constitución epistémica y las principales concepciones de cuerpo y educación física implicadas allí. En el segundo subcapítulo, realizamos una indagación de las diversas líneas de productividad discursivas presentes en la formación de “directores de educación física” impartida en el Instituto Técnico Sudamericano de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes con sede en Montevideo.

En el capítulo 5 realizamos una indagación sobre las discursividades en torno a la formación del Curso de Profesores de Educación Física, creado en el año 1939, primero en el país con reconocimiento del Ministerio de Instrucción Pública, con otorgamiento de diploma oficial de Profesor de Educación Física. Esto llevó, en cierta medida, al comienzo de un proceso de *consolidación de la formación terciaria* (Dogliotti, 2009), ya que permitió comenzar un camino que llevaría a posicionar al campo de la educación física de otro modo a nivel del país e internacionalmente. Estructuramos el capítulo en dos apartados. En el primero analizamos el Decreto de Creación del Curso de Profesores de Educación Física, que prescribe los aspectos centrales en relación a la estructuración de la Carrera: duración, requisitos de ingreso, mecanismos de selección de los profesores, pertenencia institucional. Analizamos allí los discursos en relación al cuerpo en esta formación y las razones que pudieron llevar a su cambio de denominación –de “maestro” a “profesor de educación física”. En el segundo apartado nos detenemos específicamente a analizar el Programa del Curso, la distribución de las materias según criterios epistemológicos y epistémicos de indagación, analizamos los programas de cada una de las asignaturas. Nos preguntamos por los discursos curriculares presentes en esta formación y su relación con las tradiciones universitarias y normalistas.

En el sexto y último capítulo abordamos las conclusiones aproximativas de nuestra tesis. Se pasa revista al esfuerzo teórico que se pretendió llevar adelante. Organizamos el capítulo en cuatro apartados para intentar plantear los principales hallazgos en función de los objetivos planteados. En el primero desarrollamos los principales discursos sobre el cuerpo y la educación

física encontrados en las cuatro modalidades y discursos de sus referentes sobre la formación de docentes de educación física. En el segundo apartado mostramos las principales configuraciones discursivas sobre el currículum y la enseñanza halladas en ellas. En el tercer apartado mostramos las principales discursividades en torno a esta formación, que la diferencia de la formación de maestros y de la universitaria. En el cuarto apartado mostramos las principales líneas futuras de indagación que se abren a partir de este trabajo.



## Capítulo 1. Políticas de formación, discursos sobre el cuerpo y el currículum

Estructuramos el presente capítulo en tres subcapítulos que nos permiten desplegar los principales abordajes teóricos que nutren nuestra investigación.

En el primer subcapítulo abordamos una breve aproximación a lo que entendemos por políticas educativas y, específicamente para nuestra tesis, las políticas sobre educación física orientadas a la formación en este campo. En tanto el objetivo central de nuestra tesis consiste en analizar las discursividades de la formación de docentes de educación física, entendemos necesario abordar aquí las políticas de formación, en tanto las discursividades de la formación están atravesadas por o son manifestaciones de las políticas de formación en su doble dimensión –la política y lo político. Nos interesa especialmente mostrar las diferencias teóricas en relación a este tema desde abordajes del análisis del discurso de Pêcheux (1990), haciendo una distinción entre la dimensión de la política y lo político, y la perspectiva foucaultina de la gubernamentalidad (Foucault, 1981) en tanto ambas, con sus diferentes miradas, coinciden en que toman distancia de algunos enfoques o perspectivas de la teoría política y de las políticas educativas como políticas públicas.

En el segundo subcapítulo enmarcamos nuestra perspectiva teórica en relación al cuerpo; para esto nos basamos fundamentalmente en la perspectiva de análisis del discurso anteriormente mencionada y algunos planteos foucaultianos como el de Butler (1993). Como preocupación central, que sustenta el análisis realizado a lo largo de la tesis, en algunos de los apartados del presente subcapítulo abordamos una posible articulación, mostrando las diferencias fundamentales entre esta perspectiva y los enfoques teóricos sobre el cuerpo a partir de los planteos de Michael Foucault. No desarrollamos específicamente en este subcapítulo los discursos sobre la educación física en tanto entendemos que son una forma especializada de discursos sobre el cuerpo; además, este aspecto ha sido desarrollado en la introducción.

En el tercer subcapítulo realizamos algunas reflexiones en torno a la teoría curricular, posicionando su campo epistémico en relación a la enseñanza y desarrollando las principales

líneas de productividad discursivas del campo de la enseñanza en la modernidad. Esto nos permite, a lo largo del análisis, establecer las principales distancias o aproximaciones, continuidades o rupturas en relación a estas tradiciones en la formación de los maestros, directores y profesores de educación física en nuestro país. Este aspecto es relevante en tanto la educación física se configura en Uruguay fundamentalmente a través de la constitución de su sistema educativo. Las políticas de formación del personal especializado de la educación física estuvieron siempre relacionadas con la órbita educativa; un ejemplo de esto es que la CNEF ha dependido, a pocos años de su creación y hasta el año 2005, del Ministerio de Instrucción Pública (aunque esto no implica que todos los egresados de esa formación se dedicaran exclusivamente a la enseñanza de la disciplina en los diferentes niveles del sistema educativo).

### 1.1. Políticas de formación en educación física: entre lo político y la política

Para abordar la complejidad que el término “política” encierra nos parece necesario hacer una distinción entre dos dimensiones que forman parte de él: la distinción entre la política y lo político<sup>19</sup>.

En la Grecia clásica *la política* es entendida al menos de tres formas: como doctrina del derecho y la moral, como teoría del Estado y como la ciencia del gobierno. La política (*politikós*) refiere a la polis y, por lo tanto, al ciudadano, a lo civil y a lo público. Sin embargo, en la modernidad esta visión adquiere especial significación: la teoría política y la filosofía política heredan la tradición clásica en tanto circunscriben la política a la actividad humana de ejercer el poder y el gobierno del Estado. Así, se desarrollan las diversas políticas específicas –dentro de éstas las educativas–, que tienen por objeto prescribir cierto orden, al tiempo que inhibir otros órdenes posibles:

<sup>19</sup> Para desarrollar esta distinción nos basamos en los planteos de Bordoli (2006b).

De esta manera, las políticas tendrán un doble carácter, las mismas serán **discursos** que procuran establecer un orden, un universo estable de sentidos y a su vez serán **tecnologías de gobierno** de las poblaciones y de los sujetos.

Por su parte, **lo político** se constituye en el *hic et nunc* del espacio intersubjetivo y social en el cual los sujetos interactúan. Espacio, inevitablemente, reglado por la política y las políticas, pero también, inevitablemente, abierto a la singularidad de cada acontecimiento intersubjetivo. En este sentido cada actualización y “traducción” de las políticas será particular. Anidarán en el espacio de lo político lo prescrito y estabilizado con lo no dicho y la inestabilidad (Bordoli, 2006b, p. 59).

Las políticas, entendidas como configuraciones discursivas<sup>20</sup>, presentan dos dimensiones: la política, que comprende el carácter estable, el sentido único que propicia la repetición y acierto de las políticas; y lo político que, en tanto dimensión de acontecimiento discursivo, nos permite entender a las políticas en su imposibilidad de completud, de transparencia y de correspondencia entre aquello diseñado, lo instrumentado y los resultados esperados. Esta perspectiva se distancia de la que proviene fundamentalmente de la ciencia política que considera a las políticas como un conjunto de etapas que comprenden los momentos de origen, diseño, gestión y evaluación<sup>21</sup>.

La dimensión de *lo político* nos obliga a suspender la ilusión de que las políticas educativas puedan leerse como un círculo cerrado que empieza y culmina en las acciones de gobierno, como un todo coherente o un proceso racional –como conciben algunas perspectivas de

<sup>20</sup> Foucault (1990) utiliza el concepto de formación discursiva para referirse a un sistema de reglas históricamente determinadas; pero Pêcheux (1990), en el marco del marxismo althusseriano, refuta este planteo ya que corre el riesgo de representarse como una “máquina discursiva de sujetamiento dotada de una estructura semiótica interna y por eso mismo volcada a la repetición. Esta concepción estructural de la discursividad desembocaría en un apagamiento del acontecimiento, a través de su absorción en una sobreinterpretación anticipada” (Pêcheux, 1990, pp. 53-54; en todas las citas textuales de este texto la traducción es nuestra). Influida por el lacanianismo, hacia finales de los 70 Pêcheux, en su tercer período –a diferencia de Foucault– modifica su concepción en torno a las formaciones discursivas, entendiéndolas como estructuras abiertas al acontecimiento, como espacio de estabilidad e inestabilidad, “el punto de encuentro de una actualidad y una memoria” (Pêcheux, 1990, p. 17). Esta perspectiva de Análisis de Discurso se centra en la productividad del lenguaje. En este marco, el discurso se presenta como una estructura abierta e inestable, que configura redes de sentido que se expresan en universos lógicamente estabilizados. El discurso no es una estructura semántica transparente sino que es opaco y equívoco, en tanto está “perforado” por las faltas y los sinsentidos.

<sup>21</sup> Lahera (2000) define las políticas públicas como “cursos de acción o flujos de información relativos a un objetivo público. Éstos son desarrollados por el sector público con la frecuente participación de la comunidad o el sector privado. Las políticas pueden incluir orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, así como aspectos institucionales. Por su puesto, hay políticas públicas en las que falta uno o más de los elementos mencionados. Sus objetivos pueden ser confusos, contradictorios o meramente declarativos; la distribución de tareas entre sector público, la comunidad y el sector privado puede ser ineficiente o ineficaz; y tanto los medios como los arreglos institucionales pueden ser insuficientes o inadecuados. También es posible que los distintos elementos no estén bien articulados” (Lahera, 2000, pp. 11-12).

las ciencias políticas. Desde una perspectiva foucaultiana, puede pensarse una política educativa como aquella que trasciende al proyecto explícito de un gobierno (aunque lo incluye), como la conformación de una serie no planificada sino eventual y contingente de un proceso más amplio de constitución de saberes. En este sentido, podemos pensar a las políticas educativas como problema de gobierno (Foucault, 1981). Lejos de concebir un todo coherente, sin fisuras, como discurso que reúne la voluntad de un gobierno, una perspectiva foucaultiana permite incluir una serie dispersas de nociones, definiciones, marchas y contramarchas en torno a la concreción de la política. Aquí se suspende la ilusión de pensarla como un círculo cerrado de una serie de procesos (planificación, diagnóstico, implementación, evaluación) de un gobierno particular.

Siguiendo con la línea argumentativa de distinción entre los dos polos constitutivos de las políticas –la política y lo político–, nos parece necesario preguntarnos junto con Rodríguez Giménez (2008, p. 303): las políticas educativas y, en nuestro caso, las políticas de formación del personal especializado en el campo de la educación física, como objeto propiamente moderno, ¿han podido trascender la política, las preocupaciones por los problemas de gobierno? ¿Es posible destrabar la ligazón histórica de la política con la “población”<sup>22</sup>? En este sentido nos parece importante repensar esta relación teniendo en cuenta el segundo polo, lo político, y también la tensión que supone la relación saber-conocimiento<sup>23</sup>:

Si la noción de “política educativa” no se construye teniendo como centro la cuestión epistémica (toda política en educación dice algo de la relación saber y conocimiento), entonces queda restringida a su dimensión tecnológica: cuál recorte de lo cultural se pondrá a disposición para quiénes y a través de cuáles mecanismos. Aun cuando esta dimensión tecnológica es necesaria, no parece despreciable la idea en la que una política educativa también debería pensarse desde la tensión que supone lo cultural y lo subjetivo, desde la relación saber-conocimiento (Rodríguez Giménez, 2008a, pp. 302-303).

<sup>22</sup> Población como “sujeto de necesidades, de aspiraciones, pero también como objeto de la intervención del gobierno; conciente frente al gobierno de lo que quiere e inconsciente de quien le hace quererlo” (Foucault, 1981, p. 23).

<sup>23</sup> Para realizar esta distinción nos apoyamos en una epistemología de base lacaniana, la cual recoge y rearticula una larga y fecunda tradición filosófica. El conocimiento es del orden de lo representado (registro Imaginario), y el saber en tanto Falta Saber es del orden del significante (registro Simbólico), y en tanto Imposible Saber es lo que no cesa de no inscribirse (registro Real).



Desde esta dimensión epistémica es que se analizan los discursos curriculares en relación a la formación de los maestros, directores y profesores de educación física en las primeras décadas del siglo XX.

A partir de Žižek (2003) nos parece importante destacar el carácter ideológico de todo discurso y, por lo tanto, que toda política encierra. En este sentido el autor sostiene que “el concepto de ideología debe ser desvinculado de la problemática ‘representacionalista’: la ideología no tiene nada que ver con la ‘ilusión’, con una representación errónea, distorsionada de su contenido social” (Žižek, 2003, p. 13), por lo tanto, con una “falsa conciencia”. Consideramos que el carácter ideológico de un discurso es tal en la medida en que confunde el enunciado con el sujeto de la enunciación, sin olvidar, desde un punto de vista althusseriano, la manera en que un pensamiento se inscribe en su objeto. En este sentido, queremos subrayar el carácter performativo de toda política –en nuestro caso, la formación de profesionales de educación física–, en tanto que como discurso produce efectos sobre los objetos que nombra.

Entendemos las políticas de la formación de los maestros y profesores de educación física como parte de las políticas educativas. Siguiendo la argumentación anterior, consideramos esta formación como “una configuración discursiva que marca un lugar y una posición del sujeto con respecto al saber más que como un proceso acumulativo de un conjunto de conocimientos y técnicas destinadas a la buena enseñanza” (Bordoli, 2007b, p. 113)<sup>24</sup>.

Es importante aclarar que los discursos que serán abordados a lo largo del trabajo de algunos de los principales gestores de las políticas de educación física, compuestos por políticos, médicos, muchos de ellos higienistas, del campo técnico o específico de la educación física, serán analizados tomando en cuenta estas dos dimensiones: la política y lo político. De aquí las preocupaciones por los problemas de gobierno, de normalización de las poblaciones y, por otra parte, la mirada puesta en los aspectos epistémicos de la formación, en la posibilidad o no de la educación física de trascender lo tecnológico. Esos discursos a analizar generan determinados

<sup>24</sup> Sobre este punto volveremos más adelante, cuando desarrollemos las diferentes tradiciones discursivas propias de la enseñanza en la modernidad.

efectos y formas de estructuración del campo de la educación física en nuestro país y permiten constituir determinados tipos de cuerpos, de prácticas corporales, y no otras.

## 1.2. La imposible enseñanza del cuerpo

Si hay insistencia de completar un relato que habilite la aprehensión definitiva del cuerpo, es justamente porque en la imposibilidad de tal cosa insiste aquello que no puede enunciarse (Rodríguez Giménez, 2005b, pp. 95-96).

En este subcapítulo explicitamos nuestra perspectiva teórica en torno al cuerpo a través de cuatro ejes fundamentales: cuerpo-discurso, cuerpo-materialidad, cuerpo-acontecimiento de saber y cuerpo-enseñanza. Los dos últimos nos llevan a pensar más específicamente el cuerpo como objeto de enseñanza y a pensar las cuestiones epistemológicas, centradas en el saber, que surgen a partir de esta problemática.

En este subcapítulo intentamos dar cuenta de dos posicionamientos teóricos con tradiciones distintas que son el análisis de discurso desde la vertiente francesa del tercer Pêcheux (1990) y los aportes de los abordajes sobre el cuerpo desde los enfoques foucaultianos, dentro de los que destacamos los de Butler (1993). A lo largo de la tesis, ambas perspectivas son trabajadas y mostramos aquí una posibilidad de articulación procurando conservar la especificidad de ambos abordajes y no caer en posibles reduccionismos o eclecticismos.

El cuerpo no puede ser entendido ni analizado fuera de una trama discursiva. Los discursos educativos modernos dominantes han definido fundamentalmente al cuerpo desde lo anátomo-fisiológico, remitiéndose a un conjunto de aparatos y órganos. Esta formulación se basa en saberes que provienen fundamentalmente de las ciencias biológicas y médicas.

### 1.2.1. Los discursos sobre el cuerpo

Pêcheux (1990) señala dos elementos que componen al discurso: estructura y acontecimiento. La estructura es la dimensión de lo estable, lo histórico, lo repetible; y el acontecimiento es el lugar de la interpretación y el equívoco del sujeto de la enunciación<sup>25</sup>. La estabilidad de la estructura se ve agujereada y da lugar al acontecimiento: “el punto de encuentro de una actualidad y una memoria” (Pêcheux, 1990, p. 17).

En este sentido, Nina Leite plantea que el concepto de estructura no se puede definir en base a una lista de propiedades, sino que se caracteriza axiomáticamente como sistema o totalidad compuesto de elementos interdependientes. El acontecimiento no está en un plano diferente del concepto de estructura sino que le es inherente; todo cambio en la estructura se da por la aparición del Real (lo que constituye el acontecimiento). Una estructura sin Real es una estructura muerta (Leite, 1994, pp. 45-49).

La estructura es abierta por la inclusión del acontecimiento en ella; se abre a los avatares del sentido-sinsentido. Pero, además, incorpora “la flexión del *real del sujeto*, su falta y contingencia, ampliándose así hacia una dimensión psicoanalítica que siempre estuvo incluida, aunque no instrumentada en el análisis del discurso” (Behares, 2004b, p. 23). El Real, al no admitir representación, insiste en la dispersión de las unidades egoicas que dominan Universos Lógicamente Estabilizados (unívocamente representados).

A partir de lo desarrollado anteriormente podemos entender los discursos sobre el cuerpo como “materialidades *lingüísticas históricamente conformadas*” (Bordoli, 2006a, p. 187). Ambas materialidades (histórica y lingüística) se entrelazan y dotan de sentido a estos discursos.

<sup>25</sup> Todo enunciado esconde o alberga una enunciación. En esta distinción está el acontecimiento, ya que en la enunciación está implicado el sujeto y supone en el sujeto una dimensión de saber que no se sabe. Para que esta dimensión del saber se sepa hay que transformarla en enunciado, explicitarla en él. Es necesario para entender el acontecimiento destacar la presencia ausente de la enunciación (Behares, 2004c).

Siguiendo a Bordoli, “es la materialidad del significante<sup>26</sup> la que permite la irrupción del acontecimiento y del sujeto; y, de esta manera, se puede operar la resignificación de la estructura” (Bordoli, 2006a, p. 187). Los discursos sobre el cuerpo son históricamente configurados en una trama de sentidos pero es la materialidad de la palabra en tanto significante la que permite abrir a la alteridad y al cambio. La posibilidad de actualización y de resignificación de la circularidad histórica del discurso ocurre gracias a la singularidad; es la singularidad vacía del significante la que permite la emergencia del Real.

Por lo tanto podemos decir que el cuerpo es efecto del discurso; no existe un cuerpo por fuera de una trama discursiva, ya que el discurso –que es estructura y acontecimiento– alberga la dimensión Real del cuerpo dentro de la estructura, desestabilizándola.

### 1.2.2. ¿Cómo se construyen los cuerpos?

El cuerpo es construido socialmente: “en el cuerpo como inscripción de la historia se hace presente la sociedad en la que ese cuerpo se ha construido” (Rodríguez Giménez, 2006b, p. 130). Pero, ¿cómo se da esta construcción? La construcción, lejos de ser un proceso causal, iniciado por un sujeto<sup>27</sup> y que culmina en un conjunto de efectos fijados, “es un proceso temporal que opera a través de la reiteración de normas” (Butler, 1993, p. 29). En esta práctica reiterativa o ritual el cuerpo se reproduce y a la vez se desestabiliza. Se trata de una repetición de actos en el tiempo en el entendido de que “un ‘acto’ es siempre una falla temporal de la memoria” (Butler, 1993, p. 29). Para Lacan la repetición es lo que no puede ser recordado, lo irrecuperable, como el espectro temible de la deconstitución del sujeto, como la marca del fracaso de la sujeción. Todo

<sup>26</sup> Para Lacan, el significante es en primera instancia un elemento material sin sentido que forma parte de un sistema diferencial cerrado. Estos “significantes sin sentidos” son denominados por el psicoanalista francés “significantes puros” y son los que determinan al sujeto (Evans, 1997, p. 177).

<sup>27</sup> Tomamos distancia en este sentido de posiciones voluntaristas; adherimos a una concepción estructural de la construcción del cuerpo.

acto es, en cierto sentido, una repetición de lo irrecuperable: “un acto, un verdadero acto, siempre tiene un elemento de estructura por el hecho de concernir a algo real que no está captado con toda evidencia en él” (Lacan, 1964, **El Seminario. Libro 2**, citado por Butler, 1993, p. 49). Por lo tanto, podemos decir que el cuerpo es construido por medio de repeticiones de actos en donde se abren brechas y fisuras que representan inestabilidades y rupturas constitutivas de tales construcciones; el cuerpo es construido como aquello que no puede fijarse completamente a través de la reiteración de las normas. En toda construcción existe “la posibilidad de hacer entrar en crisis potencialmente productiva” (Butler, 1993, p. 30) la consolidación de las normas que constituyen al cuerpo.

### 1.2.3. La materialidad de los cuerpos

Las “pedagogías del cuerpo”, si es que puede reunirse una *serie* bajo este nombre, son ficciones que intentan simbolizar completamente el cuerpo, por ello, son en sí formulaciones imposibles, sólo pueden desplegarse como relatos ficcionales que son superados por la materialidad del cuerpo (Rodríguez Giménez, 2005b, p. 96).

¿Qué es lo que no permite la aprehensión definitiva del cuerpo? ¿Qué es lo que no puede enunciarse sobre el cuerpo? Desde una perspectiva lacaniana podemos decir que la materialidad se concibe por fuera de la estructura: aquello que es la materia está fuera de las representaciones, fuera de la realidad (imaginaria) y se resiste a estar ahí. La materialidad es del orden de la angustia y del deseo; es, entonces, de falta, escondida detrás del funcionamiento de la estructura. La materialidad es del orden del significante, es negativa, efecto de un significante sobre un objeto; es ajena a la representación pero sólo puede expresarse, decirse, dentro de un discurso.

Según Judith Butler “la materialidad deberá reconcebirse como el efecto del poder, como el efecto más productivo del poder” (Butler, 1993, p. 18). Esta concepción de materialidad está basada en una perspectiva foucaultiana.

¿Es posible teorizar sobre el cuerpo desde ambas perspectivas sin caer en eclecticismos?  
 ¿Cuál es el grado de afectación que puede llegar a haber entre ambas teorías?

Desde la perspectiva de Butler la materialidad es entendida como efecto de una dinámica de poder, indisociable de las normas reguladoras que gobiernan su materialización y la significación de aquellos efectos materiales. La materialización nunca es completa ya que hay una dimensión del cuerpo que excede a la regulación normativa mediante la cual se impone su materialización. En realidad, son las inestabilidades, las posibilidades de rematerialización abiertas por este proceso las que marcan un espacio en el cual la fuerza de la ley reguladora puede volverse contra sí misma y producir rearticulaciones que pongan en tela de juicio la fuerza hegemónica de esas mismas leyes reguladoras (Butler, 1993, pp. 18-19). Quizás sea en este espacio definido por la autora como “rematerialización abierta” donde pueda verse la posibilidad de irrupción del Real en la estructura, es decir, la emergencia del acontecimiento en la estructura.

Intentaremos realizar el mismo ejercicio con el concepto de performatividad. Según Butler:

la performatividad debe entenderse, no como un “acto” singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra [...] como ese poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone (Butler, 1993, p. 18-19).

Por su parte Žižek, desde una perspectiva lacaniana, considera lo performativo como lo opuesto a lo constatativo, como el espacio que se abre a partir de la brecha que separa lo real de la realidad. Lo performativo,

en su dimensión más radical, es el intento de conjurar lo real. [...] La realidad nunca es directamente “ella misma”, se presenta sólo a través de su simbolización incompleta/fracasada, y las apariciones espectrales emergen en esta misma brecha que separa para siempre la realidad de lo real, y a causa de la cual la realidad tiene el carácter de una ficción (simbólica): el espectro le da cuerpo a lo que escapa de la realidad (simbólicamente estructurada). [...] *Lo que el espectro oculta no es la realidad, sino lo “primordialmente reprimido” en ella, el X irrepresentable sobre cuya “represión” se funda la realidad misma.* (Žižek, 1994, p. 31-32).

En primera instancia, estas dos concepciones no son contradictorias, aunque la primera quizás se mantiene en una dimensión imaginaria, desconociendo la dimensión del Real en la estructura. Consideramos que la conceptualización de Butler no se contradice con la siguiente afirmación realizada a partir del análisis althusseriano del marxismo: hay algo de la materialidad de los cuerpos que se transforma en este proceso performativo. Los discursos sobre el cuerpo tienen su performatividad; se inscriben en el objeto real: “Lo producido como conocimiento de un objeto real modifica lo real” (Althusser, 1977, p. 159).

Analizando los conceptos desarrollados por Žižek podemos afirmar que lo performativo es el intento de someter al cuerpo a una única clasificación o definición, a una trama de enunciados que generen cierta ilusión de estabilidad del discurso. Esto deviene, de algún modo, reificación, suponiendo que se pudo capturar el objeto real en una clasificación, confundiendo el objeto real con la clasificación. Esta confusión es ideológica: “Se actúa como si la representación y el objeto real fueran la misma cosa, desconociendo además que las condiciones de posibilidad (condiciones, en última instancia, materiales) se actualizan en el objeto mismo” (Rodríguez Giménez, 2005b, p. 97). Consideramos que la primera parte de esta cita hace referencia a los aportes de Žižek, mientras la segunda es hecha desde una interpretación althusseriana del marxismo.

#### 1.2.4. Cuerpo y acontecimiento de saber

Entendemos al acontecimiento didáctico como estructura y acontecimiento de saber (Behares, 2005; Bordoli, 2007a). En este sentido, cuando el cuerpo es puesto como objeto de enseñanza en el aula o en algún otro espacio ideado para tal fin, ocurren dos movimientos antitéticos que conforman la *dialéctica del saber*. En un movimiento, que refiere a la dimensión de la estructura, los diversos objetos de saber-conocimiento sobre el cuerpo se configuran en

redes de sentido históricamente conformadas, representables y, por lo tanto, reproducibles<sup>28</sup>. Por otro lado, hay otro movimiento, que hace referencia a la dimensión del acontecimiento, donde ese saber-conocimiento sobre el cuerpo se abre a la posibilidad de equívocos, de fractura, de falta de saber. Se abre a la pregunta, la cual, al decir de Pêcheux (1990), se abre al sujeto y con éste al deseo de saber de ese sujeto en falta. Al enunciar estos objetos de conocimiento sobre el cuerpo el sujeto los “desestructura” y los resignifica en tanto éstos y el propio sujeto están atravesados por la incompletud. Saber y sujeto son convocados por la falta y por el deseo” (Bordoli, 2007a). Esta tensión que se abre entre los dos movimientos conformando la dialéctica del saber es la que dota de sentido al proceso de aprendizaje singular de cada sujeto; en nuestro caso, aprendizaje de las diferentes prácticas corporales de la educación física.

La circunscripción a la dialéctica del saber demarca aquello que, desde este enfoque de lo didáctico, es fundamental en la enseñanza, es decir, de orden epistémico colocado en el *saber*. Esta concepción de lo didáctico se aleja de otras posturas de la didáctica como disciplina normativa caracterizada por el saber pleno, deóntico, sin falta; que de esta manera deviene tecnología.

En la instanciación didáctica los discursos sobre el cuerpo –y, dentro de ellos, los de la educación física– producen como efecto sujetos, determinan lugares y tiempos diferentes para el educador y el educando (alteridad topológica y cronológica) en relación al saber-conocimiento, pero esta alteridad no existe en relación al saber en falta de los sujetos en tanto tales. En el acontecimiento de saber los lugares del educador y del educando se borran ya que ambos están atravesados por la falta de saber; el sujeto didáctico es interpelado en su subjetividad desde un tiempo lógico.

En el acontecimiento de saber hay transferencia<sup>29</sup> e intersubjetividad. Así, “en la intersubjetividad se produce el verdadero aprendizaje: la falta de saber emerge y el universo

<sup>28</sup> En este sentido es importante plantear los problemas epistemológicos implicados en la relación entre estos saberes-conocimientos representados en la enseñanza con los saberes configurados en el ámbito científico.

<sup>29</sup> Según Fernández: “Lacan (1964) introduce –como uno de sus aportes fundamentales– en la dimensión freudiana de la transferencia, la dimensión *epistémica*. [...] Según la formulación de Lacan no es sino el amor que se dirige al saber, como una estrategia de cubrimiento de la falta estructural de un significante. [...] Suponer un saber en el Otro



lógicamente estabilizado (del Imaginario) se ve agujereado y fracturado” (Blezio, 2005, p. 64). La relación entre educador y educando en este sentido no es transparente y controlada, entra en la dimensión del equívoco, del significante; es una relación simétrica en el entendido de que esta dialéctica de lo lleno y de lo vacío ocurre para los dos; los dos desean el deseo del otro. Sin embargo, en el Imaginario la relación entre educador y educando es asimétrica; en tanto enseñar implica intervenir en la relación signica para alguien, hay alguien a quien se le supone un saber. Así, “En esta asimetría, el docente *presta su deseo* para que el otro constituya deseo. En eso consiste la seducción; como es del orden del deseo, es radicalmente diferente de la voluntad y la motivación (aunque eso no deja de estar presente en la fantasía didáctica)” (Blezio, 2005, p. 64-65).

Siguiendo a Behares, “En el acontecimiento didáctico la ilusión del Imaginario<sup>30</sup> se transforma en ‘fantasía’” (Behares 2004b, p. 26). Esta ilusión se presenta como la estructura necesaria, el marco en el que puede emerger el acontecimiento de saber. Esta ilusión se transforma en fantasía porque representa la realización de un deseo inconsciente. Así, “Lo didáctico como fantasía representaría al Saber, en lo que éste tiene de vínculo desplazado con el imposible saber. He aquí la singularidad, que deviene manifestación del Real o ‘respuesta del Real’ en el Symptôme (Lacan, 1975, y Žižek, 1991)” (Behares, 2004b, p. 28).

En el acontecimiento de saber hay una dimensión del cuerpo que hace referencia a la estructura, al primer<sup>31</sup> movimiento de la dialéctica del saber: saber-conocimiento sobre el cuerpo que es del orden de lo estable, lo representable, del Imaginario y que en la ficción didáctica se presenta como la totalidad sobre el cuerpo: todo puede ser transmitido sobre él y todo puede ser aprendido; no hay nada que escape a su representación. Se funden el objeto real con el objeto de

---

implica constituir al Otro como amo de la verdad, capaz de gobernar y ordenar las significaciones del sujeto. Por lo tanto, postular la *disparidad subjetiva de la transferencia* es lo que permite desestimar toda noción de proporción y plantear los lugares discursivos (analizante-analista): *no se trata de cosas ni de personas sino de lugares.*” (Fernández, 2005, p. 43).

<sup>30</sup> “Un acontecimiento discursivo que se presenta en lo factual bajo la forma de la ‘interacción’ se instancia gracias a una ilusión de transparencia interactiva, con sujetos psicológicos o unidades egoicas autónomas, en el Imaginario.” (Behares, 2004b, p. 25).

<sup>31</sup> “Primero” en este trabajo, porque fue el primero que se explicó. En rigor, no hay un orden, ya que se trata de una dialéctica.

conocimiento. Se naturaliza el objeto, escindido de su historicidad: la enseñanza deviene, así, reproducción.

En el acontecimiento de saber hay otra dimensión del cuerpo que hace referencia a lo que irrumpe en la estructura desestabilizándola (ante la presencia sintomática del Real), al segundo movimiento de la dialéctica del saber: Saber o falta-saber, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente. ¿Cuál es esta dimensión del cuerpo que no puede ser representada y que hace posible el segundo movimiento de la dialéctica del saber, en la cual se funda la posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje pero que, a su vez, es inenseñable?<sup>32</sup> Es la dimensión del cuerpo pulsional<sup>33</sup>. En esta dimensión es donde se recupera el sujeto y se funda la pulsión de saber (el Saber es siempre pulsional): “aquello que es inenseñable es lo que funda la posibilidad del acontecimiento de enseñanza” (Behares, 2006) . La puesta en discurso de la sexualidad es la represión, es del orden de lo enseñable, de lo que se puede poner en palabras, producto de la castración simbólica. De este modo:

Una vez en el lenguaje, el destierro del sujeto respecto de la Cosa es irremediable; exiliado de *Das Ding* el sujeto lleva en sus hombros el peso de lo irrecuperable. Esta errancia pulsional-significante pone su sello en los desencuentros con el objeto causa del deseo [...] desencuentro que también implica la imposibilidad de la enseñanza. El objeto que es producto de la sublimación tiene como función la de recrear la falta radical del objeto. Esta falta de objeto es instaurada en cada intento de circuito pulsional, fallando una y otra vez, relanzando la búsqueda del Uno, de *Das Ding*. La Cosa como velada está representada en los nuevos hallazgos que no hacen más que testimoniar lo imposible del encuentro (Villalba, 2005, p. 105).

Según Behares, “la enseñanza se coloca allí donde el cuerpo, el lenguaje y la doxa resisten a la representación del saber” (Behares, 2004c). El cuerpo resiste a la representación del saber

<sup>32</sup> Para poder contestar esta pregunta me basaré en los últimos desarrollos de L. Behares presentados en los Seminarios Internos de la Línea de Investigación Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad (EDADI), entre 2005 y 2010.

<sup>33</sup> La pulsión no está dirigida a ninguna satisfacción y no se agota jamás en ninguna satisfacción. Es la relación que podemos establecer con el objeto. Esta relación entre el significante y el objeto a es del orden de lo imposible.

porque lo que allí se ejerce es la pulsión que permite la secuencia del saber, del deseo<sup>34</sup> y del goce. Esto sólo es posible en la medida en que somos sujetos barrados. En esa resistencia radica el hecho de que haya acontecimiento de enseñanza y de aprendizaje. Este cuerpo que se resiste no es el cuerpo del Imaginario, sino el cuerpo imposible del Real<sup>35</sup>. Es en esta dimensión donde radica lo inenseñable del cuerpo pero que, a su vez, funda la posibilidad del acontecimiento de enseñanza y de aprendizaje.

En esta misma línea, también en los procesos de formación de los docentes de educación física hay una imposibilidad radical de la enseñanza desde la dimensión pulsional del cuerpo.

### 1.2.5. Cuerpo y enseñanza

Para pensar en la relación entre cuerpo y enseñanza en los procesos de formación de los docentes destinados a la educación física nos parece importante remontarnos a los análisis de la teoría de la enseñanza moderna<sup>36</sup>. En esta teoría la relación entre enseñanza y aprendizaje es lineal, expresada mediante un guión. La ficción de transparencia de esta interacción supone que en todo acto de enseñanza el aprendizaje puede ser controlado plenamente y, por lo tanto, que el cuerpo del otro puede ser capturado en su totalidad. Si la relación se resuelve en una dimensión cognitiva, como ha sido lo hegemónica desde la conformación de la teoría de la enseñanza moderna, el cuerpo se verá reducido a lo anátomo-fisiológico.

<sup>34</sup> La pulsión incluye al deseo porque la satisfacción del deseo es del orden de lo imposible. El deseo es errático ya que no puede haber un deseo que caiga en el objetivo que se supone tiene, que conquiste al objeto, que se satisfaga. La relación entre el deseo y su objeto es de un desplazamiento constante, radical, de una imposibilidad absoluta.

<sup>35</sup> Porque hay significativo hay cuerpo como aquello que el significativo prohíbe o castra y su propia existencia pone en jaque. El cuerpo es lo que sigue insistiendo en no inscribirse porque el significativo no se lo permite. El cuerpo está en el lugar de lo que no puede ser representado pero que está: en el lugar del imposible.

<sup>36</sup> Para un análisis detallado de la teoría de la enseñanza moderna y su corte con la antigua ver los trabajos de Behares (2004b y 2005) y Bordoli (2005).

Nuestra perspectiva teórica en relación al cuerpo se nutre de los planteos del psicoanálisis lacaniano y del análisis del discurso<sup>37</sup>. Suponer que puede existir una enunciación completa de lo que el cuerpo es conduce a un reduccionismo que elimina el movimiento propio de una estructura que resiste al acontecimiento. La experiencia de lo corporal<sup>38</sup> no se reduce a la conciencia de lo realizado o a la ejecución de un ejercicio, sino que contiene algo inaprensible para sí.

Constitutivo de la modernidad es “el atajo cognitivista que, excluyendo tanto al ‘cuerpo’ como al ‘alma’ nos ofrece un único espacio de acción: lo que desde Descartes nos acostumbramos a llamar ‘mente’” (Behares, 2007, p. 2). En estos discursos, la enseñanza se reduce a un componente de intervención, traduciéndose la relación enseñanza-aprendizaje en un guión que se supone pleno de sentido, propio de las teorías modernas, en contraposición a las antiguas que suponen esta relación irrepresentable.

En la teoría antigua el dualismo se representaba entre cuerpo y alma; en la moderna quedó reformulado en la distinción entre cuerpo y mente, construida a partir de postulados racionalistas o premisas positivistas. En este sentido, resulta imposible incluir lo corporal en una teoría de la enseñanza, en virtud de un equívoco: todo saber sobre el cuerpo deriva de la mente, “no hay lugar para el saber en el cuerpo” (Behares, 2007, p. 6). Este dualismo es en sí mismo una ilusión: todo trabajo que involucre al sujeto, de uno u otro modo, tiene como base real al cuerpo y no hay aprendizaje fuera de él.

El cuerpo parece algo evidente pero nada es, finalmente, más inaprensible que él. El cuerpo humano, desmenuzado de manera cada vez más minuciosa por la biología, toma conciencia de su fragilidad por el lenguaje. Los diferentes registros del lenguaje bordean, delimitan, demarcan y se inscriben en el cuerpo. En el acontecimiento de enseñanza, en este caso en relación a las prácticas de formación del maestro/profesor de educación física, hay algo que excede en la transmisión del conocimiento, que permite la apertura a lo que no se puede decir y habilita la trasgresión de prácticas rituales como las diferentes técnicas corporales y deportivas.

<sup>37</sup> Para indagar en estos planteos consultar Behares (2007) y Rodríguez Giménez (2007).

<sup>38</sup> Para profundizar en este concepto ver Rodríguez Giménez (2007).

Allí lo que irrumpe es el saber en contraposición al conocimiento estabilizado. Nos convoca explorar esas dimensiones del saber en relación a la presencia pulsional<sup>39</sup> el cuerpo en el acontecimiento de enseñanza, en tanto cuestión vinculada a la dimensión de ese “imposible saber”, propio del Real<sup>40</sup>.

### 1.3. Currículum y enseñanza

Concebimos al currículum como una “configuración discursiva específica de saber” (Bordoli, 2007a, p. 30). Esta perspectiva, a diferencia de la tradición moderna<sup>41</sup>, centra la discusión en una dimensión epistémica, ya que

el currículum se organiza como estructura de conocimientos que reproduce circularmente lo históricamente configurado pero, a su vez, entraña el acontecimiento, es decir, la posibilidad de fractura de esa circularidad histórica en tanto está abierta a la singularidad del sujeto (Bordoli, 2007a, p. 45).

Las diferentes representaciones que se tienen de lo curricular, en tanto no son la cosa, no son plenas sino en falta. Las representaciones dadas por un conjunto de conocimientos reificados se alojan en una estructura relativamente estable de sentido pero que se encuentra abierta a la resignificación, a la producción del saber, por la potencialidad negativa del significante. Según Bordoli: “En la tradición moderna dentro del campo de la enseñanza podemos distinguir, al

<sup>39</sup> En la frontera entre cuerpo y mente se instalan los “orígenes pulsionales del saber”. Todo saber es de origen pulsional. La pulsión no es una mera expresión natural de los cuerpos, un impulso de saber biológico, sino un efecto de su escisión psíquica, en la que el conocimiento se opone al saber.

<sup>40</sup> El trabajo de Behares (2007) explora en torno a la noción de “pulsión” y sus variaciones en la obra de Freud y a partir de la cual incorpora una visión triádica lacaniana (representación consciente, desplazamiento inconsciente y angustia) abriendo interesantes perspectivas para trabajar una teoría de la enseñanza que enfatice la cuestión del saber sin establecerse en términos cognitivistas.

<sup>41</sup> En la tradición moderna de la didáctica (como campo específico de reflexión y prescripción sobre la enseñanza) y en lo curricular, la dimensión epistémica aparece en forma soslayada, ya que el eje de las discusiones en torno a ella implica un sujeto psicológico, traducándose en una relación entre la enseñanza y el aprendizaje en términos cognitivos.

menos, cuatro formaciones discursivas (FD) en torno a la enseñanza y al lugar que los objetos de conocimiento tienen en la misma” (Bordoli, 2007a, p. 33). La primera hace acento en lo epistemológico, la segunda en lo psicológico, la tercera en lo técnico y la cuarta, a partir de los planteos de Chevallard (1998), realiza un recentramiento en lo epistémico.

La primera formación discursiva tiene acento en lo epistemológico; los principales presupuestos se ubican en torno al método de enseñanza y a sus posibilidades mediadoras. La segunda, oriunda del siglo XX, tiene acento en lo psicológico y ubica el centro de la discusión didáctica y curricular en relación con el sujeto de la educación y sus posibilidades de aprendizaje; emerge a partir de la “traducción” de las diferentes teorías psicológicas al campo de la didáctica y del currículum. Para la tercera, podemos establecer como punto de inflexión la obra de Ralph Tyler (1949), la cual se centra en lo técnico; a partir de la influencia de la Teoría Curricular y la Planificación Educativa se desarrolla una serie de traducciones del campo de la Teoría de la Administración al campo educativo. Este enfoque rompe con las lógicas desarrolladas en torno al saber y/o al sujeto que habían estructurado los discursos didácticos. La cuarta, a partir de los planteos de Chevallard en las últimas décadas del siglo XX, realiza un recentramiento en lo epistémico excluyendo las dimensiones psicológicas y técnicas, ubicándolas en el orden tecnológico.

Es importante destacar que, si bien estas líneas de productividad discursiva tienen su nacimiento en determinados momentos históricos, son reactualizadas permanentemente en el campo de la didáctica y la Teoría Curricular, y no están necesariamente ordenadas cronológicamente.

Estructuramos el presente subcapítulo en cuatro apartados, en el primero abordamos el discurso fundante de la didáctica moderna de Comenio. En el segundo apartado, nos centramos en la invasión que las teorías psicológicas han desplegado sobre el campo curricular y didáctico. En un tercer apartado, desarrollamos los planteos de la perspectiva curricular tecnicista, tomando como principal referente a Tyler, mostramos cómo se ha configurado una invasión de la teoría curricular al campo de la enseñanza. En un cuarto apartado, nos centramos en los planteos de Chevallard; es interesante ver aquí la preocupación del autor en relación a las dinámicas del



saber, entendiendo al currículum desde una perspectiva epistémica como texto del saber. En especial, desarrollamos sus planteos en relación a los aportes del psicoanálisis que permiten postular un tiempo distinto entre las posiciones de enseñante y enseñado en relación al saber. Esto lleva al autor a realizar una crítica a las didácticas psicologizadas oriundas del siglo XX y a marcar una ruptura del guión entre la enseñanza y el aprendizaje.

### 1.3.1. Tradición comeniana: currículum de la mediación

La primera tradición discursiva tiene como punto de inflexión la didáctica comeniana; puede establecerse que en ella la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es de tipo prepsicológica, siendo ésta la versión más antigua de la modernidad que sobrevive en el presente. El énfasis en esta tradición está puesto en el método: el instrumento cuya función es mediar entre el que enseña y el que aprende. Esta postura es mínimamente psicológica –el saber se procesa en la mente de los sujetos por lo tanto se puede transmitir transparentemente de uno a otro– y máximamente epistemológica –el saber puede y debe ser acondicionado, regularizado, caracterizado y puesto en orden; se transforma en conocimiento– (Behares, 2005). En esta configuración, el énfasis está puesto en la transmisión del conocimiento.

La **Didáctica Magna** de Comenio, publicada en 1627, es considerada el acta de fundación de la didáctica moderna; marca un cierre discursivo y una apertura. El texto se presenta mediante principios teleológicos, descripción de estados de situación y prescripciones de actitudes y procedimientos. Desde entonces ha sido así el modo de la didáctica: un gran conjunto preceptivo-metodológico.

El autor presenta una serie de máximas que el docente debe tener en cuenta a nivel metodológico para realizar su labor y que muestran su carácter normativo:

- Siguiendo las huellas de la Naturaleza hallaremos que fácilmente puede instruirse a la juventud si:
- I. Si se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia.



- II. Se actúa con la debida preparación de los espíritus.
- III. Se procede de lo general a lo particular.
- IV. Y de lo más fácil a lo más difícil.
- V. Si no se carga en exceso a ninguno de los que han de aprender.
- VI. Y si se procede despacio en todo.
- VII. Y no se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por razón del método.
- VIII. Y se enseña todo por los sentidos actuales.
- IX. Y para el uso presente.
- X. Y siempre por un solo y mismo método (Comenio, [1627] 1922, p.138).

Así, ya en el pensamiento comeniano encontramos antecedentes de los que luego la didáctica se constituirá en una metodología graduada, adecuada a la edad, partiendo de la experiencia sensorial, con cierto sentido práctico y utilitario. El autor mostraba un gran interés por encontrar un único método de enseñanza que fuera capaz de enseñar todo a todos.

También pueden ubicarse en Comenio antecedentes de una teoría empirista del aprendizaje:

Se ejercitan en los niños: los sentidos en primer lugar (esto es fácil); después, la memoria; luego, el entendimiento, y por último, el juicio. Así, gradualmente, seguirán; porque la ciencia empieza por el sentido, y por la imaginación pasa a la memoria; después, por inducción de lo singular, se forma el entendimiento de lo universal, y por último, de las cosas suficientemente entendidas se compone el juicio para la certeza del conocimiento (Comenio, [1627] 1922, p. 146).

Consideramos tres elementos centrales a destacar en su obra: la democratización de la enseñanza, la universalización del método y la centración en lo epistemológico. En este último punto nos parece necesario detenernos: en esta tradición hay una determinación clara y firme acerca de que quien posee la autoridad es quien enseña. El eje se construye en la figura del docente, en tanto poseedor de un saber y un método capaz de garantizar la “preparación de los espíritus” para que no sean “corrompidos”.



### 1.3.2. Tradición psicológica: currículum psicologizado

La tradición discursiva con acento en lo psicológico tiene sus comienzos hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX. A partir de los aportes de las psicologías en el campo de la enseñanza, ésta será pensada en función de los destinatarios, los educandos. Esta tradición está conformada en base a la importación en forma de “género próximo” de los conceptos principales de la psicologías (conductistas, constructivistas –psicogenéticas o histórico-culturalistas–, cognitivistas); en ella los conceptos de aprendizaje se presentan en muy variados formatos. En esta perspectiva a diferencia de la anterior,

las operaciones de análisis y fragmentación ya no serán efectuadas en el seno de los conocimientos disciplinares sino que será el propio educando quien se clasificará según el nivel de desarrollo cognitivo en el que se halla o según las capacidades o competencias que posea (Bordoli, 2007a, p. 35).

El centro de la elaboración didáctica se ubica en los sujetos aprendientes y la lógica interna estructuradora de este campo se desplaza de la enseñanza al aprendizaje. En esta línea de productividad discursiva, también llamada de la enseñanza-aprendizaje (Behares, 2005) la relación entre ambos vocablos es psicológica, siendo el guión altamente enfático. Predomina el aprendizaje, que sustituye al método, y se reduce la enseñanza a un mero instrumento de intervención.

En relación a la tradición comeniana anteriormente mencionada, podemos decir que sucede un viraje de lo epistémico a lo psicológico. La didáctica psicologizada se presenta como mínimamente epistemológica y máximamente psicológica (Behares, 2005). En ella, al igual que en la tradición comeniana, predomina el sujeto psicológico, ya que ambas tradiciones conciben al sujeto en tanto yo, sujeto empírico, racional, sujeto psicológico omnipotente, determinado por sus intenciones, característica de toda la didáctica moderna. En ambas el lenguaje es concebido como un instrumento neutro en la transmisión de representaciones en los procesos cognitivos de un individuo autoconsistente y unitario.

En la tradición psicológica el axioma madre sobre el que se construirán los diferentes enunciados didácticos es la concepción de desarrollo:

En este momento el centro de la reflexión didáctica estará en los sujetos de aprendizaje, en la posibilidad de intervenir, regular, graduar sus procesos. Ya no bastará con desagregar los distintos saberes en átomos de conocimiento, ahora será necesario desagregar al sujeto en sus etapas evolutivas, así como en su diversas “capacidades” o “conductas” o “competencias”. (Bordoli, 2005, p. 21).

En esta tradición la figura del docente pierde relevancia y se convierte en un guía, coordinador, estimulador, motivador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. El constructivismo, como marco teórico hegemónico en el último cuarto de siglo XX, va a liderar el proceso de reciclaje docente: de transmisor a mediador, de enseñante a aprendiz, de expositor a coordinador de los supuestos intereses del niño (Pierella, 2006, p. 101). Varios son los autores que a lo largo del siglo XX han realizado duras críticas sobre los estragos de la “traducción” de las psicologías al campo de la didáctica<sup>42</sup>. Un precursor en esto fue Antonio Gramsci (1988): dentro sus críticas a la Escuela Nueva, el autor señala la importancia que se debe dar en los primeros años escolares a la enseñanza dogmática, sin socavar la fantasía del niño.

Nos parece importante destacar dentro de esta tradición discursiva los trabajos de Coll (1995) y Pozo (1992), ya que como intelectuales referentes en las reformas educativas españolas tuvieron gran incidencia en nuestra región, principalmente en Argentina y Uruguay. Estos autores clasifican los contenidos en función de las características del sujeto que aprende en: procedimentales, conceptuales y actitudinales<sup>43</sup>.

Nos interesa especialmente en nuestro estudio analizar la presencia de discursos psicologizados en la trama curricular de los programas de la formación del maestro, director o

<sup>42</sup> Entre otros, queremos destacar desde diferentes vertientes teóricas a Antonio Gramsci (1988), Dermeval Saviani (1988), Díaz Barriga (1988), Edith Litwin (1996), Violeta Núñez (1999).

<sup>43</sup> Una crítica de esta clasificación la presentamos en Dogliotti (2007).

profesor de educación física; nos preguntamos en qué medida se presentan aspectos de un currículum psicologizado en la formación de este personal especializado.

### 1.3.3. Tradición tecnicista: currículum tyleriano

La tercera tradición discursiva, la didáctica curricularizada, presenta su eje en el polo técnico. Se origina a mediados del siglo XX, a partir de la influencia de la teoría curricular y la planificación educativa. Aquí la problemática curricular<sup>44</sup> se escinde del campo de la enseñanza, no obstante ha estado siempre presente. De este modo, “Esta perspectiva hace centro en el método en sí y en la eficacia del diseño y de la planificación técnica soslayando los polos epistemológico y psicológico presentes en las otras concepciones” (Bordoli, 2007a, p. 35).

Podemos establecer como punto de inflexión de esta tradición a la obra de Tyler (1949) **Principios básicos del currículum**. Esta obra tiene como referencia fundamental la perspectiva de la “administración científica” de Fred Taylor; toma sus principios fundamentales basados en una administración económica del sistema de producción capitalista y los traslada al ámbito de la planificación educativa.

En la obra de Tyler se establece al currículum como un método racional, como un programa de estudios, un instrumento funcional de la educación orientado por el principio de la eficacia (Tyler, 1973, p. 7). El autor presenta un método lineal de diseño del currículum prescripto a través de los siguientes pasos: determinación del diagnóstico de los alumnos y la sociedad a partir de las fuentes de los especialistas, establecimiento de objetivos pasando por el

<sup>44</sup> El término “currículum” surge por primera vez asociado a cuestiones pedagógicas, en 1633, en la Universidad de Glasgow, para referirse a los cursos regulares de estudio. En los siglos siguientes, su uso se efectúa con la misma vaguedad que la señalada. A inicios del siglo XX el término tomó gran impulso en Estados Unidos por el surgimiento de la enseñanza secundaria obligatoria (*High School*). Es a partir de la obra de Tyler de 1949, que lo curricular se configura como objeto específico de indagación y, fundamentalmente, de aplicación técnica. Las obras de Bobbit **The curriculum** (1918) y **How to make a curriculum** (1924) constituyen un antecedente significativo. En la tradición educativa francesa-latina, el término no es de uso frecuente; comienza a utilizarse alrededor de 1980 en España, México y posteriormente en Argentina (Bordoli, 2007a).

filtro de la filosofía y la psicología; selección, organización y finalmente evaluación de las actividades de aprendizaje (Tyler, 1973). Otorga a la delimitación y formulación de los objetivos de aprendizaje<sup>45</sup> un lugar fundamental y a partir de su desarrollo se ha desplegado una gran tecnología sobre los mejores modos de redactar y prescribir en los verbos y formas adecuadas los diferentes objetivos. Así, explicita:

Al organizar una lista única de objetivos importantes, conviene enumerarlos en forma tal que resulten útiles para seleccionar actividades de aprendizaje y orientar el mismo. [...] Todo enunciado de objetivos estará relacionado con los cambios que experimenta el alumno [...] en suscitar los cambios deseados en los estudiantes (Tyler, 1973, p. 47).

Esta tradición se caracteriza por la exterioridad, el centramiento en lo instrumental y la minimización de los objetos de conocimiento. El currículum es cosificado en tanto los objetos de conocimiento aparecen desagregados y articulados en función de una lógica técnica. Se niega el grado de arbitrariedad en la selección, fragmentación, descontextualización y recontextualización de los conocimientos curriculares con relación a los saberes de origen, al tiempo que el currículum se impone a los sujetos. Los principios básicos de esta tradición son: eficiencia, eficacia, regulación y prescripción. El currículum es concebido como producto en tanto el acento está puesto en la prescripción, en la norma que se establece en el “plan de estudios” o “programa”.

En síntesis, podemos establecer cuatro características primordiales de la didáctica curricularizada (Bordoli, 2005):

5. tecnicismo y exterioridad (currículum diseñado en otro lugar y por otros sujetos y en un *a priori* al encuentro didáctico). Docente ejecutor, individuo práctico, hacedor, como un *homo-faber*;
6. centralidad en lo instrumental;

<sup>45</sup> Tyler concluye que “la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta” (Tyler, 1973, p. 50).

7. minimización de los saberes (concepto de actividad: lo medular se traslada a las actividades de los sujetos de aprendizaje);
8. una noción de sujeto pragmático.

Las características de los puntos 1 a 3 han sido abordadas por variados planteos de la didáctica contemporánea o crítica (por ejemplo, Díaz Barriga, 1988; Camillioni *et al.*, 1996). Estos planteos se centran en una dura crítica al pragmatismo, positivismo y a las derivaciones conductistas de la tecnología educativa.

Respecto a la última característica de esta perspectiva, podemos decir que performativamente este discurso produce un sujeto práctico, hacedor, como un *homo-faber*, poniéndose el énfasis en las actividades de diseño y planificación técnica de las tareas de los educandos. El concepto de actividad es central.

Nos interesa especialmente analizar en qué medida la tradición tecnicista está presente en los programas y discursos en relación a la figura del maestro, profesor, director de educación física. Nos preguntamos: cuánto de esta tradición ha permeado la estructuración de esta profesión en tanto la ascendencia anglosajona en las primeras décadas del siglo XX ha sido muy importante a través, fundamentalmente del movimiento asociacionista en nuestro país.

Las tres tradiciones desarrolladas hasta aquí las podríamos englobar dentro de la “tradición instrumental de la didáctica como tecnología de la enseñanza” (Behares 2005), ya que la finalidad principal es el mejoramiento de la enseñanza, derivada de la necesidad social inmediata de producir un dispositivo que fuera capaz de una educación masiva mediante un aula sistemática. El postulado primitivo sería: “hay proceso” y éste es lineal, caracterizado por la estabilidad psíquica, desplegado en un continuo temporal y englobado en una noción de progreso. Por lo tanto, se puede controlar, intervenir y medir al sujeto del aprendizaje. Hay una creencia en que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje la relación entre docente y alumno está caracterizada por una dimensión de transparencia, ya que el sujeto es psicológico, uno,

pragmático<sup>46</sup>; y, por lo tanto, todo lo que puede ser enseñado por el docente puede ser aprendido en forma directa y transparente por parte del alumno. Esto constituye, desde nuestra perspectiva de análisis, una “ilusión de transparencia interactiva” (Behares, 2004b, p. 25) ubicada en un registro Imaginario<sup>47</sup>.

Otros planteos en el marco de la investigación acción y la pedagogía crítica introducen un interés por la subjetividad del enseñante, como un conglomerado teóricamente ecléctico, preocupado por lo que le pasa al docente en relación con su práctica. En esta perspectiva podemos ubicar, entre otros, los trabajos de Giroux (1990), Litwin (1997), Carr y Kemmis (1988).

#### 1.3.4. El currículum como texto del saber

La cuarta tradición discursiva, la didáctica reinaugurada (Bordoli, 2005) por Ives Chevallard (1998) a partir de la década de los 80, jerarquiza la cuestión de los saberes y elimina los factores psicológico y tecnológico<sup>48</sup>. Esta perspectiva nos permite concebir al currículum como estructura específica de saber. Podemos visualizar dos teorías en su libro (1998), de las cuales nos detendremos en la segunda, ya que es la que permite su visión no psicológica de la enseñanza y el aprendizaje, enfatizando la imposibilidad de transparencia y control:

- La teoría de la transposición didáctica define tres modalidades de saber: sabio –regido por la incógnita–, enseñado –regido por la representación del conocimiento estabilizado– y de

<sup>46</sup> Oponemos a ésta la noción de sujeto barrado a partir de los planteos del lacanianismo. Es a partir de la castración simbólica del sujeto y su escisión del Real que se constituye la subjetividad. La enseñanza opera con y sobre este sujeto capturado por lo Simbólico, dividido irremediamente de lo Real. Tanto la enseñanza como el aprendizaje, como la posible relación entre ambos, “transcurren” en esta intersubjetividad barrada.

<sup>47</sup> Este registro, el Simbólico y el Real constituyen el esquema tripartito del pensamiento de Lacan. La base del orden imaginario es la formación del yo en el Estadio del Espejo; lo Imaginario es el nivel de la imagen, el engaño y el señuelo, pertenece al ámbito de la ilusión y de la apariencia (Lacan, 1974-1975).

<sup>48</sup> Para un análisis detallado de la perspectiva chevallardiana, consultar Behares (2004a) y Fernández (2004).

los padres –regido por la doxa. En el desarrollo de esta primera teoría se puede ver un atajo sociológico cuando introduce el concepto de noósfera. A no ser por este desliz, esta teoría puede considerarse de base estructuralista (Behares, 2004a).

- Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje que se expresan en la dupla saber enseñado-saber aprendido: en esta teoría se visualiza una noción de estructura abierta en dos parámetros: a. el *topos*, la posición subjetiva frente al saber y b. el *cronos*, el tiempo subjetivo en relación con el saber (anticipación y posterioridad). En ambos casos esta subjetividad no se expresa en términos de un sujeto psicológico posible y objetivo sino en términos de posiciones en una estructura regida desde el saber (designado para ser enseñado).

En la segunda teoría la relación entre la enseñanza y el aprendizaje no es lineal ni transparente sino que Chevallard introduce los conceptos de cronogénesis y topogénesis, posterioridad y preconstrucción. En ellos se analiza la relación entre tiempo, saber y sujeto, tres elementos interrelacionados que permiten una nueva línea de productividad discursiva en torno a lo didáctico<sup>49</sup>.

Chevallard establece cómo el tiempo de la enseñanza interpela al tiempo de cada sujeto didáctico:

El tiempo “legal” de la enseñanza tiene como efecto fundamental el de interpelar a cada “enseñado concreto” como “sujeto didáctico”. Frente a ese tiempo que se le impone, el sujeto didáctico postula su subjetividad y su “historia” personal; es interpelado y debe, en cierto sentido, responder según la estructura de una temporalidad subjetiva particular que se define en el marco progresivo del tiempo de la enseñanza, sin identificarse de todos modos con éste (Chevallard, 1998, p. 80).

<sup>49</sup> Entendemos lo didáctico, según Behares (2004b, p. 13), como fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin. Se diferencia de la didáctica concebida como corpus deóntico, que incluye discursivamente proposiciones sobre un “ser” y un “deber ser” de la praxis de la enseñanza (-aprendizaje), con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones.

Entendemos que, si bien en el texto de Chevallard no aparece claramente explicitado, se trata del sujeto y del tiempo tal como han sido postulados por el psicoanálisis (freudiano, lacaniano). Vale decir que puede leerse en su trabajo la influencia de dichas concepciones (Fernández, 2004, p. 109).

Desde esta perspectiva se entiende que en la instanciación didáctica hay una ficción de un tiempo didáctico único: situación de un tiempo didáctico legal que se estructura según un único eje temporal, de avance cronológico, progresivo, acumulativo, irreversible, donde existiría una identificación del tiempo de la enseñanza con el tiempo del aprendizaje. La enseñanza no se presenta espontáneamente al enseñante como tal, sino que se presenta como ficción necesaria para el proceso didáctico: “El enseñante debe creer, de alguna manera, en la ficción de la duración didáctica que él programa” (Chevallard, 1998, p. 94). Los desvíos en la duración son percibidos como retrasos o avances.

Respecto a las posiciones de enseñante y enseñado, el autor sostiene:

La distinción del enseñante y del enseñado se afirma por lo tanto específicamente, no en relación con el saber sino en relación con el tiempo como tiempo del saber. [...] Se distinguen el tiempo de la enseñanza, en el que es esencial la **anticipación**, y el tiempo del aprendizaje, en el que se operan ciertos tipos de **retroacciones**, dado que se manifiestan distintas relaciones con la duración” (Chevallard, 1998, p. 83).

En la cronogénesis, enseñante y enseñado difieren en sus relaciones respectivas en la diacronía del sistema didáctico. Como condición para que se produzca la enseñanza el enseñante deberá ocupar el lugar del supuesto saber y es desde esta diferenciación de lugares (topogénesis) que se produce la cronogénesis del saber.

En la topogénesis, enseñante y enseñado difieren según sus lugares respectivos en relación con el saber en construcción, en la sincronía del sistema didáctico. Se establecen dos regímenes de saber: saber enseñado y saber a aprender o “a saber”. Estos dos regímenes están articulados en sincronía para permitir la ficción del tiempo didáctico legal. El maestro sabe más y de otro modo. Se presenta una dicotomización de los lugares y del objeto de saber.



Al analizar el tiempo del enseñado, Chevallard introduce el concepto freudiano de posterioridad en forma explícita. Podemos decir que implícitamente está presente la concepción temporal desarrollada por Lacan (la distinción entre tiempo lógico y cronológico apuntala la segunda teoría presente en su obra). Así, define: “experiencias, impresiones y huellas mnémicas son modificadas ulteriormente en función de nuevas experiencias” (Laplanche y Pontalis, 1973, p. 33; en Chevallard, 1998, p. 99). El sujeto modifica con posterioridad los acontecimientos pasados. El autor evita caer en una concepción lineal del determinismo del pasado sobre el presente.

Para interpretar el tiempo del enseñado, incorpora como par del anterior el concepto de preconstrucción: se trata de que cada nueva formulación ya ha sido construida con anterioridad y, simplemente, se formula ahora de forma singular.

Estos conceptos en relación al tiempo hacen pensar de otro modo la enseñanza misma y postular la imposibilidad del guión entre la enseñanza y el aprendizaje. En Chevallard se vuelve a la teoría de la enseñanza antigua, sin tecnología y sin sujeto psicológico.

Desde esta línea de productividad discursiva iniciada por Chevallard, lo curricular puede concebirse desde una dimensión epistémica, en relación al saber. Él define al currículum como el “texto del saber”. En este sentido, uno de los ejes de nuestro análisis está constituido por los registros de saber que están implicados en cada uno de los programas de las materias que forman parte de la formación del maestro, director y profesor de educación física en la primera mitad del siglo XX.

Lo desarrollado en este capítulo no permite analizar qué elementos de estas cuatro discursividades están presentes en los diferentes programas y discursos de los principales actores del campo de la educación física en relación a la formación de sus maestros, directores y profesores, y cómo se relacionan estas líneas de productividad discursivas con los discursos sobre el cuerpo y la educación física. Entendemos que en cada una de estas tradiciones se entrelaza una manera de entender al cuerpo. Como hipótesis primaria podemos sostener que en las tres

tradiciones típicas de la modernidad (comeniana, psicológica y técnica) enlazadas en lo que se constituye como la tradición instrumental de la didáctica como tecnología de la enseñanza (Behares, 2005), el cuerpo y la enseñanza en relación con él emergen como lugares controlados plenamente por la mente, como lugares de intervención sobre los cuales se despliega una serie de dispositivos biológicos, psicológicos, pedagógicos y técnicos. En este sentido, se intenta a lo largo de la tesis dar cuenta de las diversas discursividades –en sus dimensiones de la política y lo político– de la formación de docentes de educación física configuradas a partir de la articulación entre los discursos desplegados en relación al cuerpo y a la educación física, y las líneas de productividad curriculares allí implicadas.



## Capítulo 2. La educación del cuerpo en la conformación del sistema educativo uruguayo: tres registros claves desde donde se configuró la educación física. La tradición normalista y la primera modalidad de formación para el dictado de la “gimnasia” escolar

En este capítulo abordamos los principales antecedentes en relación a la formación del personal especializado en educación física. Sería imposible dar cuenta de esta formación en los capítulos sucesivos sin considerar dos aspectos clave: por un lado, los discursos en relación al cuerpo y a la educación física que fueron fermentales en este período, y, por otra parte, una mirada específica sobre la conformación de saberes que matizaron el campo. En el período entre 1874 y 1911 seleccionamos fuentes que den cuenta de la formación de los primeros maestros para el dictado de la gimnasia al interior de la escuela. En este período las acciones referidas a la educación física estaban nucleadas fundamentalmente en el ámbito de la educación física escolar. Tomamos como punto de partida el momento de implementación de la primera reforma educativa escolar; en este sentido, la reforma educativa vareliana es tomada como un acontecimiento discursivo<sup>50</sup>. Allí se tejieron los principales discursos en relación al cuerpo que sedimentarán en las décadas sucesivas. Así, podemos considerar este período en cierta medida fundante de la educación física escolar. Tomamos como momento de cierre discursivo el año 1911, momento en que se creó la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), por considerar que hay un quiebre discursivo importante, período de inauguración de las plazas de deportes, en el que los discursos en relación a la gimnástica comienzan a ser superpuestos y, por momentos, puestos en tensión con los discursos en relación al deporte. Podríamos manejar como hipótesis primaria que en este momento comienza a haber un lento y paulatino *pasaje de la gimnástica al sport* que culminará recién a mediados de siglo XX.

Consideramos la educación física como una de las formas que adopta la educación del cuerpo. Este capítulo intenta poner a disposición reflexiones sobre la comprensión de la conformación de un campo específico de saberes llamado educación física. Consideramos esto

<sup>50</sup> Acontecimiento en tanto fractura con los discursos anteriores. La principal ruptura se da en lo que Barrán (1994) denomina el pasaje de lo bárbaro a lo civilizado. Se presenta un anudamiento nuevo de sentidos en torno a la civilización.

fundamental en nuestra tesis ya que sería imposible abordar nuestro problema de investigación (la formación en este campo) si no analizamos el suelo epistémico que lo constituye. Desde nuestra perspectiva, el análisis de la formación en este campo y su currículum de formación implica centrarnos desde una perspectiva epistémica.

La educación física en Uruguay, contrariamente a lo que sucedió en los países del norte europeo –en los que surgió en forma predominante dentro de los gimnasios, como el de Ling en Suecia, el de Jhan en Alemania, y, posteriormente fue trasladada a la escuela–, partió de la necesidad de instrumentar el sistema educativo escolar. Es a partir de aquí que comienza a tomar espesura, fundamentalmente a través de la gimnasia de origen sueco. Compartimos la clasificación que realiza Scharagrodsky (2011) en relación a países que inventaron el *homo gymnasticus*, de origen europeo, y otros que lo reinterpretaban, fundamentalmente países americanos, con la salvedad que plantea Dussel (2011) en la introducción del libro de este autor:

cabe pensar si España, Portugal e Italia, ubicados en el primer grupo, no ocupaban, también, un lugar más bien periférico en torno a las usinas pedagógicas del norte de Europa en la época considerada, y si su experiencia no estaría mejor posicionada junto al segundo bloque de lectura e interpretación de modelos de educación corporal. Aún más, cabría pensar si Estados Unidos, con su dinámica adopción del herbartismo y de la experiencia prusiana a partir de mediados del siglo XIX, no constituye para la época considerada un polo importante de saberes teóricos y prácticos en torno a la educación del cuerpo desde finales del siglo XIX y no sería mejor entendida en diálogo más cercano con las lecturas sobre la experiencia alemana o inglesa (Dussel, 2011, p. 13).

Uruguay, como abordaremos a lo largo de este capítulo, estaría incluido dentro de los países que lo han reinterpretado. El “*homo gymnasticus*” fue caracterizado, delineado y esculpido como un cuerpo esforzado, eficiente, dócil, obediente, aplicado, activo, seguro, decidido, fuerte, vigoroso, voluntarioso, energético, aseado, útil, racional, simétrico, diestro, patriota y sano” (Scharagrodsky, 2011a, p. 17). Uruguay, como los restantes países latinoamericanos, importó este modelo de algunos países del norte, fundamentalmente de Suecia y Estados Unidos. Nos preguntamos si en ese movimiento de reinterpretación se produce algo nuevo. Desde nuestra perspectiva teórica es imposible la copia o reproducción absoluta, ya que en todo movimiento interpretativo se produce una cierta hibridación, en este caso de las formas europeas con las nacionales. En este sentido, también nos preguntamos en este capítulo sobre los aspectos que pueden identificarse como propios o como divergentes de ese modelo.

Estructuramos este capítulo en tres subcapítulos, que constituyen tres referencias importantes o registros clave en la configuración de la educación física como disciplina escolar y que nos permitirán entender los principales discursos en relación al cuerpo y a la educación física que, en una etapa posterior, conformarán la formación de un personal especializado en este campo.

En el primero, nos dedicamos al análisis de los discursos de José Pedro Varela en relación a su proyecto de formación de maestros, en los que se explicitan las bases de la discursividad normalista. Este abordaje nos permitirá ver las continuidades y rupturas del discurso normalista vareliano con los discursos de la formación de maestros, directores y profesores de educación física, de cultura física o de plazas de deportes, que abordaremos en los sucesivos capítulos. También se analizan los discursos en relación al cuerpo y, específicamente, en relación a la conformación de la educación física como disciplina escolar. En este período y en Uruguay, la educación física no puede pensarse desde otra institucionalidad que no sea la que se encargó de la instauración de los sistemas educativos modernos. Habrá que esperar a la segunda década del siglo XX para que la educación física exceda lo vinculado a los sistemas educativos (cuando se crea la CNEF).

En el segundo subcapítulo nos abocamos a profundizar en los discursos sobre el cuerpo y sus relaciones con el discurso pedagógico en el Congreso Pedagógico Internacional Americano, de 1882. En este sentido, nos preguntamos sobre las distancias y equivalencias entre el discurso sobre la educación física y el discurso pedagógico. Retomaremos este rastreo en el tercer capítulo, dedicado a Alejandro Lamas, una figura clave, en la implementación tanto del primer plan y del primer manual de educación física escolar, como también el primer profesor de gimnasia que ingresó por concurso en la Inspección Nacional de Instrucción Primaria. Se rastrean los discursos en relación a la educación física presentes en el **Manual de Educación Física Escolar** dirigido a las maestras normalistas que se encargarían del dictado de la disciplina en las escuelas; manual, según señala Lamas, calcado de un manual de gimnasia sueco. Como un aspecto central –y quizás de los más importantes del capítulo–, abordamos la formación específica que era dada a las maestras normalistas para el dictado de la gimnasia en las escuelas. Para esto se analiza el primer **Programa del Instituto Normal de Señoritas**, donde se incluyen

ejercicios físicos y educación física. Finalmente, se analizan los discursos en relación a la “cultura física” presentes en una conferencia dictada por Lamas a fines del año 1911, donde presenta su Plan de Cultura Física Escolar.

## 2.1. José Pedro Varela: discursividades en torno a la formación de maestros

La escuela moraliza los apetitos, educa el espíritu, domestica, subordina las pasiones. (Varela, 1874b, p. 139).

En este subcapítulo abordamos las principales discursividades de la formación de maestros presentes en las obras de José Pedro Varela. Esto es de especial interés para el objeto de nuestra investigación puesto que los maestros constituyen el primer personal especializado encargado de la enseñanza de la educación física en la escuela. Para esto se analizan los principales discursos en relación a la educación del cuerpo en esta formación, los saberes que predominaban en el currículum, su constitución epistémica y los principales rasgos de normalismo que emanan de la propuesta vareliana. Esto nos permitirá entender las continuidades y rupturas de esta formación con la de los maestros y directores de educación física, que se inicia de forma precaria en la década del 20 y se consolida en la década del 40. Para comprender esta formación también se analizan los principales discursos en relación a la educación del cuerpo en la reforma educativa de José Pedro Varela. Se focaliza especialmente en aquellos aspectos relacionados con la educación física, entendiéndola como una de las formas específicas de la educación del cuerpo pero no la única. Para esto se seleccionan aquellas dimensiones del período reformista que estaban más directamente vinculadas con esta disciplina escolar: los ejercicios físicos, la gimnasia y la higiene.

No es menor destacar que el principal modo de estructuración del campo de la educación física en Uruguay, como en los restantes países latinos de Occidente moderno, estuvo centrado en



la educación física como disciplina escolar<sup>51</sup>. Por esto nos parece central indagar sobre su configuración desde los inicios de la conformación del sistema educativo escolar uruguayo, en los que la reforma vareliana fue fundante de la escuela moderna.

Encontramos antecedentes específicos de indagación sobre la educación del cuerpo en José Pedro Varela en las investigaciones de Rodríguez Giménez (2009, 2008b, 2007a) y Arioli *et al.* (2011). En ellas, desde una perspectiva fundamentalmente foucaultiana, se indagan aspectos generales en relación a esta temática. No se profundiza en estos trabajos sobre aspectos específicos del surgimiento de la educación física como disciplina escolar. Este último abordaje lo encontramos en Rodríguez Giménez (2011), donde se analizan, entre otros aspectos, los discursos que prefiguran a la educación física, específicamente las **Memorias** de José Pedro Varela de los años 1876 y 1877, fuentes no seleccionadas en este subcapítulo. Nuestro énfasis está puesto en los discursos varelianos en relación a la formación de maestros.

José Pedro Varela (1845-1879) es considerado “el fundador de la escuela estatal ‘civilizada’” (Barrán, 1994, p. 91), reconocido en cierta medida como “el padre” de la escuela uruguaya “laica, gratuita y obligatoria”. Entre 1867 y 1868 viajó a Europa y Estados Unidos, en donde se gestaron, principalmente en este último, sus ideas como reformador, y donde conoció a Domingo Faustino Sarmiento, uno de los principales inspiradores de su obra. El 18 de setiembre de 1868, al regresar de su viaje, a los 23 años, dictó su primera conferencia pública en relación con este tema, influenciado fundamentalmente por lo recogido en Estados Unidos, evento en el que se fundó la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Esta sociedad cumplió un papel importante poniendo de relieve la necesidad de la educación y trabajó en la organización de escuelas y bibliotecas populares. Varela desarrolló su reforma en un gobierno dictatorial; en este sentido, no es menor señalar que ha existido un vínculo estrecho en nuestro país entre los momentos en que se producen transformaciones del sistema educativo y la emergencia de tendencias políticas autoritarias<sup>52</sup> (Romano, 2010). Fue designado presidente de la Comisión de

<sup>51</sup> Para una lectura sobre el surgimiento de la educación física escolar en Occidente se recomienda Scharagrodsky (comp.) (2011).

<sup>52</sup> Otro ejemplo de esto es que la separación de la Enseñanza Secundaria de la Universidad ocurrió en 1935 bajo la dictadura de Gabriel Terra; y las bases de la actual organización de ANEP fueron formuladas en la Ley N° 14.101, aprobada en 1972 e implementada durante la última dictadura militar (Romano, 2005, p. 52).

Instrucción Pública en 1876, al comienzo de la dictadura del coronel Lorenzo Latorre. Varela meditó detenidamente su decisión ya que implicaba un delicado compromiso político.

**La Educación del Pueblo**, publicada en 1874, y **La Legislación Escolar**, en 1876<sup>53</sup>, pueden considerarse las obras más importantes en la corta vida del reformador y en ellas se condensan sus principales ideas educativas; constituyen la matriz fundacional de la educación uruguaya que pervivirá hasta la actualidad. La obligatoriedad de la enseñanza primaria se promulga en 24 de agosto de 1877 en el Decreto Ley de Educación Común, impulsada por Varela desde su cargo de Director de Instrucción Pública.

Al referirse a Varela, Ardao (2008a) señala:

Fue la mentalidad uruguaya más original y revolucionaria de su tiempo [...] le correspondió el singular destino de iniciar en persona todas las grandes corrientes espirituales de renovación que tuvieron lugar en el país en la segunda mitad del siglo pasado. [...] El iniciador en 1868 del gran movimiento educacional que por su propio intermedio habría de fundar, más que reformar, a la escuela, y que él ligó a un sentido económico y social de democracia como no se había conocido tan avanzado entre nosotros. Pero fue, además, el verdadero iniciador, en 1865, desde las columnas de **La Revista Literaria**, del liberalismo racionalista que enfrentó a la Iglesia y la combatió con energía en las décadas siguientes; el verdadero iniciador, al regreso de su viaje, de la influencia sajona que revitalizó todos los aspectos de nuestra cultura en el último cuarto de siglo; el verdadero iniciador, en sus dos libros fundamentales, del movimiento de reforma universitaria que tuvo su realizador en Alfredo Vásquez Acevedo del 80 en adelante; el verdadero iniciador, en fin, del modo de pensamiento y del tipo de acción emanados de la filosofía positivista, que iban a caracterizar a las próximas generaciones (Ardao, 2008a, p. 69).

Varela introdujo en Uruguay el positivismo de procedencia sajona por medio, fundamentalmente, de Spencer<sup>54</sup> y Darwin. A diferencia de Estados Unidos y Europa, en los países latinoamericanos, el positivismo y el desarrollo de los sistemas educativos modernos van a constituirse en el motor del desarrollo científico y económico. En nuestro país “se pasó, pues, bruscamente de la metafísica espiritualista del eclecticismo, a un naturalismo acusadamente apoyado en las ciencias biológicas dentro del espíritu de Darwin, cuyo nombre, más que el de

<sup>53</sup> Se citarán ambas obras para su mejor reconocimiento por estos años y no por la edición utilizada; este dato puede ubicarse en las referencias bibliográficas.

<sup>54</sup> Las obras **La educación intelectual, moral y física** e **Introducción a la Ciencia Social** fueron las que más influencia tuvieron en la reforma escolar (Ardao, 2008).



propio Spencer, fue la verdadera bandera inicial de nuestros positivistas” (Ardao, 2008a, p. 171). Luego, en la última década del siglo XIX, se fue consolidando y moderando “bajo los cauces del sistema evolucionista de Spencer” (Ardao, 2008a, p. 171). Esta corriente de pensamiento, como filosofía pedagógica, dio lugar a las dos grandes reformas que en la época dotaron una nueva estructura a la enseñanza primaria y universitaria (Ardao, 2008a, p. 172).

El subcapítulo está estructurado en dos apartados. En el primero analizamos lo que entiende Varela por educación del cuerpo y, específicamente, por educación física; como veremos a continuación, no la llama educación física sino “ejercicios físicos y gimnasia”. En un segundo apartado analizamos su propuesta curricular para las escuelas normalistas, indagando allí sobre las principales discursividades que se tejen en relación a la formación de los maestros. Dentro de este apartado desarrollamos otro ítem específico en torno a la noción de “maestro apóstol” que configura la tradición normalista presentes en sus obras.

### 2.1.1. Ejercicios físicos y gimnasia

La propuesta de materias que debían ser obligatorias en el currículum escolar, “indispensables para dar al hombre el gobierno consciente de su propia personalidad física y moral” (Varela, 1876a, p. 203) son según el artículo 57 de **La Legislación Escolar**: “Lectura, Escritura, Ortografía, Composición Aritmética, Principios generales de Moral y Religión natural, Elementos de Historia Nacional, Constitución de la República, Fisiología e Higiene, y Ejercicios físicos o gimnasia de salón” (Varela, 1876b, p. 110). Se desprende del pensamiento vareliano que la educación física alude a “ejercicios físicos o gimnasia”, remitiendo su concepción de cuerpo a un enfoque netamente higienista, visión dominante en el mundo occidental de su época:

En cuanto a los elementos de Fisiología e Higiene, y los ejercicios físicos o gimnasia de salón, responden a exigencias primordiales del ser social y de la personalidad humana en su aspecto físico. Los ejercicios físicos o gimnasia de salón ya que no se tengan verdaderos ejercicios gimnásticos, son indispensables en la escuela para el desarrollo físico del niño: imponerlos, como materia obligatoria es sólo imponer a los padres y encargados de la educación el deber de no contrariar el desarrollo natural de la criatura humana en la parte física. La coloración viva, la



elevada estatura, el pecho levantado, y el vigor y la robustez de los alemanes y anglo-sajones son, en gran parte, resultado de los ejercicios físicos en la escuela: y en no pequeña escala debe atribuirse también a la falta de esos mismos ejercicios físicos en el salón de clase, el color cadavérico, el pecho hundido y las naturalezas débiles y enfermizas que tan a menudo se encuentran entre nosotros (Varela, 1876a, pp. 208-209).

Los ejercicios físicos forman parte de la formación social de la persona en su dimensión “física”, y especialmente para el niño en su “desarrollo”. Se desprende de su pensamiento, imbuido de un positivismo fundamentalmente spenceriano, que los ejercicios físicos ayudan al desenvolvimiento “natural” de la “parte física” del niño. En cierta medida, no se percibe que la “gimnasia de salón”, de origen europeo, lejos de partir de los movimientos “supuestamente naturales” –si es que se pudiera sostener alguna idea de “naturaleza” primigenia– son movimientos contruidos sobre la base de una racionalidad científica desarrollada a partir del surgimiento de las ciencias positivas a lo largo del siglo XIX. Así:

En cierto sentido, las corrientes gimnásticas europeas son exactamente eso, o sea una especialización de discursos y la entrada en una esfera poco frecuentada por las prácticas corporales aproximadamente hasta las primeras décadas del siglo XIX, que es aquella de los conocimientos de naturaleza científica (Soares, 2006, p. 228).

Por otra parte, se presenta un discurso con ciertos rasgos de racismo; en la descripción detallada de los cuerpos de los europeos y anglosajones son presentados como “el modelo ideal” a copiar y son puestos en una escala valorativa superior en relación al modo de describir nuestros cuerpos. El ejercicio físico es presentado como una de las llaves que nos alejará de una serie de significantes en relación a la muerte: “debilidad”, “cadavérico”, “enfermedad”. No solo en relación al modelo corporal a seguir se tomó como ejemplo a los países anglosajones y europeos, sino que el sistema educativo uruguayo se estructuró, al igual que en el resto de los países sudamericanos, sobre la base de aquellos.

En relación con el programa escolar, Varela propone que, además de las materias reconocidas como pertenecientes al dominio de aquello que exige estudio, se incluyan las siguientes: “Pensar, Hablar, Música vocal, Ejercicios físicos y gimnásticos y Dibujo, como auxiliares del desarrollo y como artes útiles” (Varela, 1874a, p. 147). Los ejercicios físicos y

gimnásticos, junto a otros, son vistos como complementarios al desarrollo intelectual y con cierto grado de pragmatismo, ya que deben servir para la vida.

Varela afirmaba: “Todo el mundo reconoce que el ejercicio es esencial para la salud”; “el ejercicio es la gran condición necesaria para asegurar la salud y el vigor de todas las partes de nuestra constitución física y mental” (Varela, 1874a, p. 166). La **vigorización** del cuerpo forma parte de los aspectos centrales buscados a través del ejercicio. Esto permitiría desarrollar cuerpos sanos en una nación que buscaba el progreso económico y donde el trabajador necesitaba esta característica corporal. El cuerpo es, en esencia, aquella base material que necesita estar sana, en base a la cual se despliegan los aspectos morales e intelectuales del ciudadano. En este sentido, los ejercicios físicos y gimnásticos persiguen los mismos fines eugenésicos<sup>55</sup> que se atribuyen a la enseñanza en la escuela de Fisiología e Higiene.

### 2.1.2. Higienismo: “la salud de la raza depende de la conducta de la raza”

Al fundamentar cada una de las materias a incluir en el currículum escolar, Varela dedica especial interés a la Fisiología e Higiene, a la que otorga más de cuatro páginas (no así a las restantes asignaturas del programa). La enseñanza de estos aspectos permitirá alejar a la población de los males y prolongar la vida: “No hay epidemia alguna, por cruel que sea, que cause más víctimas y arrebathe más vidas que la ignorancia de los principios fundamentales de la fisiología y de la higiene” (Varela, 1876a, p. 209).

En este contexto es que propone dejar a los niños en contacto con la naturaleza, porque así desarrollará el ejercicio; “la naturaleza parece tomarlos entonces bajo su cuidado; los induce a la actividad y aun les aconseja la desobediencia y las estratagemas para conseguir el bálsamo, que tan a menudo se les prohíbe, del ejercicio y el aire libre” (Varela, 1876a, p. 210). Si bien Varela

<sup>55</sup> Se entiende por eugenesia a una serie de dispositivos desplegados sobre una población, específicamente una raza, que persigue como fines explícitos su mejoramiento en términos supuestamente biológicos pero que ideológicamente implica una serie de intervenciones en la moral de cada individuo.

recomienda ejercicios dirigidos al interior de la escuela, valora los ejercicios espontáneos al aire libre. No solo deben someterse, canalizarse y disciplinarse las fuerzas de los alumnos mediante la gimnasia de salón sino que también hay que dejarlas crecer. Esto puede vincularse con lo que Foucault (2007) llama el poder biopolítico: “El advenimiento de la biopolítica no hizo que se arrojaran por la borda las técnicas tradicionales de disciplina, pero estas ya no alcanzaban para satisfacer los objetivos de dominio en los tiempos modernos y dinámicos” (Caruso, 2011, p. 136).

Varela realiza una extensa cita –de tres páginas– de Horacio Mann<sup>56</sup> y al finalizar señala: “nada tenemos que agregar a estas juiciosas y sabias observaciones” (Varela, 1876a, p. 213). Dentro de ella, destacamos la articulación que se realiza entre enfermedad, pobreza, crimen, desarreglo físico, vicio, destrucción, apetitos antinaturales, mala salud:

Las enfermedades conducen a la pobreza, y que ésta es uno de los tentadores del crimen; el desarreglo permanente del sistema físico conduce a menudo a satisfacciones viciosas y destructoras, por los apetitos antinaturales que genera, y así la mala salud se hace padre del mal, lo mismo que de las penas físicas” (Mann *apud* Varela, 1876a, p. 211).

La enfermedad encierra los mayores peligros con que son asediadas las poblaciones del Novecientos. Las metáforas bélicas son utilizadas constantemente por el campo médico y trasladadas al pedagógico. Es necesario “combatir”, “luchar” contra la enfermedad. Se establece una relación de causalidad entre moral y salud; la primera es la que determina a la segunda:

la salud de la raza depende de la conducta de la raza. La salud del individuo es determinada primeramente por sus padres y secundamente por él mismo. El crecimiento vigoroso del cuerpo, su robustez y su actividad, su poder de resistencia y el largo de la vida, por una parte; y la debilidad, el raquitismo, las enfermedades y la muerte prematura por la otra; todo está sometido a leyes invariables. Esas leyes son dictadas por la Naturaleza” (Mann *apud* Varela, 1876a, p. 212).

Es la educación la que inculcará las reglas morales para el desarrollo de la salud individual y colectiva, tanto en el seno de la familia como en el ámbito escolar. En la cita precedente se evidencia un pensamiento maniqueo, en tanto “el saber médico del Novecientos negó todos los continuos, la posibilidad de que la vida contuviera la muerte, el cuerpo sano al

<sup>56</sup> Horace Mann (1796-1859) fue un reconocido promotor de la escuela pública estadounidense, político y educador. Creó la primera Escuela Normal en el estado de Massachussets que sirvió de modelo a otros estados.

enfermo, la cordura a la locura, el hombre a la mujer y la mujer al hombre” (Barrán, 1995, p. 16). Se tratan los fenómenos sociales e históricos como si fueran naturales, y se cree fehacientemente en sus leyes. Y así se continúa con los opuestos maniqueos:

Comer, beber y abstenerse; las afecciones y las pasiones; el exponerse a los cambios de temperatura, a la sequedad y a la humedad, a los efluvios y a la emanaciones de los animales muertos o de las materias vegetales que decaen; en fin, abrazan todos los casos en que los excesos, las indiscreciones o los peligros pueden introducir enfermedades, o en que el ejercicio, la temperancia, la limpieza o el aire puro pueden prevenirlas” (Varela, 1876a, p. 212).

El olfato bajo diversos olores y aromas, el tacto a través de diversas sensaciones corporales, el gusto a través del comer y beber regulado, el movimiento y otros sentidos son domesticados y trastocados bajo el manto del higienismo, en el pasaje de una sensibilidad bárbara a una civilizada (Barrán, 1994). Para dictaminar cada una de las conductas, el saber médico es el principal y, como “ningún hombre puede tener un mentor a su lado, en la forma de un médico, o de un fisiólogo, que dirija su conducta en las sucesivas emergencias [...] aquí la imprescindible necesidad de que todos los niños sean instruidos en esas leyes” (Varela, 1876a, pp. 212-213). Son los médicos los que regulan los contenidos de fisiología e higiene al interior de la escuela, junto a otros saberes, como los de los ejercicios físicos o gimnasia, la construcción de los edificios y todo el mobiliario escolar, y dictaminando procederes y técnicas de educación del cuerpo para la prolongación de la vida. La institución escolar se constituyó en el lugar máspreciado para esto.

En la **Memoria de 1876**, el Director de Instrucción Pública, José Pedro Varela, dice al tratar sobre el “Reglamento General de Escuela”:

la gimnasia y la música vocal son medios de la educación física, las nociones de fisiología y de higiene son elementos necesarios para la conservación de la salud y de la vida.

Así la gimnasia, como las nociones de fisiología y de higiene, o han formado hasta ahora, parte de nuestros programas escolares, el cuerpo se ha dejado crecer en el más completo abandono; y la debilidad física que nos caracteriza cuando nos comparamos con los hijos de la vieja Inglaterra, de la Alemania, de los Estados Unidos, es prueba evidente de que la experiencia ha confirmado también entre nosotros las predicciones de la ciencia; las leyes de la naturaleza se han cumplido y la ignorancia de nuestros mayores, y la nuestra propia, nos ha condenado a tener pequeña estatura, hundido el pecho, pálido el rostro.

Tal vez ninguna materia ha sido más descuidada hasta ahora que ésta y pocas hay que tengan mayor importancia.

En cuanto a la gimnasia de salón, la necesidad de introducirla en la escuela es tan sentida, tan urgente, tan vital, que sólo un lamentable desconocimiento de las más imperiosas exigencias de la naturaleza física ha podido hacer que hasta ahora, se obligase a nuestros niños a permanecer

durante largas horas, inmóviles, sometidos a veces a un activo trabajo mental, y sin que el ejercicio físico alterado activara igualmente las fuerzas y los órganos del cuerpo” (Varela *apud* Blanco, 1948, pp. 311-312).

Se incluye la música vocal como parte de la educación física. La gimnasia siempre aparece unida a las nociones de fisiología e higiene. Varela vuelve a comparar nuestras poblaciones con las de los tres países más admirados en relación a la cultura física: Alemania, Inglaterra y los Estados Unidos. Es claro que los modelos en relación a la educación física en los albores de escuela uruguaya fueron importados fundamentalmente de los países del norte de Europa y Norteamérica. El ejercicio físico es puesto en un lugar compensatorio del trabajo mental, necesario para que este último pueda desarrollarse en forma adecuada. La gimnasia es el modelo predominante que caracteriza a la educación física en el pensamiento vareliano; los *sports* no son mencionados en ninguna de las fuentes analizadas.

### 2.1.3. La formación de maestros: currículum psicológico y tecnicista

Varela comienza nombrando a Alemania (Prusia) como el primer país que estableció escuelas normales y luego fue seguido por el resto de Europa y Estados Unidos. Cita las palabras de Mr. James C. Carter, de su libro **Outline of an Institution for education of teachers**, para referirse a las “poderosas e incontestables razones que aconsejan la creación de las Escuelas Normales”:

Cuando los maestros comprendan su profesión, esto es, en una palabra, cuando comprendan la filosofía de la mente infantil, qué poderes se desarrollan más temprano y qué estudios se adaptan mejor a su desarrollo, entonces será tiempo de establecer y subdividir su trabajo en un enérgico sistema de instrucción (Carter *apud* Varela, 1874b, pp. 156-157).

Estamos en los prolegómenos de la constitución del desarrollo de una didáctica psicologizada (Bordoli, 2005). Las apuestas a la formación de los maestros se centran en su capacidad para entender la mente infantil; una buena enseñanza será aquella que permita adecuarse al desarrollo del niño. Esto será madurado unos años más tarde en el pensamiento que

A. Berra desarrolla en el Congreso Pedagógico Internacional Americano, como analizaremos en el próximo subcapítulo.

Más adelante, Varela propone “el curso de estudios que debiera seguirse en una escuela normal” (Varela, 1874b, p. 158). Para esto realiza una extensísima cita –de más de veinte páginas–, del “distinguido y renombrado” profesor Calvin E. Stowe<sup>57</sup>, quien desarrolla ocho aspectos fundamentales que debe poseer un “curso de instrucción para una escuela normal”. En primer lugar, propone “un detenido, científico y demostrativo estudio de los ramos que se enseñan en las escuelas comunes” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 158) y detalla un ligero bosquejo de las materias que debe incluir. Entre estas no se nombra la gimnasia ni elementos relativos a la higiene. Señala, al igual que Carter que “el maestro necesita detenerse a observar y analizar cada movimiento de la mente al avanzar en cada materia” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 161) y luego sugiere:

hay una variedad de métodos para inculcar la misma verdad; y las diversidades de la mente son casi tan numerosas como la variedad de los métodos [...] y con respecto al maestro, uno de los más ricos tesoros de la experiencia es el de conocer la adaptación de los diferentes métodos a las diferentes mentes (Stowe *apud* Varela, 1874b, pp. 162-163).

En segundo lugar Stowe propone el estudio de la filosofía de la mente: “debiera saber cómo conservar los poderes intelectuales y morales en una condición saludable” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 163) y más adelante sugiere que “para los fines educacionistas, los poderes de la mente son susceptibles de una clasificación mucho mejor que la que, hasta ahora, ha sido generalmente adoptada” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 164). Es claro aquí cómo comienza a verse la necesidad de una psicología positivista que se centre en mecanismos de clasificación de la mente de los niños, cuestión que tomará fuerza a inicios de siglo XX.

En tercer lugar plantea: “las peculiaridades del desarrollo intelectual y moral de los niños, cómo son modificadas por el sexo, carácter de los padres, fortuna o pobreza, ciudad o campaña, gobierno de la familia, indulgente o severo, activo o descuidado, etcétera” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 164). El maestro debe “reconocer esta extensa clase de influencias”, “estas diversidades

<sup>57</sup> Calvin E. Stowe (1802-1886) fue un reconocido promotor de la escuela pública en los Estados Unidos.

existen en cada comunidad y ejercen la más importante influencia en el desarrollo de los niños” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 164). Toda la pedagogía y didáctica de la época está enfocada al conocimiento del niño, tanto sea en sus aspectos “naturales” como en la influencia que la sociedad ha ejercido sobre él.

En cuarto lugar Stowe propone para las escuelas normales la enseñanza de “la ciencia de la educación en general e indicaciones completas respecto a la diferencia entre educación y mera instrucción” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 166). Presenta un concepto de ciencia basado en el positivismo decimonónico:

ciencia, en la acepción moderna de la palabra, es la filosófica clasificación y arreglo de todos los hechos observados con respecto a una materia, y una investigación por medio de esos hechos de los principios que los regulan. La educación ofrece sus hechos [...] esos hechos son susceptibles de una clasificación y un arreglo tan filosófico como los de la química o de la astronomía (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 166).

En quinto lugar propone “el arte de enseñar” y sugiere que “el arte de enseñar no es una ciencia, y que no puede ser aprendido, sin práctica, por simples estudios teóricos” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 168). En la escuela modelo el maestro adquirirá tal arte, pero “como todas las artes racionales, se apoya en principios científicos” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 168). A continuación señala que “la instrucción teórica de esta materia debe limitarse principalmente, pues, al desarrollo de los principios en que se basa” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 168). La didáctica, en esta concepción imbuida de un gran pragmatismo, es un adminículo preceptivo-normativo que orienta la práctica de la enseñanza.

En sexto lugar, el maestro debe aprender el “arte de gobernar a los niños”, ya que “solo se puede gobernar bien a los niños por medio del afecto [...] una escuela gobernada sin amor, es un lugar tenebroso matador de la mente” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 169).

En séptimo lugar Stowe propone para las escuelas normalistas la enseñanza de “historia de la educación, incluyendo un bosquejo de los sistemas educacionistas de las diferentes edades y naciones” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 169).



En octavo lugar propone que los maestros deben conocer especialmente “las reglas de salud y las leyes del desarrollo físico” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 173). Esto, en parte, se contradice con el currículum sugerido por Stowe para las escuelas comunes, donde no se sugiere ninguna asignatura específica que aborde este contenido, a no ser en la tercera división (generalmente entre 12 y 16 años); recién aquí la enseñanza de las ciencias naturales aparece en el listado de materias de instrucción propuestas. El cuidado del cuerpo es de vital importancia para el desarrollo de la mente: “el cuidado del cuerpo no es menos importante que la cultura de la mente, porque, como hecho general, ninguna mente puede trabajar con vigor en un cuerpo débil y enfermizo” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 173). Pareciera que lo central está puesto en el desarrollo mental y, en forma subsidiaria, para su desenvolvimiento es necesario el desarrollo del cuerpo:

Como es un deber sagrado del maestro conservar sanos los poderes de la mente y guardarlos en una condición saludable, así es un deber no menos sagrado cuidar lo mismo de los poderes físicos. No sólo deber conservar en salud el cuerpo, sino que deben desarrollarse y mejorarse sus poderes con el mismo cuidado que se dedique al mejoramiento de la mente (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 173).

Se ve con cierta peligrosidad el período de la juventud (16 a 18 años, aproximadamente) en el cual el maestro adquirirá sus estudios normalistas. Las “excitaciones y tentaciones” propias de esta edad deben ser puestas al control de “las reglas de la salud y las leyes del desarrollo físico”: “el período educacional de la juventud es el más crítico para la salud; y las excitaciones y tentaciones peculiares de un curso de estudios agregan mucho a los peligros naturales de las estaciones de formación y desarrollo de la vida” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 173).

### 2.1.3.1. El maestro apóstol: “gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter”

En noveno lugar, Stowe propone inculcar en los institutos normalistas la “dignidad e importancia del maestro” en un momento en que la profesión es “tan poco estimada y tan pobremente considerada en el mundo en general” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 174). Para esto es necesario “el respeto propio, y la conciencia de hacer bien”. Así,

Ellos debían comprender desde el principio que su profesión exige los más vigorosos esfuerzos de toda su vida; que ningún empleo puede relacionarse más íntimamente con el progreso y bienestar general de la sociedad, que las más bellas esperanzas y los más tiernos deseos de los padres y de las naciones dependen de su tino y fidelidad; y que el cumplimiento incompetente o incapaz de los deberes de su profesión coloca a la comunidad en las condiciones del ciego a quien le falta su lazarillo. Si los maestros mismos tuvieran generalmente una concepción clara y definida de la inmensa responsabilidad de la posición que ocupan, si se ejercitasen en el arte de exponer vívidamente esas concepciones, ante el espíritu del pueblo entre el cual trabajan, producirían una gran influencia sobre la profesión misma, colocándola bajo la inspiración de más altos motivos, y haciendo que todas las clases del pueblo comprendiesen más claramente el inestimable valor del buen maestro, induciéndolo a honrarlo y considerarlo (Stowe *apud* Varela, 1874b, pp. 174-175).

La imagen del maestro que se desprende de esta cita lo acerca más a un redentor o pastor que a un profesional. Figura clave en el proceso civilizatorio, debe estar dispuesto a entregar prácticamente su vida por esta causa. Frente a la trascendental tarea –o, diríamos, misión–, se compara su papel con el del sacerdote, cuando Stowe presenta, en décimo lugar,

[las] obligaciones religiosas especiales de los maestros, respecto a una benevolente consagración al bienestar intelectual y moral de la sociedad, hábitos de gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter, etcétera. Los deberes del maestro son escasamente menos sagrados y menos delicados que los del sacerdote (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 175).

Se muestra una clara equiparación entre dos figuras clave en el desarrollo de los estados nacionales, período donde el maestro fue ocupando paulatinamente los espacios y funciones que antes estaban circunscriptos a las órdenes eclesiásticas. Desde este entramado se justifican los magros sueldos percibidos por los maestros:

si algo puede asegurarse con la enseñanza, muy pocos deben esperar el enriquecerse con ella. Más elevados motivos que el amor a la fortuna deben inducir al maestro a escoger su profesión [...] motivos tales como el amor de obrar el bien, y el cariño particular a los niños. [...] que no es ambicioso de distinciones en el mundo de la vanidad y el ruido, sino que busca la felicidad en hacer el bien, está entre los hombres más felices (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 176).

Stowe desarrolla una articulación entre aspectos religiosos y morales; los unos no pueden ser vividos por los maestros sin los otros, por lo tanto, en la enseñanza normalista “gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter”, “sólo por medios morales pueden cultivarse: que son cualidades religiosas y que sólo pueden excitarse y conservarse vivas por motivos religiosos” (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 177). Es necesaria una fuerte creencia, ahora no puesta en dios y en la iglesia, sino en la sociedad y en el proceso civilizatorio a desarrollar en las

escuelas; si no se posee esta firme convicción se dificulta el desarrollo de tan preciadas cualidades morales. Estos atributos, más otros valores que apuntan a la formación del ciudadano, el sentido de patria y de gobierno democrático son claramente legislados, dos años más tarde, en **La Legislación Escolar**. En el art. 75 se enuncia:

es deber de todos los maestros tratar de imprimir hondamente en el espíritu y en el corazón de sus discípulos los principios y sentimientos de moralidad, justicia, verdad y patriotismo: enseñarles a huir de la pereza, de la mentira y de la profanación; instruirlos en los principios del gobierno libre y formarlos en la comprensión verdadera de los derechos, los deberes y la dignidad de la ciudadanía oriental (Stowe *apud* Varela, 1876b, pp. 115-116).

Más adelante, Varela cita el **Quinto Informe Anual sobre las escuelas de Connecticut**, de Mr. Henry Barnard, para destacar algunos resultados del establecimiento de las escuelas normales, entre los que menciona, que estas:

sirven para probar la vocación de los discípulos por la profesión para la que se preparan. La Escuela Normal es un sitio poco confortable para toda persona cuyo corazón no toma parte en la tarea, y que mira la enseñanza, no como un llamado, como una misión, sino como una rutina monótona, como tarea diaria, impuesta por la necesidad, o tomada porque no se encuentra nada mejor, para abandonarla en cuanto se presente una ocupación más lucrativa (Barnard *apud* Varela, 1874b, p. 181).

Algunos significantes se mantienen en el discurso que se teje sobre el ser maestro: misión, vocación, llamado, discípulos. Esta cadena discursiva remite a escenas de la vida religiosa; de ahí se traslada para significar y dotar de sentido al magisterio en su etapa fundacional.

No es menor que todos estos componentes y atributos puestos en la figura del “buen maestro”, sean pensados fundamentalmente para las mujeres. En varios textos Varela fundamenta que “la mujer tiene condiciones superiores a las de los hombres, para la enseñanza de la niñez, sobre todo en la escuela primaria” (Varela, 1876b, p. 151); “hay en la mujer disposiciones naturales y condiciones peculiares que la hacen más apta” (Varela, 1874b, p. 184). Este argumento encubre, en cierta medida, las razones que llevaron a la apuesta a las mujeres: el salario que se brinda por esta profesión no es atractivo para los hombres:

Los conocimientos que se adquieren en la Escuela Normal colocan a los hombres que en ella se educan en condiciones de poder aspirar a muchas posiciones más provechosas que la de maestro: además de la escuela habrá mil otras ocupaciones que soliciten al joven maestro ofreciéndole satisfacción de dinero, de posición, de poder, de amor propio, bastante poderosas para que, en muchos casos, abandone el profesorado. El hecho se ha producido ya en la provincia de Buenos Aires, cuya Escuela Normal de varones no ha dado, ni cerca, los resultados que eran de esperarse. Por idénticas razones el maestro exigirá siempre mayor retribución que la maestra, en igualdad de condiciones y circunstancias. La mujer que se agita siempre en más reducida esfera, y mucho más aún en nuestro país, encontraría en enseñanza una carrera honrosa, accesible para ella y útil, a la que podría dedicarse. [...] La enseñanza dada por la mujer es menos costosa que la dada por el hombre (Varela, 1876b, pp. 151-152).

Las diferencias de género están más que a la vista. A la mujer se la identifica con la maternidad y el cuidado de los niños; si desea salir del recinto privado del hogar, una de las opciones laborales que encuentra, en la configuración de los sistemas educativos modernos, es la del magisterio, que, por sus magros sueldos, no resulta atractiva para los hombres. Es de destacar que Varela prefería la escuela normal mixta:

Si se organizase, pues, debidamente la Escuela Normal, dando preferentemente atención a la sección mujeres, en el caso de que no se hiciera de ella una escuela mixta, podríamos llegar en pocos años a resultados semejantes a los obtenidos por algunos Estados de la Unión Americana, en los que las escuelas primarias, casi en su totalidad, están confiadas a maestras, mientras que sólo la dirección de las escuelas superiores y de los colegios está a cargo de profesores (Varela, 1876b, p. 152).

Este fenómeno es propio de occidente: la feminización del magisterio alcanza a la mayoría de estos países; Estados Unidos se destaca en este sentido.

Para cerrar este subcapítulo, damos cuenta de dos aspectos centrales desde donde se configuró la formación de maestros en el discurso vareliano.

Por una parte, Varela propone un currículum para esta formación centrado en las distintas asignaturas que componen el currículum escolar y agrega una serie de disciplinas como: psicología, ciencias e historia de la educación, práctica docente (donde se adquirirá el arte de enseñar y el “arte de gobernar”) y cuidados de la “salud y desarrollo físico”. Esto da cuenta de la propuesta de un *currículum psicologizado* y, en cierta medida escolarizado, centrado en el desarrollo de una metodología de enseñanza que atienda los procesos evolutivos y mentales del alumno y el conocimiento de su entorno social. La importancia dada a la práctica docente en el

currículum de formación afirma la centralidad puesta en el niño y su enseñanza, y le otorga a esta discursividad ciertos atisbos de *discursividad tecnicista*, en tanto la puesta en práctica de lo aprendido, el ensayo, la ejecución de la enseñanza en el ámbito laboral son ejes que constituyen cierta identidad de la formación normalista. Se distingue un espacio teórico y científico de formación en ciencias de la educación de otro práctico y entendido como “arte” que es la enseñanza y el gobierno de los niños. Esta distinción, propia del discurso positivista decimonónico, lleva a circunscribir y dotar la formación de los maestros de un fuerte sentido pragmatista y tecnicista. Psicología, pedagogía y conocimientos acerca de “la salud y el desarrollo físico” constituyen tres saberes que matizaron la formación de los maestros normalistas en el pensamiento vareliano.

Por otra parte, el énfasis dado a la formación de maestros configura un *discurso normalista*, en tanto la figura central otorgada al maestro es la de un apóstol que se ocupa de las cuestiones relativas al gobierno de las poblaciones. El énfasis está puesto en los atributos morales y religiosos, produciéndose lo que Foucault denominó un poder pastoral (Foucault, 2006) que configuró, al interior de la escuela, un discurso impregnado de una relación de amor y cuidado, de entrega del maestro hacia al alumno. Pero este poder no remite a una entidad superior –trátase de la ciudad, el territorio, el Estado, el soberano–, sino que apunta a todos y a cada uno (Foucault, 2006, p. 158):

El cristianismo no dejó su huella indeleble en la escuela [...] En lugar de eso, fue la fuente de una tecnología pedagógica específica, de un conjunto especial de “disciplinas espirituales” (de una práctica particular de relacionarse y gobernarse a sí mismo) personificada en la relación pastoral entre el maestro y el alumno (Hunter, 1998, p. 23).

De lo desarrollado hasta aquí podemos decir que en formación de los maestros los aspectos pedagógicos, psicológicos y biológicos para prolongar la vida constituyen el suelo epistémico desde donde se configura un currículum psicológico con atisbos de tecnicismo que llevan a poner el énfasis de esta formación en los problemas de gobierno de las poblaciones y la distancian de una tradición universitaria, de tipo académico, más centrada en la producción de conocimiento y en las dinámicas propias que ello implica.



En la propuesta curricular vareliana para las escuelas normales todavía no se incluía un espacio específico dedicado a la enseñanza de la educación física o la gimnasia. Habrá que esperar al programa del año 1908 para que esto suceda, como desarrollaremos al final del presente capítulo.

En Varela, la educación física era entendida como gimnasia o ejercicios físicos. En sus discursos no encontramos referencias al término educación física. Los deportes tampoco son tomados en cuenta, si bien uno de los “cuerpos vigorosos” a copiar era el de los ingleses. Su concepción higienista de la gimnasia y como compensatoria del trabajo intelectual fue referencia clave en su discurso.

Hasta aquí nos hemos centrado en el legado que el discurso vareliano ha construido en relación a la educación física como instancia específica de educación del cuerpo y cómo se ha configurado la formación de los maestros en esta etapa fundacional en la que la disciplina era impartida de forma muy irregular por ese colectivo. En el siguiente bloque desarrollaremos las principales configuraciones en relación a la educación del cuerpo que se tejieron en el Congreso Pedagógico Internacional Americano, llevado a cabo en 1882, cuando ya José Pedro Varela había fallecido. Consideramos que esta instancia constituyó un mojón importante en el desarrollo del movimiento educacionista sudamericano.

## **2.2. El Congreso Pedagógico Internacional Americano, de 1882: la figura del maestro en los albores de la tradición psicológica**

Partimos de la premisa de que no hay una educación posible que no sea en y sobre el cuerpo. Este apartado pone a disposición una serie de consideraciones que indagan sobre las formas de constitución de una educación del cuerpo y la configuración de los discursos sobre el maestro en el escenario de discusiones llevadas a cabo en el Congreso Pedagógico Internacional Americano, de 1882. Fue realizado en Buenos Aires, inaugurado el 10 de abril y se desarrolló a lo largo de 28 días, además de una serie de sesiones preparativas. Fue convocado en el marco de

la “Exposición Continental de la Industria” realizada en Buenos Aires. Participaron entre 250 y 300 personas; concurren cinco delegados de Uruguay, catorce delegados de las provincias argentinas –además de Enésimo Leguizamón, Domingo F. Sarmiento y José M. Estada, que ocupaban cargos en la mesa– uno del Imperio del Brasil, uno de Paraguay, uno de Bolivia, uno representando a San Salvador, Costa Rica y Nicaragua y uno de Estados Unidos, aunque mayoritariamente participaron maestros y maestras de la ciudad y la Provincia de Buenos Aires, directores y directoras de escuelas normales y representantes de las provincias. Las sesiones preparatorias estuvieron destinadas a determinar la forma de funcionamiento y el carácter de las resoluciones. Para los miembros del Congreso las decisiones serían de carácter vinculante; de ahí que los miembros participantes fundamentaron sus votos (Romano, 2011). El Congreso tuvo una especial relevancia para el desarrollo de los sistemas educativos de la región, avanzó en sistematizar la experiencia de escolarización desarrollada hasta el momento y contribuyó a anticipar los debates claves del siglo XX. Fue el primer congreso en su género, con carácter y resonancia internacional, que tuvo trascendencia en toda América. Además, fue el inspirador de la Ley N° 1.420, de 1884, cuerpo normativo matriz de la organización y desarrollo educativos subsiguientes de la República Argentina.

Específicamente, en este subcapítulo se utilizan como fuentes dos informes realizados por los congresistas uruguayos: el Informe de los delegados oficiales de la República Oriental del Uruguay Jacobo A. Varela<sup>58</sup> y Alfredo Vásquez Acevedo<sup>59</sup>, y el Informe de tres de cuatro de los delegados de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, Francisco Antonio Berra<sup>60</sup>, Carlos María Ramírez<sup>61</sup> y Carlos María de Pena.

<sup>58</sup> Hermano de José Pedro Varela, lo sustituyó en el cargo de Inspector Nacional de Instrucción Primaria unos meses después de su muerte, el 5 de enero de 1880. Estuvo invitado en calidad de vicepresidente del Congreso.

<sup>59</sup> Rector de la Universidad, la nota fue presentada casi con seguridad por este. El Dr. Vásquez nació en Buenos Aires, en 1844, donde sus padres se instalaron por razones políticas de su filiación blanca. Entre los años 1854 y 1860 residió en Buenos Aires y continuó sus estudios, aunque se graduó en jurisprudencia en la Universidad de la República de Uruguay en 1867. Como casi todos los intelectuales uruguayos, figuró, en 1868, en la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y su compromiso con la educación fue intenso y perdurable. En los años 80, se integró a la Dirección General de Instrucción Pública pero también inició, desde su actividad en las tres oportunidades en que ocupó el Rectorado de la Universidad, la transformación más importante de la máxima casa de estudios (Delio, 2011, p. 4).

<sup>60</sup> Casi con certeza la nota fue presentada por este. Berra (1844-1906) nació en la ciudad de Buenos Aires, a los 8 años, se mudó a Uruguay. En 1872 dictó conferencias en el Club Universitario y ocupó cargos docentes en la Universidad. En 1869 comenzó una larga vinculación con la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. En 1875,

Todos ellos estuvieron vinculados a la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, que cooperó con José Pedro Varela en la primera reforma educacional, y que, luego de su muerte, ampliaron y diversificaron. Francisco Antonio Berra estructuró las bases de funcionamiento de la educación secundaria con su Informe al Ateneo de 1880 y orientó pedagógicamente los estudios normales durante tres décadas; Vásquez Acevedo, según Ardao (2008a), se constituyó en uno de los más grandes rectores de la Universidad e impulsor de una de las más importantes transformaciones que haya experimentado en la historia nacional dicha casa de estudios; Jacobo Adrián Varela, cuya gestión de diez años al frente de la educación primaria (enfrentado alguna vez con un gobierno de facto particularmente duro) permitió consolidar el impulso inicial de su hermano José Pedro (que había durado tan solo dos años, frustrado por su muerte). En los debates del Congreso y en el estudio de sus Comisiones, todos ellos realizaron aportes de significación. Francisco Antonio Berra disertó sobre el tema de los métodos en general: “Doctrina de los métodos considerados en sus aplicaciones generales”; Carlos María de Pena sobre la “Doctrina de los objetos para la enseñanza primaria”; Alfredo Vásquez Acevedo disertó sobre “Las lecciones sobre objetos” y Jacobo A. Varela sobre “La educación de la mujer”. Los congresistas uruguayos tuvieron un papel protagónico en la realización de gestiones previas para que los temas y acuerdos del Congreso tuvieran carácter de generalidad y no se refirieran, como se había planteado inicialmente, solo a los problemas de la República Argentina (Palomeque, 2011).

No se encuentran aún en la región antecedentes específicos que analicen la educación del cuerpo en este Congreso.

Estructuramos este subcapítulo en dos apartados: en el primero se presentan algunas discusiones sobre la educación del cuerpo en tanto instancia que se articula con lo moral, lo higiénico, y lo psicológico, y se presenta lo que se menciona a lo largo del congreso en relación a

---

a propuesta de José P. Varela, fue designado miembro de la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo. Renunció al poco tiempo –por discrepar con la política del gobierno de Latorre– pero igualmente desarrolló una importante actividad. Publicó varias obras pedagógicas entre las que se destaca **Apuntes para un curso de pedagogía**, que inició en 1878 y publicó en 1883. En 1894 se trasladó a Buenos Aires a ocupar el cargo de Director de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, que abandonó 1901. En 1898 ocupó la cátedra de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Bralich, 2011).

<sup>61</sup> Oficio de Secretario del Congreso.



la educación física, restringida fundamentalmente a la gimnasia, única asignatura mencionada en el capítulo referido a higiene escolar; en el segundo apartado se aborda cómo se va perfilando el papel del maestro en los albores de la configuración de la tradición psicológica. Para esto se indaga sobre lo que implica lo pedagógico en sus relaciones entre la educación y la instrucción, su constitución como ciencia de la educación a partir de los desarrollos de la psicología y las ciencias médicas, las tensiones entre enseñanza y aprendizaje, y las concepciones de método, elementos que constituyen la trama de lo curricular en la creciente estatización de la educación en los países sudamericanos.

Llegados a esta parte del capítulo, nos preguntamos por qué nos remitimos a hablar sobre educación del cuerpo y no de enseñanza del cuerpo<sup>62</sup>. Como se explicita a lo largo del Congreso pareciera que lo pedagógico no pudiera referirse a otra cosa que no sea sino esa instancia donde lo central es la formación de lo humano y todo el despliegue de los diversos dispositivos que ello implica. A partir del análisis de algunas discusiones llevadas adelante en el Congreso se establece una cierta linealidad semántica entre los significantes: educación, pedagogía, educación del cuerpo, educación moral, psicología, higiene, métodos, instrucción, naturaleza. Todos ellos son articulados en un gran adminículo prescriptivo y teleológico, que implica una forma de biopolítica.

Si bien en este subcapítulo no abordamos en forma específica las discursividades en relación a la formación en el campo de la educación física, consideramos que desarrollamos aspectos fundantes en relación a los discursos sobre la educación del cuerpo y la educación física y sus relaciones con el discurso pedagógico que permitirán, en los capítulos sucesivos, entender el suelo epistémico de la formación en este campo.

---

<sup>62</sup> Desde nuestra perspectiva de análisis distinguimos la educación del cuerpo de la enseñanza, en tanto, la primera remite a los aspectos ligados al gobierno de los niños y al disciplinamiento de sus cuerpos, mientras que la segunda, desde una perspectiva epistémica, hace referencia a las relaciones con el saber, a la producción de nuevas y variadas experiencias corporales.

### 2.2.1. Educación del cuerpo: moral, higiene y psicología

Cuando se fundamenta la importancia de la coeducación se sostiene que “el fin de la escuela es esencialmente moral; su acción debe ser esencialmente moralizadora; y por lo mismo, debe examinar, antes de adaptarse a tales o cuales costumbres, si éstas son o no morales” (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 360). Pocos años antes del Congreso, José Pedro Varela establecía que la moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo (Varela, 1874a.); de sus palabras se deduce una cierta dicotomía entre lo espiritual y lo corporal. En este sentido, la moral viene a formar parte del elemento que regule y controle al cuerpo, como se expresa en la siguiente propuesta de declaración que el doctor W. Escalante presentó en el Congreso:

1° Recomendar al legislador, a los padres de familia y a los maestros la necesidad de atender a la educación práctica de la voluntad de los niños.

2° Recomendar como principales recursos para ese objeto, la instrucción de la inteligencia en los fines y medios apropiados de la acción voluntaria, la disciplina de ésta por la experiencia de sus consecuencias naturales y **el desarrollo progresivo del imperio de la voluntad sobre los órganos en los ejercicios físicos y sobre la sensibilidad en las casos ocurrentes** (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 351; el destacado es nuestro).

Esta declaración fue corregida, ya que no era lo suficientemente pedagógica al tomar solo en cuenta la formación moral por medio de la voluntad excluyendo la sensibilidad y descuidando que “estas dos aptitudes son las dos fuerzas determinantes de las acciones humanas. Educar la una y no la otra, sería malograr los esfuerzos educativos, por el antagonismo que se establecería entre los dos poderes psíquicos” (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 351). Sin una ejercitación práctica de estas facultades la educación moral no se conquista, “se educa moralmente, ejercitando el sentimiento y la voluntad sin cesar en actos morales, habituando gradualmente aquellas aptitudes a obrar bien” (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 351). Como lo expresa Barrán (1994), en el Uruguay del Novecientos era necesario regular mediante la educación moral la sensibilidad; el sentimiento y no solo la voluntad viene a formar parte de las estrategias de pasaje de lo bárbaro a lo civilizado. Pero cuando se tratan de establecer las relaciones entre los sentimientos y la inteligencia, se considera a esta última como “verdaderamente moral”. Esto es explicitado por Berra en un intento de delinear una serie de etapas evolutivas, en un discurso

prepsicológico<sup>63</sup>. Los maestros deben conocer las etapas evolutivas del niño, el orden cronológico en que aparecen los diferentes móviles que influyen en la conducta humana y el orden cronológico en que empiezan a manifestarse y adquirir pleno poder:

Concluye el doctor Berra: que si bien en la primera edad de las personas (0 a 7 años) influyen **móviles sensuales** y sensitivos, los predominantes son los primeros, es decir, **los menos nobles**; que en la segunda edad (7 a 12 ó 14 años) siguen obrando los móviles sensuales, pero predominando en la conducta general los sensitivos, que son más nobles, mientras los intelectuales van adquiriendo un poder gradualmente mayor; y que de los 12 ó 14 años en adelante, aun cuando influyen los móviles sensuales, se comparten el predominio los sensitivos y **los intelectuales**, con tendencia a que en el conflicto de unos y otros triunfen los últimos, que **son los verdaderamente morales** (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 354; el destacado es nuestro).

Se presenta una sobrevaloración de lo racional sobre lo sensible. La moral se constituye en base a la inteligencia, en detrimento de los sentimientos y sensaciones. La sensibilidad “bárbara” es dejada de lado por una “civilizada” (Barrán, 1994), dueña de sí, controlable absolutamente, donde no hay lugar para lo sensual y sensitivo sino que hay que reprimirlo por medio de la inteligencia. Así,

Sin la instancia moral, la pedagogía queda cuasi huérfana, en el entendido de que la salud y la robustez del cuerpo humano no aseguran que las fuerzas no estén incorrectamente orientadas y sirvan para hacer el mal, en lugar del efectivo encauzamiento hacia el bien. Es solo por la instancia moralizante que la educación deviene completa y alcanza sus fines supremos (Rodríguez Giménez, 2007, p. 52).

Lo natural es asociado a la inteligencia y no al estado primario de sensaciones en los primeros años de vida; en este sentido, el discurso se distancia de las ideas rousseauianas por un pensamiento fuertemente imbuido por el positivismo del siglo XIX:

tratando [...] de que los niños conozcan las leyes naturales en virtud de las cuales son funestos los efectos ulteriores de las malas acciones y benéficos los efectos de las buenas, tanto respecto de los individuos como de los pueblos, inculcándoles el temor de los unos y la aspiración de los otros, y habituándolos gradualmente a que obren en virtud de estas previsiones inteligentes de la sanción natural (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 355).

<sup>63</sup> En cierta medida estos intentos pueden verse, entre otros, en Comenio, en su **Didáctica Magna**, o en **Emilio**, de Rousseau.

Lo moral está ligado a la idea del bien y lo inmoral al mal; “la inmoralidad tiene por consecuencia natural la desgracia del agente y de la moralidad resulta necesariamente el bienestar”, se establecen “las relaciones naturales del orden moral” [...] “siendo el sistema disciplinario el que se conforma con la naturaleza de las personas” (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 354). Se presenta una cierta necesidad de concebir los hechos y acciones provocados por el devenir social como causalidades y consecuencias de tipo natural. ¿Cómo se puede juzgar la desgracia o bienestar, lo moral o inmoral en función de parámetros naturales? Se está olvidando que los supuestos criterios de “naturaleza humana” son de orden histórico y, por tanto, ideológico, y construyen determinada realidad sobre los objetos. En cierta medida se da una *fechitización* de la moral como modo de controlar el nuevo orden que se desplegaba: el civilizado.

Tanto Jacobo Varela como Berra muestran un pensamiento maniqueo sobre las acciones humanas, el primero a favor del mal y el segundo del bien:

Empero, manifestó el señor Varela que, si había entendido bien la doctrina expuesta por aquél (refiriéndose a Berra), se venía a consagrar el principio del bien por el bien, cuando, según otras opiniones, fuera el egoísmo, bajo distintas formas, lo que más comúnmente constituye el móvil de las acciones morales (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 356).

El mito del orden natural en relación a lo moral también se establece cuando se está discutiendo en relación a la conveniencia del uso de premios y castigos. La psicología se enuncia como la ciencia que permite estudiar al niño para poder determinar los mejores modos de disciplinarlo:

Pues bien (prosiguió el doctor Berra): la cuestión de los castigos y los premios, es también **cuestión eminentemente psicológica**, porque se trata en ella de saber cuáles son los medios que más y mejor influyen en la conducta de los niños a quienes se quiere disciplinar y educar. No es posible llegar a resultado satisfactorio ninguno, si no se estudia en la naturaleza del niño cuáles son los hechos que pervierten de una manera u otra su carácter, y cuáles los que corrigen las malas inclinaciones de sus sentimientos y de su voluntad, y los que forman hábitos morales, enérgicos y duraderos. **Examínese, pues, esa naturaleza**, sin preocupación, prescindiendo completamente de soluciones preconcebidas, séase lógico con los resultados del examen, y de este modo se asentarán la disciplina escolar y el sistema educativo en bases firmes y verdaderas, porque serán **bases naturales** (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 353).

La ciencia positiva invade todos los espacios de la vida escolar, se intenta desarrollar un método experimental sobre la conducta humana que permita realizar una serie de prescripciones que formen parte de la naciente ciencia de la educación. Los preceptos morales que guían la educación se constituyen a partir de saberes provenientes fundamentalmente de la psicología y la medicina. Un claro ejemplo de esto se presenta en el debate que se produjo en relación a si eran convenientes las escuelas de internados para la preparación de los maestros normalistas<sup>64</sup>. Esta modalidad puede verse como la versión secularizada de la preparación de los sacerdotes y monjes practicada por la iglesia. El Congreso se pronunció en su mayoría en contra de los internados, aludiendo a una serie de inconvenientes morales y sanitarios, al citar a un higienista escolar francés:

no todos tienen una constitución física bastante robusta para soportarlo sin perjuicio de su salud. [...] El internado es un medio en que halla el mal para propagarse las facilidades que proporciona el ardor de la juventud. [...] Aparte de las influencias que el régimen ejerce en la salud, en el carácter y en las costumbres de los alumnos, ha sido muy difícil o imposible mantener en muchos establecimientos la moralidad, a pesar de los esfuerzos de sus directores (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 376).

Los higienistas son algunos de los principales actores artífices de la política educativa en los orígenes de los sistemas educativos modernos. Ocupan espacios importantes en el diseño de manuales, arquitectura, mobiliario, normas de conducta, hábitos, horarios y cronograma escolar. En relación a las declaraciones aprobadas, dentro del capítulo 2, “Sobre principios generales de la educación del pueblo y de la organización e higiene escolares” en el inciso “a” se establece que “la inspección higiénica y médica debe ser obligatoria en las escuelas comunes y privadas” (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 338). Todos los espacios de la vida escolar están atravesados por la higiene: la nueva **moral médica** en el proceso de secularización de las sociedades modernas. La educación debe “satisfacer las exigencias de la higiene, de la disciplina y de la enseñanza objetiva” (Varela y Vásquez Acevedo, 1882, p. 422).

Dentro de las declaraciones aprobadas, encontramos las relativas a la arquitectura escolar:

<sup>64</sup> Como veremos más adelante, esta modalidad fue adoptada en los primeros cursos de formación de maestros en la CNEF en la década del 20.

d) La inspección médica debe ser consultada en todo lo que se refiere a la construcción de edificios escolares y sus respectivos enseres e) Cada alumno dispondrá en el salón de escuela de un metro de superficie y seis de capacidad cúbica, no debiendo haber en cada salón más de cincuenta alumnos (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 338).

Se destaca que estas declaraciones deben ser apreciadas “en toda su magnitud para el éxito de la enseñanza y la conservación de las fuerzas físicas” (Varela y Vásquez Acevedo, 1882, p. 422). Estas medidas implican el mejoramiento y cuidado del cuerpo desde un punto de vista orgánico y determinan un sinnúmero de hábitos y costumbres a inculcar en las nuevas generaciones. Y se fundamenta que:

La práctica de los nuevos métodos de enseñanza aconseja cada día el abandono de los grandes salones, donde las voces se confunden, la disciplina se rebaja, la atención del alumno se pierde y la higiene de los alumnos y el maestro sufre por los esfuerzos que hacen por dominar aquellos inconvenientes. [...] Lo establecido en el inciso e) parece ser el tipo que fija para los centros urbanos de pedagogía la higiene escolar moderna (Varela y Vásquez Acevedo, 1882, pp. 420-421).

La arquitectura como espacio físico, cultural y social destinado a regular parte de la vida de los hombres, ocupó un lugar importante en el proyecto educativo moderno. Las solidaridades que se tejen entre la arquitectura escolar y los preceptos de higiene son claves: la funcionalidad de salón de clase reposa, imperativamente, en la higiene, del mismo modo que la de los bancos:

f) Los pupitres escolares deben ser de un solo asiento, y mientras esto no sea posible, no debe permitirse el uso de las mesas o pupitres para más de dos alumnos. g) Los pupitres deben adaptarse a tres o cuatro alturas distintas, convenientemente graduadas, y con la inclinación correspondiente” (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 338).

Se desarrolla toda una ortopedia pedagógica con el fin de evitar, en el caso de los bancos y pupitres escolares, o corregir, en el caso de la gimnasia, las curvaturas erróneas del cuerpo: “La ortopedia dispone repentinamente de teorías: se torna una disciplina. Sin duda, aún un emprendimiento modesto, pero muestra mejor que otros la revisión total y posible en la organización de los ejercicios y de los movimientos del cuerpo” (Vigarello, 2011, p. 31). El banco en el que los niños se sientan a realizar la labor escolar desarrolla simultáneamente la disciplina y la salud.

Al fundamentar la importancia de la enseñanza de la higiene, se muestra el papel principal adjudicado a la mujer ligado a la procreación: “Y mirados desde el punto de vista exclusivo de la instrucción, nada más necesario a la mujer que los conocimientos de anatomía, fisiología y de higiene, pues de ellos depende la salud y la vida de sus hijos” (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 357). La higiene se constituye en uno de los principales mecanismos eugenésicos buscando la prolongación de la vida, en cierta medida se establecen una serie de dispositivos y tecnologías que tienden a una *maximización de la vida* (Foucault, 1998).

Según Barrán (1995), en el escenario del Novecientos, saber médico y moral burguesa se intrincaron para determinar los parámetros de la normalidad, prevenir la enfermedad, controlar los instintos y la sexualidad, fortalecer y vigorizar el cuerpo:

A la moralización de la medicina sucedió la medicalización de la moral. El Novecientos fue un período de crisis y transición entre ambas tendencias [...] mientras nítidamente 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).

La gimnasia se presenta como materia obligatoria a ser enseñada en la escuela primaria (tercera declaración del capítulo V) y es presentada con fines higiénicos ya que es junto a la higiene la única materia que se destaca a ser enseñada en el capítulo referido a la “Organización e higiene escolares”:

i) La enseñanza de la gimnástica debe ser obligatoria en las escuelas comunes y privadas, comprendiendo especialmente respecto a los varones los ejercicios de marchas y evoluciones militares j) Las lecciones diarias en la escuela deben ser alteradas con intervalos de descanso, ejercicios gimnásticos, canto y recreos (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 338).

Una de las formas específicas de la educación del cuerpo es ocupada por la obligatoriedad de la gimnasia de raíz europea y las prácticas militares que construyen una forma específica de masculinidad. Los modos de inculcar las segundas difieren a uno y otro lado del Río de la Plata: en Argentina se organizaron batallones escolares a pesar de la oposición de los pedagogos (Scharagrodski, 2006a); en Uruguay, si bien se plantea la discusión, el proyecto nunca se concretó (Dogliotti y Rodríguez Giménez, 2010). Si bien los ejercicios militares se prescriben en

el capítulo referido a higiene, no figuran específicamente como recomendación dentro del programa escolar a pesar, como señala Ramírez, de que en el modelo francés sí figuran (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 384).

En el Congreso se desarrolla una discusión interesante sobre si se debía enseñar retórica, física, química, fisiología e higiene; algunos consideraban impropias estas materias en la escuela primaria, “no solo por su innecesidad, sino porque la dificultad de su estudio supera las fuerzas mentales de los alumnos que a aquellas asisten” (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 383). El doctor Berra defiende enérgicamente la enseñanza de fisiología e higiene.

La **higiene**, dijo, es una de las primeras necesidades de toda persona, y especialmente en las familias **pobres**. Es incalculable el número de personas que se **enferman** por no haber sabido preservarse de **males** que habría sido fácil evitar. Una vez enfermas, la imprevisión de las consecuencias y la escasez de recursos hacen aplazar el auxilio de los médicos. De aquí resultan muy a menudo constituciones enfermizas de que se derivan una vejez prematura y dolorosa y una **generación** raquítica. [...] se concurre al médico cuando ya el mal no tiene remedio, y sobreviene la muerte. De este modo se explica la gran mortandad de **niños**, cuya primera causa es la **ignorancia** de las **madres**. Bastaría con que estas tuvieran algunas nociones de higiene para que disminuyera considerablemente el número de enfermedades y **defunciones**, cuya disminución importaría a la vez **ahorros económicos** y mayor suma de **felicidad**. Más como no tendrían sentido las reglas higiénicas si no fueran precedidas de nociones de fisiología y anatomía (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 383; el destacado es nuestro).

Se establece una serie de relaciones de causalidad y solidaridades de conjunto entre los significantes: falta de higiene, pobreza, mujer, niño, enfermedad, mal, ignorancia, muerte, infelicidad, gasto económico. La pobreza es sentida como una amenaza que pone en peligro el bienestar de la sociedad en su conjunto ya que ocasiona gastos al Estado. Los pobres constituyen un “peligro biológico” (Foucault, 1998, p. 167) sobre los cuales hay que administrar una serie de tecnologías de gobierno, entre las que se encuentran la inculcación de una moral burguesa que es presentada como

la moral universal, naturalizada ideológicamente en el discurso constitutivo del gobierno de una nación en general y de la pobreza en particular, a la vez que el cuerpo se convierte en una de las instancias de preocupación por lo público, integrado a la vida de la población a través del sistema de enseñanza” (Rodríguez Giménez, 2008, p. 85).



### 2.2.2. El maestro en los albores de la tradición psicológica

En los orígenes de los Estados Nación lo pedagógico comienza a configurarse como una biopolítica<sup>65</sup>, como una forma de control de los individuos y de regulación de la población. En este sentido, la preocupación por la educación del cuerpo será fundamental. La pedagogía se establece como la ciencia que tiene como objeto a la educación y que debe adecuarse, según Berra, al conocimiento de la naturaleza fisiológica y psicológica de la persona:

La pedagogía es una ciencia y como todas las ciencias, se dirige a conocer verdades por el estudio de la naturaleza, y no a formar sistemas arbitrarios. La naturaleza que estudia la pedagogía del niño, o mejor dicho, la del ser humano, porque el hombre aprende en todas las edades con arreglo a leyes naturales bien definidas. **No hay, pues, un solo problema propiamente pedagógico, cuya solución no esté encerrada en la naturaleza fisiológica o psicológica de la persona;** y por lo mismo, no hay un solo esfuerzo afortunado en esta materia, si se ejerce fuera del campo de la naturaleza humana. Así, las cuestiones de método, de procedimiento, de forma, son cuestiones eminentemente psicológicas; las cuestiones de sistema de organización escolar, lo son también; y no hay, por lo mismo, pedagogo digno de este nombre que no las estudie todas en la naturaleza del niño, que no investigue en ella todas las leyes y todas las reglas a que debe subordinarse la conducta de los maestros. El niño es el gran tratado de pedagogía en que tienen que buscar su ciencia todos los que se ocupan de la enseñanza primaria (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 353; el destacado es nuestro).

No hay prácticamente distinción entre pedagogía y psicología. Ambas son producto del estudio de la “naturaleza” humana, en tanto desde lo orgánico y las ciencias que lo abordan –las biología–, se edifica el suelo epistémico de las ciencias de la educación. A partir de estos principios se van a erigir, durante el siglo XX, la didáctica y la pedagogía<sup>66</sup> como los campos de aplicación de las psicologías. Desde estos discursos psicológicos, a lo largo del Congreso son varias las ocasiones donde se establecen las diferencias entre educación e instrucción, aunque ambos conceptos terminan por centrarse en la adquisición de las ideas y habilidades por parte del alumno:

<sup>65</sup> “La manera como se ha procurado, desde el siglo XIII, racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población: salud, higiene, natalidad, longevidad, razas” (Foucault, 2007, p. 359).

<sup>66</sup> La distinción entre lo pedagógico y lo didáctico se presenta difusa a lo largo de la modernidad. Ambos campos aparecen ligados a principios teológicos y teleológicos que los distancian de la posibilidad de constitución de una teoría en términos de una mínima materialidad. Sobre este asunto consultar Behares (2004 y 2005).

La enseñanza de cualquier materia, hecha según los métodos y las formas apropiadas, produce siempre dos efectos: instruye y educa. Instruye, porque suministra al alumno ideas de que carece. Educa, porque el ejercicio del estudio desarrolla el poder de las facultades cognoscitivas y las habitúa a funcionar fácil y correctamente (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 396).

Otra distinción que se realiza entre ambos términos es en relación a la teoría y la práctica: “muy general ha sido, y es todavía en todas partes, la práctica de instruir sin educar, por creerse que basta suministrar nociones teóricas para formar en los alumnos la habilidad práctica” (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 351). La educación se presenta más cercana a la noción de aprendizaje y la instrucción a la de enseñanza: “*educar* todas las fuerzas personales por un lado, y [...] suministrar por otro todos los conocimientos, toda la *instrucción*” (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 359). Sin embargo, en relación a la conferencia desarrollada por Berra sobre los métodos, de Pena señala su concepción empirista sobre la instrucción acercándola a una especie de intervención en el aprendizaje del alumno:

La escuela primaria debe educar e instruir; y como la instrucción que da tiene por fin hacer conocer las cosas tales como son, menester es presentar al alumno estas cosas en sí mismas; porque ellas encierran la verdad, toda la verdad; porque observándolas directamente en sus fenómenos y en sus relaciones, es como los niños aumentan el caudal de sus impresiones originales y pasan de lo indefinido a lo definido, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo racional; y porque las nociones adquiridas con presencia de los objetos propios de la ciencia, son las que más tiempo conserva el espíritu y las que más utilizan las personas. Los pedagogistas mejor reputados de nuestros días han desconocido el valor científico de esta doctrina, inculcando la idea de que instruir es exponer y explicar al alumno lo que el maestro sabe, y obligar a aquél a recitar de memoria lo expuesto, grabando esos recuerdos por medio de ejercicios; y se detiene a demostrar lo erróneo de este concepto de la instrucción, fundando en los trabajos del doctor Berra la doctrina de que el niño es en la enseñanza el principal agente, puesto que debe aprenderlo todo observando la naturaleza y pensando por sí mismo acerca de lo que percibe. [...] *El estudio de las cosas deber hacerse en las cosas mismas* (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 391; la cursiva es de los autores).

En este discurso positivista no hay distancia entre el objeto de conocimiento y el objeto real. La instrucción consiste en administrar en el alumno la experiencia con los objetos, confundiéndose la instrucción con la educación. Dentro de esta posición, el papel del maestro se remite a “provocar” el desarrollo de las facultades del alumno:

Este ejercicio tiene que ser propio del alumno; y para que lo sea, es menester que el maestro se limite a provocarlo: éste es su papel principal en la escuela. ¿Cómo lo promoverá? El éxito depende del modo como se comunique con sus discípulos. No exponerles, ni insinuarles nada en la conversación, es su regla negativa. Hablarles de modo que obligue a la mente a obrar y a seguir un orden en su trabajo, de manera que descubra por sí misma todas las clases de ideas que se le quiere

hacer conocer, ésta es la regla positiva que deben observar los que enseñan (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 395).

Se hace hincapié en que la cuestión de la educación, finalmente, remite al trabajo sobre sí mismo. El niño debe descubrir las cosas tal como son, el maestro es solo un guía, “provocador”. El *cuidado de sí*, como despliegue de una tecnología formulada a partir del desarrollo científico moderno, se pone en relación con los problemas de gubernamentalidad (Foucault, 2006b). En su disertación sobre los métodos, Berra señala:

El maestro que más consiga conformar la actividad de sus alumnos con el modo de ser ingénito de sus facultades, ése será el mejor de los maestros [...] La aplicación correcta de los métodos es eficaz, sólo cuando los aplica el alumno a su propio trabajo. [...] no ha de ser el maestro quien perciba y piense, sino que ha de ser el niño mismo. De ahí la doctrina de que es el alumno quien debe desenvolver la acción de sus facultades, según los métodos que correspondan a cada caso, bajo la dirección del maestro (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, pp. 388-389).

El método ya no es una cuestión del maestro sino del alumno, el trabajo intelectual es del alumno.

En relación a la discusión sobre la cuarta declaración del Congreso, sobre si debían suprimirse los premios y castigos, el Barón de Macahuas señala que: “los premios no pueden esclarecer, fortificar, dirigir la conciencia, ni tiene valor la buena acción practicada para merecerlos. Por eso cree que deben ser proscriptos como los castigos” (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 352). Los premios y castigos no ayudan al niño a tomar conciencia de sus actos, a decidir por sí mismo sus acciones, “la conciencia, dominada por la representación y lo representable, está en la base del gobierno de sí mismo, funciona como la piedra fundante de una moral que obliga a trabajar sobre sí mismo” (Rodríguez Giménez, 2007, p. 50). A diferencia del mundo antiguo, en la modernidad el cuidado de sí es en relación a la conciencia, dejando de lado el trabajo sobre el alma:

Podemos decir que entramos en la edad moderna (quiero decir que la historia de la verdad entró en su período moderno) el día en que se admitió que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a ella, es el conocimiento, y sólo el conocimiento (Foucault, 2006, p. 36).



La escuela es el espacio de clausura dentro del cual el niño aprende de sí mismo aquello que aún no sabía, toma confianza en sí mismo, despliega una nueva mirada sobre su ser, se representa a sí y a los objetos y a los otros según una forma específica de conocimiento. La educación es aquella instancia clave donde el niño obtiene una conciencia de sí. El Barón de Macahuas agrega:

La escuela moderna [...] debe cuidar [...] que se desenvuelva la energía interior del niño, propendiendo a disciplinarla sin sofocarla. Las reglas del maestro deben ser sabiduría y amor. [...] La sabiduría y el amor, así reunidos, producen irresistiblemente en un tierno corazón esa docilidad que le hace conservar la libertad en la obediencia y le infunde plena confianza respecto de quienes lo educan. La autoridad, esclarecida por la sabiduría y animada por el amor en el maestro y la confianza en el alumno, tal es la condición esencial de una educación liberal. (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 352).

El maestro es quien con “sabiduría y amor” debe ayudar al alumno en el cuidado de sí a partir de los conocimientos sobre la psicología del niño. El papel del maestro se acerca al de un pastor, quien congrega, guía y conduce al rebaño para asegurar su salvación mediante ejercicios aplicados en forma individualizada que irradian una bondad constante y están orientados por una finalidad establecida para el rebaño. Así,

Esta bondad se emparenta con la abnegación, cualidad ampliamente reivindicada en las perversas adjetivaciones pseudoglorificantes del ejercicio de la docencia, muchas veces llamada de apostolado. [...] Se despliega allí el papel de la “dirección de la conciencia”, en un sentido moral y psicológico. [...] La vigilancia moral y política de las conductas individuales y colectivas hace del individuo y la población dos facetas que deben ser atendidas por médicos y pedagogos, o médicos-pedagogos (Rodríguez Giménez, 2010, p. 221).

Pedagogía, psicología y medicina se ligan de modo de construir una serie de saberes desde donde se despliegan tecnologías que permiten regular la vida de cada uno y la de la población en su conjunto. Es desde este entramado donde la pedagogía intenta legitimarse como ciencia. El señor Torres, en su segunda disertación sobre “De la reglamentación del ejercicio del derecho de enseñar y de la formación y mejoramiento de los maestros”, señala que para ser un buen maestro no basta con tener los conocimientos de lo que se quiere enseñar, “se necesitan ciencia y práctica especiales, así también no será buen maestro quien sea ilustrado y tenga sentido común, si ignora la ciencia y carece de las experiencia propias del magisterio”. Define la enseñanza, al igual que José Pedro Varela, como “la aplicación de los principios de la ciencia de la educación” (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 371) y según él la instrucción

consiste en construir ordenadamente los conocimientos de la inteligencia con un fin determinado [...] No se adquiere la idoneidad para el ejercicio de la enseñanza estudiando solamente las materias que se han de enseñar. La eficacia de la tarea docente dependerá principalmente de que el maestro sepa guiar al discípulo, para que éste ejecute ordenadamente la acción de aprender (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 372).

En su discurso, la instrucción se traduce en un mecanismo de intervención en los procesos mentales del alumno. No hay distancia, al igual que en el discurso de Berra, entre la enseñanza y el aprendizaje. En su disertación sobre “Doctrina de los métodos considerados en sus aplicaciones generales”, Berra los define como los modos en que el niño desarrolla los diferentes procesos de conocimiento del mundo de los objetos:

Adquirir conocimientos, es aplicar las facultades cognoscitivas a los objetos que se han de conocer, y que el método no es otra cosa que *el modo como esas facultades proceden naturalmente en el acto de conocer*. El método no es, pues, en la concepción del doctor Berra, la *forma* de conversación que el maestro sostiene con sus discípulos para comunicarles una noción cualquiera, no los procedimientos variables de que se vale para conseguir que los niños realicen alguna operación mental, ni el conjunto de normas, procedimientos y operaciones mentales que verifican el que enseña y el que aprende en el acto de la enseñanza, y **si sólo la manera natural como funcionan las facultades del discípulo al adquirir una noción cualquiera** (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 387; el destacado en negrita es nuestro y la cursiva del autor).

Se presenta una perspectiva empirista desde donde se despliega la ilusión de conocer las “formas naturales” de desarrollo de la facultades mentales y un único método de ese funcionamiento, según el tipo de conocimiento que se presenta en la propuesta de enseñanza. En este discurso psicológico, en el que el método se presenta como el mecanismo del funcionamiento mental, describiéndose un método para cada tipo de idea a conocer, el papel del maestro es el de “*dirigir* ese ejercicio de los alumnos” (Berra, de Pena y Ramírez, 1882, p. 390). Es interesante resaltar que la Comisión Especial que trató este tema no pudo ponerse de acuerdo acerca de la nomenclatura de los métodos y resolvió quitar el artículo tercero, en el que ésta había sido presentada. Sería ficcional pretender extraer de “cada clase de ideas que una ciencia o disciplina trate” un tipo específico de método a utilizar por parte del alumno. Esto da cuenta, en última instancia, de la imposibilidad de traducción plena entre la enseñanza y el aprendizaje; en el discurso de Berra, fundante en cierta medida de muchas didácticas psicologizadas del siglo XX, se presenta una ilusión de transparencia entre ambos vocablos.

De los discursos analizados en el Congreso, se extrae que las principales preocupaciones están centradas en los modos de dominio de la naturaleza infantil y la pedagogía se presenta como el despliegue de las técnicas que exigen esa conquista. Para esto necesita legitimarse como ciencia experimental llamada ciencia de la educación, informada por los saberes provenientes, fundamentalmente, de la psicología y las ciencias médicas. Estas constituyen el suelo epistémico sobre el que se edificará una serie de intervenciones que apuntan al control sobre los cuerpos y a la regulación de las poblaciones. Pareciera que no hubiera otro modo de forjamiento de los Estados Nación que no fuera por el ejercicio sistemático de un espacio de clausura que permita, mediante un aula sistemática y una enseñanza graduada, la provocación de una serie de estados físicos, mentales y morales para el progreso y el desarrollo de las naciones.

La teología cristiana, lejos de haber sido desplazada por los procesos de secularización, tiene una presencia importante en las instituciones modernas. Los procesos de secularización implicaron la reformulación de los mismos principios pero en un nuevo envase: el laico. En la tecnología pastoral, el maestro y el médico sustituyen en parte al cura, la psicología a la teología, el dualismo cuerpo-mente al cuerpo-alma.

El desarrollo científico acompañado por las transformaciones económicas y sociales permitió desplegar una serie de dispositivos para prologar la vida de las naciones. En forma privilegiada la pedagogía se encargó de ocupar este espacio; en este sentido, es una biopolítica.

Llegados a este punto, se nos presenta como idea recurrente que la educación del cuerpo en los discursos analizados en este Congreso remite a aquella instancia infinitesimal desarrollada en todos los espacios de la vida escolar donde una forma particular de cuidado o gobierno de sí y de los otros se despliega a partir de discursos higienistas y psicologistas, y conforma una idea de “naturaleza” que, performativamente, constituye al nuevo ciudadano bajo el manto de la moral laica.

En relación a la figura del maestro, en los discursos de los congresistas al igual que en el de José Pedro Varela, desarrollado en el subcapítulo anterior, el énfasis está puesto en las cualidades morales de entrega, abnegación y amor por los niños, articuladas en la figura del



maestro apóstol. El buen maestro es el que mejor conoce los procesos mentales del alumno para poder intervenir mejor en ellos. La distancia entre la instrucción y la educación prácticamente queda anulada. Todo esto da cuenta de la presencia de la tradición psicológica.

En el siguiente subcapítulo abordaremos cómo se configuró la formación de los maestros para el dictado de la educación física en las escuelas, cuestión liderada por Alejandro Lamas. Para esto analizaremos sus discursos en relación a la educación del cuerpo y a la educación física presentes en el primer manual que elaboró sobre educación física escolar, dedicado especialmente a las maestras normalistas. También nos abocaremos a analizar el primer programa de estudios de los Institutos Normales donde se incluye educación física y ejercicios gimnásticos dictados por Lamas para esta formación.

### 2.3. Alejandro Lamas: formación de maestros normalistas para el dictado de la educación física escolar

El propósito central de este subcapítulo gira en torno al análisis de las principales discursividades presentes en Alejandro Lamas en torno a la formación de los maestros normalistas, encargados del dictado de la educación física en la escuela. Para esto analizamos los discursos en relación al cuerpo y a la educación física presentes en su primer manual de gimnasia escolar que dirige a los maestros y en su primer plan de educación física escolar. Se abordan con especial énfasis las principales configuraciones discursivas en relación al currículum y a la enseñanza presentes en el primer programa de formación de maestros que incluye educación física y ejercicios gimnásticos para su enseñanza en la escuela.

Alejandro Lamas fue dentista, “reconvertido en ‘Profesor de Gimnástica’ y ganador del primer concurso para proveer docentes” para el dictado de las primeras clases sistemáticas de gimnasia y juegos a partir del año 1905” (Gomensoro, 2009, p. 25). En la contratapa del libro que publicó en el año 1903, **Educación Física y Primer Manual de Gimnasia Escolar**, se detallan otras obras que el autor ya había publicado en relación a la instrumentación del saber médico en

el sistema educativo y sobre la conducta o moralidad esperadas en relación a ese saber: **Maternología** (tratado de los cuidados que requieren los niños desde sus primeros días de vida para su desarrollo físico, intelectual y moral); **Elementos de anatomía, fisiología e higiene**, arreglados al programa de 4º y 5º año de estudios de las escuelas primarias de la República; **Problemas escolares** (juicio crítico acerca del procedimiento de exámenes de maestros y de estudios en los Internatos Normales); **Higiene escolar** (higiene de las escuelas, mobiliario y útiles escolares); **Educación Moral y Disciplina Escolar**; **Economía e Higiene domésticas**.

Así, “en los primeros meses del año 1905 fue nombrado profesor de Gimnasia de las escuelas de Montevideo el señor Alejandro Lamas, al ganar el concurso por oposición. Inició sus tareas el 1º de marzo” (Blanco, 1948, p. 319). A partir del año 1908 y por breve tiempo se encargó del dictado de clases de gimnasia en los institutos magisteriales. En 1909 fue el conferencista principal en la 2ª Conferencia Pedagógica titulada “Una lección de gimnasia. Su valor fisiológico, higiénico y pedagógico” y realizó “su exposición ilustrando sus ideas a partir de 16 lecciones de gimnasia que componen el programa que él mismo ha formulado para las escuelas” (Rodríguez Giménez, 2001, p. 156). El 4 de noviembre de 1911 dictó una conferencia titulada “Educación física e intelectual conexas. Un plan de educación física infantil” en el Ateneo de Montevideo (Lamas, 1912).

Para comenzar este subcapítulo nos parece necesario mostrar algunos antecedentes en relación a la educación física en la enseñanza primaria, único lugar, hasta el momento, donde se fue configurando esta disciplina.

En la **Memoria** correspondiente a los años 1890 y 1891 del Inspector Nacional de Instrucción Primaria, Urbano Chucarro, se dedica la sección XII al tema “Trabajos Manuales y Juegos y Ejercicios Físicos”. Recién habían regresado de Europa el Inspector Técnico José H. Figueira y el maestro de 2º grado Casio Basaldúa “quienes habían sido comisionados por la



anterior Dirección para estudiar en el Viejo Mundo los trabajos manuales y los juegos y ejercicios físicos” (Chucarro, 1892, p. 63)<sup>67</sup>. En esta sección se explicita:

hay urgencia en mejorar la educación física que se da en nuestras Escuelas, la cual, hoy día, es tal vez defectuosa por demasiado sistemada, é indudablemente incompleta por no desarrollar más ampliamente las fuerzas y aptitudes que influyen en la salud y desenvolvimiento corporal de los niños, y que siendo bien dirigidos contribuyen poderosamente á la formación de generaciones fuertes y vigorosas (Chucarro, 1892, p. 64).

En el Informe General de la Comisión Examinadora de las escuelas públicas de Montevideo correspondiente al año 1891, presentado el 15 de enero de 1892 por Orestes Araújo, José Gugliucci y Juan Francisco Canessa, se muestra el estado de la educación física escolar:

Siendo triple el carácter de la educación que se prodiga en las escuelas, natural es que se desarrolle el cuerpo por medio de los ejercicios físicos, así como se fomenta el desenvolvimiento del espíritu por medio de las facultades mentales. Pero si en la educación moral e intelectual las Escuelas avanzan visiblemente, no sucede otro tanto con la gimnasia escolar, que reviste entre nosotros el carácter de la calistenia, ya desechada por higienistas y pedagogos de muchos países.

No hemos adelantado, pues, en esta parte, ya que rige el programa trazado por Varela en 1877 sin que hasta ahora se haya preocupado nadie de mejorarlo. No nos olvidemos de que al paso que marchan las instituciones todo estacionamiento significa un retroceso. Además de lo deficiente que son los expresados ejercicios, el mal se agrava en aquellas escuelas en que se ejecutan desplegando los alumnos un lujo de fuerza muscular innecesaria o una indiferencia que hace inútil la práctica de los supradichos ejercicios.

Algo mejor están las escuelas de este grupo en las marchas y evoluciones, tanto desde el punto de vista físico como considerados como medio de orden; pero oponen insuperable obstáculo a su perfeccionamiento lo estrecho que son los locales con relación al crecido número de alumnos que cada una posee (Chucarro, 1892, pp. 88-89).

En otro informe del mismo año sobre las escuelas rurales, presentado por Santiago Guastarino, Manuel Machado y Andrés F. Vázquez, se constata la falta de “método al verificarse estos ejercicios” y el “faltar esa enseñanza” dado que las maestras no se sentían con aptitudes para llevar esta tarea adelante: “Todos unidos, sin orden ni concierto, sin uniformidad en los movimientos, efectúan marchas y evoluciones que no son simétricos, que no son regulares, y hechos sin energía, sin compás, sin precisión, sin gusto” (Chucarro, 1892, p. 102). De la lectura de estos informes se constata que dentro de la educación física, además de los ejercicios físicos,

<sup>67</sup> El inspector José H. Figueira y Casio Basaldúa fueron enviados en 1889 a estudiar a Europa y visitaron en Suecia al director de la Escuela Sueca don Otto Salomón (Delio, 2009, p. 137). Estudiaron slojd, gimnasia, modelado, música modal y escritura (Blanco, 1948, p. 314).

gimnasia, marchas y evoluciones, se incluye los ejercicios de canto o educación de la voz. En el informe del mismo año presentado por Eduardo Martínez García, Napoleón Gentilhuomo y Pedro F. Alburquerque se detalla que “en algunas escuelas se enseñan algunos rudimentos de esgrima en las clases superiores, que tomados como ejercicios físicos son muy oportunos” (Chucarro, 1892, p. 113).

En el Informe presentado por el Inspector Técnico José H. Figueira al Inspector Nacional de Instrucción Pública, Urbano Chucarro, sobre el resultado de las visitas efectuadas durante cuatro meses del año 1891 a las escuelas públicas, se dedica un apartado a la educación física donde se realiza una crítica a cómo se estaba instrumentando en los niños de 6 a 8 años de edad:

lo cierto es que los niños juegan muy poco ó nada. Además, los ejercicios reglamentados que se hacen son insuficientes y malos: 1º, porque obligan á que el niño esté firme en el mismo sitio y en la misma posición durante mucho tiempo; 2º, porque exigen mucha atención y trabajo mental, desde que se atribuye el principal valor del ejercicio no á su *cualidad*, como debiera ser, sino al ritmo y á la regularidad de ejecución en el conjunto; 3º, porque los movimientos son esencialmente analíticos; 4º, porque se repiten demasiado y localizan el trabajo; 5º, porque el uso de los manubrios y demás aparatos producen un desarrollo artificial; 6º, porque carecen de aplicación; 7º, porque no se ajustan a las necesidades individuales; 8º, porque los ejercicios se suceden en un orden artificial, empezando por movimientos de la cabeza y siguiendo los de los hombros, brazos, manos, tronco, rodillas y piés, lo que es contrario á las leyes de la fisiología y de la higiene, que piden, después de un movimiento de las extremidades inferiores, uno de las superiores, y después de un ejercicio que requiera mucha energía otro que exija poca, ya que lo que se busca principalmente con los ejercicios corporales, es regularizar la nutrición en todo el organismo, sin fatiga (Figueira *apud* Chucarro, 1892, p. 342; la cursiva es del autor).

Basándose en los principios fröbelianos, Figueira sugiere introducir en estas edades las ocupaciones manuales y el juego “dando ancho campo á la inventiva; pues solo así el niño se espontanea, manifiesta sus aptitudes y satisface útilmente su actividad” (Figueira *apud* Chucarro, 1892, p. 344). Ese mismo año, Figueira se opone a la organización de batallones escolares, destacando la siguiente conclusión de su “minucioso y erudito informe” aprobado por la Dirección General el 17 de octubre de 1891: “los batallones escolares son incompatibles con nuestras escuelas primarias y, por lo tanto, que no apruebe el proyecto enviado por la Comisión de Instrucción Primaria del Departamento de Montevideo” (Pérez, 1910, p. 179)<sup>68</sup>.

<sup>68</sup> En los mismos años en Argentina sí se formaron los batallones escolares. Surgieron oficialmente en 1888 y “contribuyeron en el proceso de configuración de ciertos valores ‘masculinos’ como la hombría, el honor y el coraje. Fueron batallones integrados por alumnos principalmente de escuelas primarias –oficiales y privadas– con un encuadre militar, que bajo varios objetivos, establecieron la práctica de actividades notoriamente gimnásticas y

Urbano Chucarro, en la **Memoria** correspondiente al año 1892, realiza una crítica a los ejercicios físicos practicados en el momento y propone los juegos al aire libre, al señalar:

se ha interesado debidamente por la educación física escolar y a fin de solucionarla se propone introducir un cambio en su práctica, agregando los juegos gimnásticos, por los cuales tanta predilección demuestran los niños de toda edad y sexo, cuyo desarrollo muscular ellos mismos favorecen sin verse sometidos a **ejercicios lánguidos, monótonos y artificiales**; novedad que no se ha vacilado en introducir, ya que la corriente más autorizada y que gana más terreno, se ha pronunciado **a favor del juego corporal, como lo indica la resolución del Congreso escandinavo de gimnasia celebrado en Suecia**, durante los primeros días de enero del presente año que dice: “Que el maestro y las autoridades escolares debieran interesarse mucho más de lo que están por los juegos al aire libre dejando al niño más tiempo disponible para ejercitarse en él” (Blanco, 1948, p. 317; el destacado es nuestro).

En estos años se establece un predominio de la influencia sueca en la implementación de la gimnasia escolar, pero se importan nuevas tendencias que abogan por una gimnasia jugada y al aire libre por sobre los ejercicios monótonos y artificiales propuestos por su fundador Enrique Ling, a más de sesenta años de su fallecimiento.

En la **Memoria** correspondiente al año 1901 elevada por el Inspector Nacional de Instrucción Primaria Dr. Abel J. Pérez<sup>69</sup>, dentro de las principales resoluciones del período se detalla una relativa a “Profesor de Gimnástica”:

no proveer el cargo de **Maestro de Gimnástica** en las Escuelas Públicas, y encargar al señor Inspector Técnico, de dar Cursos Magisteriales de esa asignatura. Esos cursos fueron ya explicados al Personal Enseñante, consiguiéndose de este modo, la igualdad de método en esta enseñanza, que era antes imposible, porque un solo **Profesor** no podía atender á todas las escuelas de Montevideo, y aquellas á que no llegaban sus lecciones, ó prescindían de tan importante asignatura, ó la enseñaban mal. Cuando se aumenten los recursos destinados a la Instrucción Primaria, será posible enviar a Europa dos o tres aspirantes al título de **Profesores de Gimnástica**, para que lo sean

---

castrenses. Fueron organizados por Maestros de Gimnasia y Esgrima que provenían del ámbito castrense, teniendo el apoyo explícito del Ejército Argentino” (Scharagrodsky, 2006a, p. 126).

<sup>69</sup> Abel J. Pérez (1858-1945) desempeñó ese cargo del 7 de julio de 1900 al 26 de julio 1918. Militante del coloradismo, filosóficamente fue adherente al espiritualismo junto con José Batlle y Ordóñez, según afirma Ardao (Delio, 2009, p. 151).

después, de nuestras Escuelas y de los Institutos Normales (Pérez, 1902, p. 66; el destacado es nuestro)<sup>70</sup>.

La mirada sobre la educación física en esta Inspección también estaba puesta en Europa, específicamente en Suecia. En la **Memoria** de 1901, Abel Pérez dedica una sección a la “enseñanza de la gimnástica”, donde entendía al desarrollo físico separado de la educación mental y garante del desarrollo moral. Así, se establecía un paralelismo entre la salud corporal y la moral como si fueran del mismo orden.

La incorporación de la gimnástica a nuestros programas, como una asignatura fundamental, no es más que la consagración de una verdad que no se discute actualmente, y es el desarrollo físico del niño, es el paso previo o simultáneo a su desarrollo intelectual. Un desarrollo armónico y discreto del cuerpo asegura el éxito de su desarrollo moral en primer término, pues **existen las mayores probabilidades de encontrar una conciencia y un corazón recto en un cuerpo sano**, y es seguro que la mente adquiere su más firme desarrollo, cuando habita un cerebro libre de toda dolencia. [...] A este fin, creo que procede el envío a Europa, por varios meses de Maestros escogidos que se perfeccionen en su estudio, para que sean luego, los profesores de nuestros Institutos y de nuestras escuelas donde se requiere su acción. Esos mismos maestros, podrían perfeccionarse en el estudio de los trabajos manuales, á fin de difundir más tarde sus conocimientos, en los mismos centros de enseñanza” (Pérez, 1902, p. 85; el destacado es nuestro).

La educación física entendida fundamentalmente como gimnástica es puesta del lado de los trabajos manuales; el mismo maestro debía capacitarse para impartir ambas en la escuela.

El 7 de enero de 1907, el Profesor de Gimnasia Alejandro Lamas remite, en su memoria, algunas consideraciones sobre el estado actual de esta asignatura y hace notar el artículo 7º del Reglamento de las funciones del profesor de gimnasia<sup>71</sup>, que dice:

1º)- A fin de que todo el personal enseñante sea apto para dirigir los ejercicios gimnásticos, los maestros y ayudantes de las escuelas públicas se alternarán en dicha tarea; 2º)- Previamente a la iniciación de las tareas escolares, dará un curso de preparación a los mismos, con objeto de que la enseñanza sea más uniforme y eficaz (Blanco, 1948, p. 320).

<sup>70</sup> Nótese la diferencia entre el término “Profesor de Gimnasia”, referido a la contratación de una persona por fuera del cuerpo de maestros normalistas, mandados preferentemente a formar al exterior y el de “Maestros de Gimnasia”, para la contratación de maestros normalistas ya formados en esta disciplina.

<sup>71</sup> El proyecto del Reglamento de las funciones de Profesor de esa materia, elevado el 12 de abril de 1905 que reclama resolver este asunto urgente fue sancionado con algunas modificaciones en la sesión del 20 de junio de 1905 (Blanco, 1948, p. 319).

En ese informe el profesor Lamas solicita que se disponga que los maestros concurren a las escuelas públicas en que se practica la gimnasia a fin de oír las conferencias que se dictan (Blanco, 1948, p. 320). Por resolución del 13 de junio de 1908 se aprueba lo solicitado en el primer numeral del artículo 7º del citado reglamento (Pérez, 1910, p. 155). Por resolución del 20 de junio de 1908 se solicita a Lamas,

maestro de Gimnasia de las Escuelas primarias de la Capital, que con arreglo al Presupuesto vigente, debe enseñar la materia en los dos Institutos Normales, dando mayor importancia á la parte experimental ó práctica; y presentar á la brevedad posible el plan de los Cursos y el programa aferente, para ser considerados por la Dirección General. Asimismo, se le hace saber que entra en sus obligaciones oficiales la enseñanza que dá en las Escuelas de Aplicación, desde que el propio carácter de éstas haría inexplicable una excepción (Pérez, 1910, p. 156).

Por resolución del 16 de julio de 1908, se vuelve, por segunda vez, a intentar instrumentar prácticas militares en las escuelas, “se sanciona en general, el Proyecto propuesto por el Inspector Nacional, sobre creación de Batallones escolares, formados con los alumnos mayores de doce años de las Escuelas primarias de 2º y 3º grado, para varones, de toda la República” (Pérez, 1910, p. 159)<sup>72</sup>. En el Proyecto, Abel Pérez reconoce que “surgieron en la prensa defensores y adversarios del mismo, no siendo aventurado afirmar que fueron mayores y más ardientes los adversarios” (Pérez, 1910, p. 173). El espíritu patriótico y el disciplinamiento del cuerpo son los elementos clave que fundamentan su propuesta: “la salud de su cuerpo que vigoriza el músculo y centuplica la energía para el trabajo y de la salud moral que dignifica, embellece y eleva las actividades nacionales. [...] evoca la defensa del hogar nacional” (Pérez, 1910, p. 176)<sup>73</sup>.

Por resolución de 19 de setiembre de 1908, “se aprueba con carácter provisional, los Programas para el Curso teórico de educación física de los Institutos Normales, presentados por el Maestro de Gimnasia de las Escuelas públicas de la Capital” (Pérez, 1910, p. 161).

<sup>72</sup> Es importante destacar que en los mismos años en Argentina resurgieron los batallones escolares y otras prácticas marciales vinculadas con la conmemoración del centenario de la revolución argentina de 1910. Al respecto, consultar Schargrodsky (2011).

<sup>73</sup> Para un análisis de este proyecto referirse a Goitía *et al.* (1999, pp. 74-77). Resta un análisis sobre lo militar en la educación física escolar en Uruguay, aspecto que excede la temática de este trabajo.

En relación a la “educación estética de la juventud”, José H. Figueira, ya ex Inspector de Enseñanza Primaria, dirige una carta desde Bruselas al Dr. Abel Pérez, con fecha 20 de julio de 1909, indicando: “este asunto de la cultura estética me preocupa desde algunos años, porque tengo el convencimiento de que en los pueblos latinos, que son *emocionales*, la conducta depende no tanto de la educación intelectual, como de la cultura del cuerpo y de los sentimientos” (Figueira, en **AIP**, 1910, p. 127; la cursiva es del autor). Figueira ha sido un defensor de la inclusión de diversas artes y oficios al interior de la escuela y, al igual que Varela y otros contemporáneos, caracteriza a la población latina distanciada de la anglosajona y la del norte europeo. Propone en esa carta una serie de “pequeñas reformas de fácil aplicación”, muchas tendientes a incorporar la educación más cercana al trabajo. En octavo lugar sugiere “favorecer la cultura física de la juventud escolar, organizando los deportes y juegos al aire libre. Al efecto, se habilitarán campos especiales, siguiendo el sistema inglés” (Figueira, en **AIP**, 1910, p. 128). Se demorará más de una década para que esta sugerencia comience a plasmarse en las escuelas públicas; lentamente, los deportes comenzarán a ser objeto de una educación en la década siguiente con la instalación de “plazas de deportes” en diferentes puntos del país, modelo importado de Estados Unidos.

Podemos encontrar antecedentes sobre el análisis de la educación del cuerpo en Lamas, aunque no como tema específico, en Rodríguez Giménez (2001 y 2011), en este último dedica un apartado a desarrollar los aspectos relativos a la pedagogía higiénica desarrollada por Lamas tomando como fuentes principales la primera y segunda edición de su libro **Elementos de anatomía, fisiología e higiene**, de 1901 y 1913, respectivamente.

Para esta investigación hemos seleccionado, en primera instancia, el análisis de su libro editado en 1903, **Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar**, ya que está específicamente dirigido a la formación de los maestros que se encargaran del dictado de la disciplina en las escuelas. Allí se analizan los principales discursos en relación al cuerpo y a la educación física. En un segundo apartado, nos detendremos en el primer plan de educación física infantil presentado por Lamas en una conferencia que dictó en el Ateneo de Montevideo el 4 de noviembre de 1911, año en el que fue creada la Comisión Nacional de Educación Física. Esta fuente no ha sido tomada en otras investigaciones en el país. Allí analizaremos su concepción de

“cultura física” en sus relaciones con la “educación física”. Lo desarrollado en los dos primeros apartados que se centran en los discursos en relación al cuerpo y a la educación física presentes en Lamas constituyen la base epistémica que nos permite dotar de significado su propuesta de formación en educación física para las maestras normalistas, cuestión que es abordada en el tercer apartado. Aquí, nos abocamos a realizar un análisis de las principales configuraciones discursivas del currículum y la enseñanza presentes en el primer programa de formación de maestras que contiene –al final y separado del Programa de cada uno de los cuatro años de estudio– un Programa de Ejercicios Físicos para todos los años y a la Educación Física como asignatura teórica que forma parte del programa de Pedagogía. También se analizan los discursos en relación a la educación del cuerpo y a la educación física implicados allí. Esto merece especial relevancia puesto que indagar sobre cómo se teje la malla curricular de esta disciplina con las restantes del currículum nos permite ver los primeros intentos por sistematizar una disciplina en un plan de formación que tenía un personal que aún no estaba diferenciado, como sucedería en décadas posteriores.

### 2.3.1 Primer manual de gimnasia “sueca” para la formación de maestros. “Educación física orgánica: ejercicios sistemados y juegos libres”

En el año 1903 Alejandro Lamas publica, en la ciudad de Montevideo, **Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar**; en su portada se explicita: “Obra escrita de acuerdo con el Programa de Pedagogía para los maestros y de estudios de las escuelas primarias de la República O. del Uruguay”. El manual es ajustado a los programas de Pedagogía y Programa Escolar vigentes<sup>74</sup> y está dirigido a los estudiantes magisteriales, quienes serían los encargados de impartir las clases de educación física en la escuela. Se expresa en su introducción que el manual tiene un “espíritu utilitario y práctico” (Lamas, 1903, p. 6). El manual consta de tres partes, una primera teórica donde se desarrollan los principales conceptos sobre educación física, disciplina

<sup>74</sup> En ese momento el Programa vigente databa del 1º de febrero 1897 y rigió hasta 1913, es el primer programa que aparece en el compendio de programas escolares (Araújo, 1911). Para un esbozo de análisis de la educación física en este programa referirse a Rodríguez Giménez (2011, p. 487); se detalla que la educación física comprendía sólo para séptimo año juegos libres y ejercicios gimnásticos siguiendo el modelo sueco de gimnasia pedagógica.

que reúne: posturas inconvenientes o penosas, alimentación, aseo y limpieza, y descansos y recreos. De aquí se deduce que Lamas no limita la educación física a la gimnasia, sino que engloba una serie de conductas y hábitos de vida que atraviesan al cuerpo humano en su conjunto. Una segunda parte práctica, la de mayor amplitud, donde “los ejercicios descritos [...] están calcados en el **Manual de gimnástica sueca para uso de las escuelas primarias**, del competente profesor C. H. Liedbeck”<sup>75</sup> (Lamas, 1903, p. 6). Finalmente se presenta una tercera parte con Juegos Escolares para niños y niñas, en la que se describe brevemente una veintena de ellos.

En relación a los fines que debe perseguir la educación física se señala:

el desarrollo de la fuerza es solamente uno de los propósitos que persigue y quizás el menos importante, pues que lo que ha de procurarse al cultivar las facultades físicas es dotar al niño de vigor, de resistencia al trabajo y a la fatiga y de energía, para luchar contra los elementos nocivos que amenazan constantemente su salud (Lamas, 1903, p. 9).

La educación física es ubicada en un lugar compensatorio a las actividades de la vida, debe restablecer las energías y vigor necesario para el trabajo. También se destaca su valor higiénico en su contribución a la lucha contra la enfermedad.

Es así que la educación física debe comprender:

- 1º La educación de los órganos de la vida vegetativa, es decir, órganos digestivos
- 2º Educación de los órganos de la vida animal: a) respiración; b) circulación; c) órgano de los sentidos; d) órganos del movimiento

Los elementos que sirven de agentes para conseguir este objetivo son: la *alimentación*, el *vestido*, la *higiene privada*, *higiene intelectual*, y el *ejercicio* (Lamas, 1903, p. 10).

La educación física escolar es presentada como educación de lo físico, lo orgánico, más allá del ejercicio que es su tarea principal, y en este sentido forman parte de esta educación una serie de normas de conducta y prescripciones en relación a: la postura constituyendo una

<sup>75</sup> “Traducido del sueco por el doctor Jentzer, profesor de la Facultad de Medicina de Ginebra, y la señorita Stina Beronins, diplomada del Instituto Real de Stockolmo y profesora del Instituto Central de Gimnástica Pedagógica de Ginebra” (Lamas, 1903, p. 6). Para indagar sobre el desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX consultar Ljunggren (2011). Gimnasia desarrollada por el poeta sueco Per Henrik Ling (1776-1839) a principios del siglo XIX. Las características de su gimnasia pueden ser sintetizadas en siete puntos: precisión de movimiento, ejecución altamente formal, selección de los movimientos más eficientes, grado de dificultad progresiva, creación de lecciones de gimnasia distintivas, disciplina o forma militar, participación de todos (Ljunggren, 2011, pp. 37-38).



verdadera ortopedia escolar; la alimentación; el aseo y la limpieza; y los descansos y recreos – compensación del trabajo intelectual. La educación física permitirá “virilizar los niños y darles dominio sobre sus sentidos, que será la condición de su libertad futura” (Lamas, 1903, pp. 16-17). El control de las pulsiones y la sensibilidad es tarea central en el pasaje de lo *bárbaro* a lo *civilizado*. El trabajo sobre el cuerpo en términos de actividad física es presentado como descanso de la actividad mental; esto remite a una concepción dualista de separación de lo corporal y lo mental, en tanto que lo primero es, por un lado, un complemento y un desahogo de lo segundo y, por el otro, un aspecto a ser reprimido y controlado por la mente: “Al lado de los recreos, existe otro modo de descanso, si se trata de darlo al cerebro. Consiste en alternar las materias de estudio propiamente dichas con el trabajo manual que importa una actividad física y por tanto resulta una derivación del trabajo cerebral” (Lamas, 1903, p. 24). Dentro de los descansos y recreos, como compensación del trabajo intelectual, se desarrollan *los juegos libres y los ejercicios sistemados*<sup>76</sup> o *gimnasia*. En relación a los primeros se destacan como sus principales potencialidades el desarrollar: los órganos del cuerpo en su totalidad, la capacidad pulmonar sobre todo si se realiza al aire libre, y el fin social. Se presenta una clasificación de juegos en pequeños y grandes en función del “gasto de energía”. En este sentido, el cuerpo anátomo-fisiológico es el que vuelve a predominar también en los juegos. Lamas sugiere la realización de juegos reglamentados para lograr una adecuada disciplina y reprimir los “malos impulsos”, y destaca una serie de desventajas de los juegos libres:

Proviene de la libertad en que el niño se encuentra [...] se despiertan los malos impulsos. Es así que grita en demasía, golpea á sus compañeros, se encoleriza, insulta, trata de hacer caer al que corre, desobedece y pierde la disciplina. Todo esto debe refrenarse por medio de los juegos reglamentados en los que hay obligación de observar determinado orden y determinadas reglas y naturalmente por la represión y el castigo si fuere necesario (Lamas, 1903, p. 26).

Si bien el disciplinamiento de los cuerpos por medio de los juegos reglamentados es clave en su pensamiento, aconseja que en los niños se apliquen los juegos a la gimnasia, ya que la segunda supone:

<sup>76</sup> Esta denominación es presentada por Lamas.

un pequeño aumento de circulación, respiración y excreción, pero un aumento que *no llega a interesar suficientemente* estas funciones, pues el aumento del pulso, de los movimientos respiratorios y del sudor es poco notable [...] Por otra parte, permaneciendo el niño quieto y atento a la orden de mando, no toma interés por lo que hace y se limita a obedecer; el aburrimiento le invade pronto. En el juego, el placer, la alegría y la animación, van íntimamente unidos a él (Lamas, 1903, p. 27).

Dentro de los *ejercicios sistemados* se recomienda “la marcha, la carrera y el salto [...] supone [...] la actividad enérgica de todas las funciones y todos los órganos; agradan y distraen al niño” (Lamas, 1903, p. 27). Pero, por otra parte, cuando se destacan las ventajas de la gimnasia se pone un acento en los aspectos de disciplinamiento del cuerpo, dando cuenta de movimientos y destrezas de arraigo militar:

los ejercicios físicos importan un descanso intelectual [...] favorecen de una manera positiva la disciplina, porque permiten la organización rápida de los alumnos por medio de los ejercicios de orden, les despierta el hábito del método, de la obediencia y de la regularidad, por el ritmo con que han de ejecutar todos los movimientos; además obligan al niño a procurarse actitudes correctas, a caminar con relativa desenvoltura y elegancia. [...] Finalmente *suponen un medio artificial bueno*, para reemplazar al natural de los juegos en la escuela en cuyos patios pequeños es imposible realizarlos (Lamas, 1903, pp. 27-28).

Las características centrales de esta gimnasia sueca están puestas en la mecanización y repetición de movimientos estructurados y segmentarios, que implican una acepción del *cuerpo máquina*, y la inculcación en forma infinitesimal de un dominio y control de cada parte de éste. La metáfora del cuerpo máquina representó una ruptura con la filosofía idealista de Ling, creador de la gimnasia sueca: “A mediados del siglo XIX, el hijo de Ling, Hjalmar Ling, trató de dejar atrás el idealismo y en cambio dar a esa gimnasia una base materialista y científica [...] La metáfora impulsora para describir el cuerpo ya no era el templo sino la máquina” (Ljunggren, 2011, p. 47). A pesar de estas transformaciones en la concepción, la gimnasia sueca no cambió mucho en sus contenidos.

Los elementos básicos presentados por Lamas en el manual son: actitud (posición que se ha de tomar para dar comienzo al ejercicio); ritmo (del movimiento: lento o rápido), fuerza de tensión muscular. Los ejercicios se clasifican en: posición fundamental, conversiones, alineaciones, tipos de formaciones (de frente y en una fila, de frente, en dos, tres y cuatro filas; en flanco –dos y tres filas–; alineación en línea de frente; alineación en línea de flanco); tomar

distancias; conversiones individuales y posiciones secundarias; marchas y carreras; ejercicios en posiciones fijas; ejercicios respiratorios. Luego se detalla un plan de lecciones, la duración sugerida es de quince minutos y se recomienda: “es una pauta de conducta la descrita, de que no deben apartarse los señores maestros, pues, son reglas higiénicas y pedagógicas que han de observarse indispensablemente” (Lamas, 1903, p. 59). Para una buena conducción de las lecciones de gimnasia es indispensable que:

- a) El profesor debe dar las **voces de mando** con animación [...] Si se desea no emplear la voz para las órdenes, se hará uso de palmadas, de silbatos ú cualquier otro procedimiento análogo
- b) Hay dos clases de voces de mando; la preventiva y la ejecutiva [...]
- d) [...] exigir desde el primer momento un buen ritmo y simultaneidad en la ejecución de los ejercicios (Lamas, 1903, pp. 59-60).

Todo esto da cuenta del componente militar de la gimnasia sueca; la lección de gimnasia era ejecutada frente a un oficial o profesor comandante. Era una forma de incluir a los ciudadanos en las nuevas condiciones políticas mediante un ritual nacional que implicara el pasaje de la tradición a la modernidad (Ljunggren, 2011, p. 39). Desde 1812, en Suecia, la educación militar se impartía para todos los ciudadanos masculinos; Lamas extrae su modelo de las escuelas suecas, donde “era necesario disciplinar el cuerpo humano y las emociones humanas para dar fortaleza a los ciudadanos conscientes de sus obligaciones, preparados para comprometerse por el bienestar de la nación” (Ljunggren, 2011, p. 41). En nuestro país, la gimnasia sueca se importó a través de Lamas en los inicios del siglo XX, si bien ya durante la segunda mitad del siglo XIX se la criticaba por su monotonía, y durante la primera mitad del siglo XX fue duramente cuestionada por sus deficiencias pedagógicas y médicas y comenzó a perder popularidad (Ljunggren, 2011, pp. 38-39).

### 2.3.2. Primer plan de educación física escolar: “educación física é intelectual conexas”

En este apartado analizamos los discursos en relación al cuerpo y a la educación física, en especial abordamos sus relaciones con el concepto de “cultura física”, desarrollado por Alejandro Lamas en la conferencia dictada en el Ateneo de Montevideo el 4 de noviembre de 1911. Los discursos en relación a la “cultura física” comienzan a configurarse en este período en la región y

en occidente, y son novedosos en Uruguay a partir del Novecientos. En esta conferencia este término es más que recurrente, por lo tanto, consideramos interesante realizar una indagación sobre las diferentes construcciones de sentido implicadas allí. La conferencia fue publicada por patrocinio de la CNEF del Uruguay según resolución de 16 de diciembre del mismo año, a cinco meses de su creación. El libro se titula **Educación física é intelectual conexas. Un plan de educación física infantil**, aludiendo a la primera y segunda parte del libro, respectivamente. Como subtítulo se detalla: **Tesis de propaganda pro-cultura física general y especialmente infantil**. Consideramos este documento clave para la configuración del campo de la educación física escolar, ya que constituye el primer intento de sistematización sobre un plan a instrumentarse en la enseñanza primaria y a ser llevado adelante por los maestros normalistas.

Lamas dedica la primera parte de su disertación sobre “educación física é intelectual conexas” a realizar una breve historia de la educación física desde la Antigüedad, pasando por la Edad Media y culminando con la Edad Moderna con los países Italia, Inglaterra, Alemania, Francia, España, Suiza, Suecia y finalizando con Uruguay. Comienza la primera parte citando a un escritor inglés, Henry Summer Maine, quien exalta la cultura griega y prosigue citando a Alberto Nin Frías, “nuestro talentoso escritor y literato” quien señala:

como vigilante atento á cuanto puede helenizar nuestra “psíqués”, la cultura física de nuestra población y niñez, el “cuerpo sano y bello” debe ser sin discusión alguna la primera y más íntima preocupación del Poder General y del Escolar. Grecia! Grecia! Es nombre que me obsede y persigue (Summer *apud* Lamas, 1912, p. 9).

Como muchos de los humanistas de su época, Lamas idealiza la cultura grecorromana, justificando el proyecto de un cuerpo uruguayo en la imágenes perpetuadas por las esculturas (Branco, Vilodre y dos Santos, 2011, p. 378). Dedicar varias páginas a desarrollar la influencia de la educación física griega y romana, en las artes y la política la primera, y en el desarrollo del espíritu práctico y utilidad inmediata para la guerra la segunda. En relación a la cultura corporal griega, señala que “los juegos olímpicos ofrecieron el medio de reproducir las más bellas formas corporales, las más hermosas actitudes” (Lamas, 1912, p. 10) y agrega:

la política sintió también de modo eficiente la acción del culto á la cultura de las fuerzas físicas humanas; en el amor á los juegos olímpicos se olvidaban las reyertas, las discusiones se

terminaban, las luchas suspendíanse y todas las Repúblicas se confundían en el sólo culto á la patria y á su representación tangible: los juegos nacionales (Lamas, 1912, p. 11).

Lamas destaca el papel a cumplir por parte de la educación física a la formación del espíritu patriótico. Al desplegar su mirada sobre el pasado grecorromano no puede alejarse de su condición de hombre moderno:

sabido es como la corrupción de las costumbres acarrió el derrumbamiento de la república romana; pues bien nótese que a par de la relajación de los sanos hábitos, decaían los ejercicios físicos á que los romanos acostumbraban entregarse al mismo tiempo que su mentalidad se estancaba y oscurecía (Lamas, 1912, p. 13).

Lamas habla de educación física en Grecia y Roma y muestra, como en muchas historias de la educación física que surgieron en ese período, un anacronismo importante ya que el concepto de educación física apareció recién en 1762 (Bernard, Pociello y Vigarello, 1975, *apud* Arnal, 2011, p. 54). Destaca cómo la cultura romana buscaba mediante la educación física hacer al pueblo “robusto y sano” en los *ludus* y *collegia juvenum*, donde los jóvenes se ejercitaban “para la guerra y para los ejercicios viriles” y buscaban hacerse “no sólo robustos sino justos y nobles”. Estos ideales eran los que Lamas, proyectando en los antiguos, proponía para la naciente república en la búsqueda de un sistema educativo que priorizara la educación física en sus escuelas y que las distanciara de otras prácticas populares del momento, como el circo. Así lo expresa con gran elocuencia:

Y bien, señores, á medida que la educación física de la juventud se abandona, la civilización decae, las puras y sólidas costumbres de la familia romana se relajan, el lujo y el vicio, la molicie y los placeres groseros van reemplazándolas; en vez de las sociedades *ludus juvenum* se establece el circo, el *panem et circenses* es la voz que se oye. Y tras esto, todos los sabéis, la decadencia y la ruina! (Lamas, 1912, p. 15).

A partir de la crítica que Lamas realiza al circo podemos establecer una demarcación entre lo bárbaro y lo civilizado. Lo primero conduciría a la ruina formando parte de una serie de “placeres groseros”; lo segundo implicaría la domesticación del cuerpo, con una nueva sensibilidad que constituiría el forjamiento de nuevos modos de sentir, pensar y vivir.

### 2.3.2.1. Cultura física

En su conferencia Lamas habla indistintamente de educación física, cultura física, cultura corporal. Su concepto de cultura remite a lo que liga a la educación. En este sentido, al comparar la civilización griega y romana, prefiere la primera ya que en ella educación física es

la base sobre la que forzosamente debe asentarse el resto de la educación individual y social, vemos como ella da florecimiento a las artes todas, como las mismas instituciones políticas sienten su influencia clara, –la educación romana no se asienta sobre la cultura física sino en las virtudes domésticas y aquella sólo se aprovecha para un fin claramente utilitario inmediato: preparar el joven para la guerra (Lamas, 1912, p. 15).

Pero, sin embargo, a los griegos les faltó un valor central y que fue la causa, según Lamas, de su decadencia: la familia. El término cultura es utilizado como sinónimo de educación; esto lo apreciamos, por ejemplo, cuando resalta la figura de Vittore des Rambaldoni, renacentista italiano, “á quien puede calificarse como el creador de la cultura corporal”; su escuela “empezó por establecer la educación física para los niños á ella concurrentes y después como derivación inmediata siguióle la parte instructiva y la cultura moral” (Lamas, 1912, pp. 18-19). El concepto de cultura corporal o física está ligado al concepto de desarrollo, ya que el cuerpo es visto como un conjunto de órganos a desarrollar y es lo que permite la prosperidad económica y el progreso científico, como se dio en el pueblo alemán:

Fichte, el gran pedagogo alemán en sus célebres “Discursos á la Nación Alemana” insiste de una especial manera en que se cuide el desarrollo corporal de los niños y jóvenes y desde entonces hasta hoy el gran desarrollo económico, industrial, científico de Alemania acusa al mismo tiempo un gran desarrollo, una extensa generalización de la práctica de la ejercitación física de sus pobladores (Lamas, 1912, p. 19).

Los términos “corporal” y “físico” se usan indistintamente para adjetivar a desarrollo y aludir al cuerpo de la anátomo-fisiología. Lamas destaca el importante papel que varios pedagogos modernos han otorgado a la cultura corporal:

en su pedagogía Rabelais que en Gargantúa nos traza todo un método de educación basada en la cultura corporal, Locke cuya obra atendió amorosamente Inglaterra, Pestalozzi que hace punto capital del desarrollo físico del niño, Rousseau cuyas doctrinas parece que hoy empezaran á proclamarse y encarnarse (Lamas, 1912, p. 20).

En la modernidad el concepto de desarrollo tomó espesura para referirse a una serie de procesos al interior del individuo, que requeriría de saberes provenientes, fundamentalmente, de las ciencias biológicas y luego, en el siglo XX, fue tomado por las psicologías. En este sentido, los autores citados por Lamas, fundamentalmente los dos últimos, pueden ser considerados los precursores del desarrollo de las pedagogías “psi”. Su concepto de cultura también se opone, en cierta medida, a lo popular, a las costumbres mundanas, cotidianas:

Nadie podrá negar que en estos momentos que vivimos la República del Uruguay pasa por período de activísima y fecunda cultura; pues bien, todos ustedes lo saben, es precisamente en estos momentos que la **cultura física** extiéndose rápidamente por todo el País [...]; es en estos momentos que existe una Comisión Nacional de Educación Física, que **las costumbres rutinarias caen**, que amplios horizontes se abren para el progreso nacional, no sólo materialmente concebido, sino moralmente considerado (Lamas, 1912, p. 22; el destacado es nuestro).

La instancia moral y la material son indispensables para el progreso que el país necesitaba. Para esto la cultura física se opone a la vida cotidiana e inculca otros modos de relacionarse con el cuerpo. El concepto de cultura física en Lamas está unido al concepto de higiene; al expresar “esta universalidad de cultura y de higiene corporal” (Lamas, 1912, p. 22) ambos son presentados casi como sinónimos. Esta sinonimia entre cultura e higiene también se expresa en el pasaje en que se refiere a Suiza, “por ser uno de los más civilizados pueblos del Universo, nos revela [...] lo que puede la **higiene física** en la **higiene moral** y en el **desenvolvimiento mental** de una nación” (Lamas, 1921, p. 20; el destacado es nuestro). El concepto de higiene matriz y estructura su concepción de cultura física, si bien el primero es más amplio y un factor del segundo; así lo señala: “el bosquejo que en cuatro frases hice de higiene escolar muestra cuán amplio es su concepto científico y alcance social; la cultura corporal es tan solamente uno de los factores en juego” (Lamas, 1912, pp. 32-33). Lamas dedica varias páginas al tema de la higiene y esto, a nuestro entender, da cuenta de la relación estrecha entre cultura e higiene. Cita al Congreso de Higiene Escolar celebrado en 1907, en el cual se votó la siguiente fórmula: “la escuela es peligrosa si no garante al niño contra las enfermedades en incubación por deficiencia de higiene y si no favorece la evolución de su organismo por una educación física apropiada” (Lamas, 1912, p. 28). Luego menciona unos párrafos de una comunicación presentada al 3<sup>er</sup> Congreso Médico Latino Americano a nombre del Cuerpo Médico Escolar de Buenos Aires, donde se destaca: “la vida física es lo más importante en el

desarrollo orgánico y fenomenalidad psicológica del niño” (Lamas, 1912, p. 31). También muestra una serie de datos estadísticos llevados adelante por el cuerpo médico escolar, específicamente en Uruguay por el Dr. Arturo Berro entre los años 1909 y 1911. El saber médico es el que dictamina y gobierna no solo los preceptos de higiene a desarrollarse al interior de las escuelas sino el tipo de ejercicios físicos a implementarse:

Tal es la voz que se levanta universalmente y que da serios motivos á la organización de congresos científicos de higiene y cultura corporal, de donde se esparce á todo el mundo civilizado la palabra de alerta basada en los datos de las clínicas médicas. –De aquí surgen en lo referente á la acción escolar las colonias de vacaciones, los parques de juegos, las escuelas al aire libre, las copas de leche, la obligatoriedad de la gimnasia científica (Lamas, 1912, p. 32).

El saber médico es el que otorga científicidad a la educación física, entendida fundamentalmente como gimnasia. El concepto de ciencia que deja entrever Lamas en su disertación está imbuido de positivismo. El método positivo es el que permite formular leyes a partir de los hechos empíricos sin apartarse de estos:

Al lado de esta obra natural, existe la obra artificial, que há formado sistemas, métodos, procedimientos, deducidos precisamente de aquélla, de la *empírica* que proporcionó hechos, datos, nociones que permitieron formular leyes ó reglas mediante las que se ayuda, favorece y corrige la acción de la obra natural. [...] Es así como se formaron para el cuerpo la educación física y el sistema artificial que la aplica directamente: el arte gimnástico, y para la mente el arte pedagógico (Lamas, 1912, p. 33; la cursiva es del autor).

La gimnasia es puesta al mismo nivel que la pedagogía, como ciencias; la primera desarrolla el cuerpo orgánico y la segunda la mente, ambas deben estar “conexas”, una no se puede dar sin la otra. Son las ciencias biológicas, mediante el método científico, las que constituyen el suelo epistémico de ambas disciplinas: “Mejores frutos se cosechan usando del método. –Pero, eso sí, ha de ser realmente científico, entendiendo por ello, basado en las leyes biológicas y en la psicología y *no apartándose de la naturaleza*” (Lamas, 1912, p. 34; la cursiva es del autor). Existe, en el pensamiento de Lamas, la posibilidad de una naturaleza primigenia, alejada de toda posibilidad de construcción histórica y social, un estado puro en el cual la cultura aún no ha puesto su sello y desde donde el desarrollo científico de las ciencias biológicas debe partir para no contradecirla. Desde este discurso científico se plantea el problema de la cultura física, que implica la aplicación de esas máximas positivistas:



Estudié los diversos sistemas gimnásticos en su espíritu y en su técnica y llegué, señores, al **plan de cultura corporal** que he sometido hace unos meses á consideración de las Autoridades Escolares y acerca del que expidió informe enteramente favorable á sus bases científicas el Cuerpo Médico Escolar. El plan es el siguiente: Ejercicios sistemados dentro y fuera de la escuela. Juegos metodizados dentro y fuera de la escuela. Concursos gimnásticos periódicos. Y finalmente implantación de una institución escolar que participa de la “Efebía” de los griegos y de la llamada *boy-scouts* fundada en Inglaterra por el general Baden Powell (Lamas, 1912, p. 34; el destacado en negritas es nuestro).

Lamas casi se atreve a llamar a los ejercicios sistemados: “Sistema uruguayo de Gimnasia” a causa de la adaptación, transformación y modificación que ha realizado al sistema sueco y los clásicos francés y alemán:

Los ejercicios sistemados obedecen en su base al sistema de gimnasia pedagógica sueco, pero alterado bastante en la técnica y en procedimientos, de tal suerte que lo modifica sustancialmente. – He procedido así por cuanto el sistema sueco falla en la parte psicológica, considerando en el niño única ó principalmente el cuerpo anatómico y fisiológico despreocupándose de su espíritu, cosa que acaso pueda hacerse sin inconvenientes ó quizás con beneficio en el niño escandinavo, pero que en materia alguna puede ni debe hacerse con nuestro escolar uruguayo, inquieto, nervioso, de espíritu siempre alerta (Lamas, 1912, p. 35)<sup>77</sup>.

Si bien Lamas critica del sistema sueco el centrarse en el cuerpo anatómico y fisiológico y propone para Uruguay, por su malas condiciones de vestimenta, edificaciones y de salud de los niños, que la gimnasia “no tiene, ni puede alcanzar y acaso *no debe llegar* á una acción fisiológica intensa” (Lamas, 1912, p. 38), cuando fundamenta la importancia de la gimnasia escolar lo realiza desde ese cuerpo:

El resultado fisiológico es apreciable y su acción higiénica y pedagógica son evidentes ya que por ella se deriva el trabajo celular nervioso á la fibra muscular, se cambia el aire empobrecido del salón por el del patio y se consigue obtener el orden y la disciplina de las voluntades, indispensables para la buena marcha de la economía escolar (Lamas, 1912, p. 38).

La diferencia con el sistema sueco está en la intensidad y no en el discurso orgánico en relación al cuerpo. No olvidemos que el autor ocho años atrás había “calcado” el sistema sueco al

<sup>77</sup> Estos argumentos manejados por Lamas son similares a los sostenidos por Enrique Romero Brest en la misma época en Argentina, quien expresa: “he rechazado en mi enseñanza la aplicación en nuestras escuelas [...] del sueco, á pesar de su base eminentemente científica, por ser incompleto en lo que refiere a la parte psicológica, por su metodismo riguroso que exige personal especial, condiciones locales apropiadas y tal vez condiciones de raza que no tenemos nosotros” (Romero Brest, 1903, pp. 56-57; 1911a, pp. 247-266, *apud* Scharagrodsky, 2011b, p. 444).

publicar el primer manual de gimnasia escolar. La gimnasia es puesta en uno de los lugares centrales que tiene la escuela para el disciplinamiento del cuerpo, constituye una verdadera economía política del cuerpo. Lamas compara la gimnasia con el resto de las artes y trabajos manuales –la música, el canto, el dibujo, el trabajo manual, la costura, la contabilidad– y agrega que “nadie podrá afirmar que el niño al salir de la escuela será músico, cantante, artista, obrero” (Lamas, 1912, p. 39). Es claro el lugar otorgado a todas estas disciplinas en la escisión moderna entre lo manual y lo intelectual, si bien ambos deben estar “conexos” la gimnasia junto a otras disciplinas es puesta del lado de lo manual: “A la gimnasia de una escuela de niños entre 7 á 14 años sólo debe pedírsele y exigírsele que haga higiene, que haga obra educadora de hábitos correctivos, que ayude á la naturaleza en su tarea biológica de desarrollo y prepare el organismo para el ejercicio físico de aplicación, el de resultado utilitario en la vida diaria” (Lamas, 1912, p. 39). La gimnasia debe penetrar en la vida diaria e íntima de cada individuo que se convertirá de bárbaro en civilizado. Pero el juego metodizado debe ser la prioridad en la escuela,

no se hará en la horas de recreo, en un día determinado de la semana, en vez de la lección de gimnasia, porque entendemos que el recreo debe tener por objeto dejar al niño entregado al juego libre y espontáneo, á fin de que sus impulsos, su carácter, su iniciativa, su espontaneidad encuentren la ocasión que él necesita para que hagan irrupción (Lamas, 1912, p. 40).

Pero, en realidad, sostiene que en el recreo a los niños “nunca se les ve propiamente jugar”, “se los ve correr, saltar, darse de mojicones, tirarse al suelo, á las niñas hacer otro tanto con menos violencia ó formar ruedas para cantar y dar vueltas” (Lamas, 1912, p. 40). Su concepción de juego está ligada al “objeto de educar”, que implica disciplina, orden y la inculcación de una serie de valores: “se somete a cierta disciplina voluntariamente”, “le obliga a solidarizarse con los compañeros”, “corrigen impulsos y ademanes groseros y antiestéticos”; por otra parte, el juego metodizado recrea, “todos juegan y participan de la emotividad del juego, logrando cada cual su parte de alegría y beneficio fisiológico” (Lamas, 1912, p. 40). Los beneficios fisiológicos no solo fundamentan la importancia de la gimnasia, sino también los juegos metodizados dentro y fuera de la escuela. Para estos últimos, la parte más importante de su plan de cultura física, Lamas propone que sean realizados todas las tardes de sábado, de 3 a 4 y media:



En los sitios apropiados al aire libre, en los Parque Escolares [...] llenarán de aire oxigenado sus pulmones, saturarán su organismo de las emanaciones salutíferas de las plantas, regocijarán su espíritu con los goces purísimos de la contemplación de la naturaleza [...] allí irán a fortificar sus músculos, á densificar sus huesos y á templar sus nervios (Lamas, 1912, p. 42).

Todo esto repercutirá en una “mayor adaptación funcional al estudio”, experiencia tomada de los colegios de Inglaterra, Suecia, Suiza y Estados Unidos (Lamas, 1912, p. 43). Explica una tesis de tres doctores estadounidenses sobre la relación entre el físico y el intelecto, quienes comprobaron por medio de estudios estadísticos que “los niños y jóvenes intelectualmente precoces son también los físicamente mejor dotados” (Lamas, 1912, p. 45). De esta afirmación se trasluce que habría una cierta predisposición genética del individuo a desarrollar el intelecto y el físico. La ciencia actúa demostrando presupuestos de orden ideológico, sin considerar la influencia de elementos de orden social en esos individuos supuestamente “mejor dotados”, tratando factores de orden social, como el estímulo y la educación, como si fueran de orden natural o genético. Lamas otorga carácter de ley a esta tesis de “educación física e intelectual conexas”, “mi tesis de cómo la educación física surge siempre apareada á la educación intelectual”, “especie de ley natural de que me vengo ocupando” (Lamas, 1912, p. 19) sin ver, al igual que muchos intelectuales de su época, que lejos de todo orden natural se trata de una construcción humana y social. A partir de esta supuesta “selección natural” de la especie humana que lleva a algunos niños y jóvenes a ser más aptos para desarrollar tanto la cultura física como intelectual, propone un mecanismo de selección social, los concursos gimnásticos periódicos: “cada escuela formará un grupo de 60 niños más ó menos, pertenecientes a todas las clases en que se divide la enseñanza [...] y los concursos se harán separadamente para cada categoría. Se establecen premios para las escuelas vencedoras” (Lamas, 1912, p. 49). Fundamenta los concursos en cuatro ejes: biológico, social, fisiológico y pedagógico. En el primero enuncia claramente el darwinismo social de corte spenceriano:

la lucha es una ley natural y sociológica, lucha el hombre contra la naturaleza [...] lucha contra sus semejantes que son en todo momento sus competidores en el orden intelectual y en carácter económico y aun se lucha en la lid beneficiosa puramente moral. –Un concurso de actividades en lucha, cualquiera sea su naturaleza, es, por tanto, una satisfacción á esta ley biológica y adquiere mayor relieve de tal un **concurso de fuerzas físicas que son la expresión neta de la conservación de la especie** (Lamas, 1912, pp. 49-50).

Los fines eugenésicos de la gimnasia están más que claros. Existen fronteras difusas entre los presupuestos higienistas y eugenésicos, sus límites no están bien definidos y sustentaban, como para intelectuales brasileros de época<sup>78</sup>, “el proceso político sanitario de orden de los cuerpos marginales y funcionaban como pilares de la remodelación del cuerpo social” (Branco, Vilodre y dos Santos, 2011, p. 378). Cuando Lamas fundamenta los concursos gimnásticos desde el punto de vista fisiológico, vuelve a mostrar la funcionalidad entre economía política y ejercicio físico; la competencia desarrollada por la economía capitalista adquiere las mismas características en el plano físico, el perfeccionamiento físico

sólo adquiere su valor y se manifiesta plenamente cuando se pone en pugna con otro perfeccionamiento análogo, pues al lado de la educación del músculo y del nervio, existe cierta funcionalidad especial de la economía, cierta actividad psíquica que no tienen manifestación sino en momentos de lucha” (Lamas, 1912, p. 51).

La competencia es el motor de la perfección física. Desde el punto de vista pedagógico, los concursos de gimnasia contribuyen a “obtener disciplina” a “dominar rebeldías” y “alcanzar el orden” (Lamas, 1912, p. 52). La pedagogía es puesta del lado de lo prescriptivo, de la inculcación de normas y valores, alejándola de aspectos de orden epistémico y epistemológicos. Así, “Los concursos hacen además obra pedagógica en el sentido de **educar** á los niños en el amor á la **cultura** de sus fuerzas físicas, en la vigilancia constante de su organismo; hacen obra de **higiene** física como de higiene moral y social” (Lamas, 1912, pp. 52-53). Se establece cierta articulación entre los conceptos de educación, cultura e higiene. En cierta medida podríamos sustituir, en la frase anteriormente citada, la palabra “cultura” por “desarrollo”; esta última también acompaña la serie semántica establecida.

A lo largo de este apartado los discursos de Lamas en relación a la cultura física o corporal dan cuenta de cierta idea de desarrollo orgánico, ligado a prácticas higiénicas que son transmitidas o inculcadas mediante la educación, todo esto formando parte del gran proyecto civilizatorio de occidente moderno. En este sentido, la idea de cultura física o corporal está más ligada a elementos de orden instrumental, prescriptivo, cercana a la necesidad de dotar de determinadas formas de relacionarse y conocer un cuerpo válido a las nuevas generaciones, y

<sup>78</sup> Entre otros, podemos nombrar a Fernando de Azevedo y a Renato Kehl.

tendiente a eliminar otros modos de vincularse con él. Lejos está Lamas de entender la cultura como cercana a alguna instancia de orden del saber, de preocupaciones en relación al conocimiento y la investigación científica. En este sentido, considerando la oposición alemana desarrollada por Kant entre cultura y civilización, en Lamas el concepto de cultura aparece más cercano a la civilización y no opuesto a este. Dice Kant “Estamos exageradamente civilizados por todo tipo de deferencias y de buenas maneras sociales [...]. La idea de moralidad pertenece a la cultura. Sin embargo, la utilización que se hace de esta idea en la civilización se reduce exclusivamente al cultivo del pundonor y de las buenas maneras externas, que sólo tienen un parecido externo con la moral” (Kant, 1784, *apud*, Elías, 1993, p. 61). Según Elías (1993) esta es la polémica entre el sector intelectual alemán de clase media y los buenos modales de la clase alta cortesana dominante en los inicios de la modernidad. Pero ya a finales del siglo XIX, “se debilitó considerablemente la contradicción entre los términos de ‘civilización’ y ‘cultura’, de modo tal que ‘cultura’, al igual que en Inglaterra y, parcialmente, en Francia, designaba tan sólo una zona especial o superior de la civilización” (Elías, 1993, p. 538). En Lamas suponemos que ocurre esto, o simplemente se identifica a la cultura física con uno de los componentes de la civilización.

### 2.3.2.2 Lo militar

Para finalizar este apartado nos parece interesante realizar un breve análisis sobre la cuarta propuesta que Lamas incluye en su Plan de Cultura Corporal: “una institución escolar nueva ‘Vanguardias de la Patria’”<sup>79</sup>. Para formar parte de la institución se requieren “12 años de edad como mínimo y 16 como máximo”, “antes de admitirse el ingreso de un ‘Vanguardia’ será examinado por el Cuerpo Médico Escolar”, “harán excursiones”, “su traje será el de un cazador [...] color kaki”, “su equipo, como armas: un bastón apropiado para marchas”, “un cuchillo, destornillador, lima, llave inglesa, tirabuzón, punzón”, “usarán de distintivo las iniciales V. P. y pequeños estandartes en que se pintará un pájaro, animal ó árbol nativos”, “comprenden á los

<sup>79</sup> En los mismos años hubo una propuesta similar en Argentina, los Boys Scouts fueron propuestos por el Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, el Dr. Enrique César Urien, en el año 1913, para toda la provincia y en forma exclusiva para los varones. Luego de agitados debates, se incorporó ampliando sus prácticas para las niñas (Scharagrodsky, 2006b, pp. 145-148).

varones y á las niñas separadamente”, “la institución tendrá un ‘Himno Cívico’ (Lamas, 1912, pp. 58-60). Son más que evidentes las alusiones a elementos de orden militar. Al ingresar prestarán el siguiente juramento:

Juro cumplir mis deberes de hombre y de ciudadano, que me señalen la sociedad y las leyes de mi patria. Jamás destruiré un árbol, antes, por el contrario, todo el que viere torcido ó en peligro de destruirse, lo levantaré y prestaré el cuidado del caso. Jamás mataré un pájaro ó animal, salvo que sea reconocidamente dañino. Jamás beberé vino puro ó bebida alguna alcohólica, salvo en caso de enfermedad que lo requiera. Prestaré mi ayuda material, moral ó pecuniaria, á todo prójimo que encuentre en mi camino, que merezca socorro. Tomaré una caja de ahorros, en la que depositaré mensualmente mis economías. Juro, finalmente, cumplir y hacer cumplir por mis compañeros, todas las disposiciones que correspondan á nuestra institución (Lamas, 1912, pp. 58-59).

El juramento es todo un ritual para impregnar a las nuevas generaciones en el espíritu patriótico.

Casi igual a los rituales religiosos, los rituales sociales y políticos refuerzan la idea de que algo existe que es más grande que el individuo, que puede ser tanto Dios o la sociedad, y esto, según Collins, es una condición para el desarrollo de ideas morales. El motivo para que el individuo forme parte de rituales es que él o ella experimentan energía emocional (Ljunggren, 2011, p. 42).

Los jóvenes reclutados para rendir culto a la patria y realizar tareas altruistas se sienten unidos bajo un mismo ideal y esto es propicio para el surgimiento de sentimientos de poder y para que los participantes de los rituales se sientan fuertes. Los símbolos comunes –estandarte, iniciales, uniforme, juramento, himno– hacen que los “vanguardistas” se concentren en valores morales comunes como se expresan en el juramento. La inculcación de una serie de normas impregna cada uno de los espacios de esta institución, normalizando el cuerpo y constituyendo una serie de ritos que junto a los concursos gimnásticos logran la misión de salvar a la nación uruguaya de los males del vicio, la falta de ahorro, la miseria, la falta de higiene y de educación. Así,

Los “Vanguardias de la Patria” se colocan bajo el respeto y ayuda de todos los habitantes del País y directamente de un Comité Nacional formado por el Presidente de la República, Ministro de Instrucción Pública, Inspector Nacional de Instrucción Pública, Presidentes de las Cámaras de Senadores y Diputados, Comisión Nacional de Educación Física, Presidente del Cuerpo Médico Escolar, Presidente de la Asociación de Maestros, Presidente del Círculo Militar y Naval, Presidente de las Comisiones Departamentales de Instrucción Primaria y Presidente del Círculo de la Prensa (Lamas, 1912, p. 60).

Compartimos con Scharagrodsky (2006b) que en relación al desarrollo del patriotismo hay plena coincidencia entre estas prácticas de los Scouts y los ejercicios militares: “Todo el disciplinamiento y adiestramiento corporal tenía sus lemas y atributos. [...] sus virtudes: lealtad, abnegación y pureza. [...] La lealtad, el honor, la obediencia, la valentía, la caballerosidad y la limpieza moral formaban parte de sus leyes cotidianas” (Scharagrodsky, 2006b, p. 151). Si bien, como desarrollamos al inicio de este subcapítulo, el proyecto de batallones escolares propuesto por Abel Pérez no fue implementado en Uruguay, esta institución por sus características y apoyo de las diferentes autoridades del Estado, tiene una matriz militar con muchos puntos de articulación con el proyecto anterior. Lo militar matrizó varias de las prácticas escolares que también formaron parte de la educación del cuerpo en el Uruguay.

### 2.3.3. Primer programa de formación de maestros que incluye educación física y ejercicios físicos para su dictado en la escuela

En el informe elaborado por la Directora del Instituto Normal de Señoritas, M. Stagnero de Munar<sup>80</sup>, del 26 de agosto de 1909, donde presenta los Programas del Instituto Normal de Señoritas, se expresa que “no alcanzo á comprender, tratándose de una Institución de Maestros, las ventajas de un plan de estudios *menos deductivo* como se aconseja por la Dirección General” (Stagnero *apud* Pérez, 1911, p. 561; la cursiva es de la autora). Por este motivo desarrolla una dura crítica a un empirismo inductivista que prescinda de las ciencias básicas que dan explicación a los hechos empíricos:

Se aceptan los programas de Higiene, Maternología, Industrias, Pedagogía, Agricultura y Zootecnia, sin observación, y, en cambio, se pide la limitación de los de Historia Natural, Fisiología, Física, Química y Psicología que procuran los antecedentes lógicos de tales materias. Sería verdaderamente sensible tener que enseñar en una escuela profesional de Maestros, á base puramente *empírica* todas las materias de aplicación, y reducir las ciencias *puras* que les sirven de base, á proporciones ínfimas anulando así su valor en las relaciones con las otras ciencias. En tales condiciones pierden gran parte de su valor moral y educativo, en cuanto se limita el trabajo á la

<sup>80</sup> Es directora del Internato Normal de Señoritas desde su fundación el 15 de mayo de 1882 hasta 1898 que se cierra y luego asume la dirección en la creación, en el año 1890, del Instituto Normal de Señoritas hasta el año 1912 (Delio, 2009, p. 77).

simple observación y á las conclusiones empíricas. Y, no obstante, no es con la inducción *empírica* que logra el espíritu descubrir los arcanos de la naturaleza, ni es por el empirismo que se han realizado los maravillosos progresos [...] que hacen hoy posible la vida culta (Stagnero *apud* Pérez, 1911, p. 561; la cursiva es de la autora).

Stagnero propone la “necesidad de la cultura del espíritu y del conocimiento racional de la industria ó del trabajo [...] de saber el porqué de los procedimientos empleados” (Stagnero *apud* Pérez, 1911, p. 564). Reivindica frente a la Dirección General la importancia de una educación generalista, que permita el ejercicio libre de las facultades del maestro.

En abril de 1910 se aprueba con carácter provisional el Programa proyectado por la Dirección del Instituto Normal de Maestros (Pérez, 1911, p. 566). Se presenta dividido en cuatro años, con un número de entre 12 y 14 materias en cada uno. El asignaturismo es una de las características que matrizó los programas del magisterio y la formación de profesores desde su creación, y esto pervive hasta la actualidad. En especial, la educación física, si bien institucionalmente se ha desarrollado en otro ámbito institucional, no se distancia de este modelo. Para presentar las asignaturas que contiene este Programa las agrupamos por similitud en relación al área temática:

- Gramática, Gramática y Composición, Composición y Lectura;
- Aritmética, Geometría y Matemáticas;
- Física, Química y Minerología;
- Geografía, Cosmografía, Agricultura y Ganadería;
- Historia; Historia contemporánea de nuestro país, Constitución, Moral;
- Pedagogía; Historia de la Pedagogía;
- Historia Natural, Anatomía y Fisiología, Higiene, Higiene Escolar, Economía Doméstica, Maternología y Labores del Hogar;
- Corte y Costura, Corte y Confecciones, Solfeo, Caligrafía, Dibujo, Industrias, Francés;
- Programa de Ejercicios Físicos.

El Programa de Ejercicios Físicos no está integrado a cada uno de los años sino que es presentado en un apartado al final y para todos los años en conjunto. Cada asignatura consta de



un número variable de bolillas y no presenta bibliografía. La mayoría de las asignaturas, si bien se compone de un gran cúmulo de conocimientos a enseñar, tiene un fuerte sentido utilitario y práctico: se sugieren acciones, se prescriben pautas de conducta y normas a inculcar; esto se da especialmente en los últimos cuatro grupos de asignaturas.

La práctica en las Escuelas de Aplicación se implementó a partir de 2º año a pedido de Stagnero ya que, según resolución del 21 de marzo de 1904, debía aplicarse desde 1º año y con una carga horaria de tres días completos en la semana, “se tomará el tiempo indispensable sacrificando algo de la parte de pura erudición de las asignaturas menos importantes” (Pérez, 2011, p. 644). Esto evidencia la importancia dada a la práctica de la docencia por parte de los estudiantes a maestros. El énfasis está puesto, junto a la enseñanza de las materias “teóricas”, a la puesta en práctica de sus conocimientos, a la práctica de enseñar. En cierta medida esta es una característica también de las profesiones liberales: la práctica profesional forma parte de su currículum; aunque en la formación normalista la carga horaria dedicada a esto es mucho mayor.

Nos dedicaremos, por un lado, a analizar las configuraciones discursivas en relación al currículum y la enseñanza presentes en el Programa de Estudios y, por otra parte, al análisis de los principales discursos sobre la educación del cuerpo y la educación física allí implicados. Para esto seleccionamos fundamentalmente los programas de Pedagogía, Moral –las asignaturas agrupadas en el séptimo lugar detallado anteriormente– y el Programa de Ejercicios Físicos, que son las materias que nos permitieron dar cuenta especialmente de estos dos propósitos.

El de Pedagogía es el programa más extenso y se presenta en los cuatro años de estudio. Abarca una diversidad amplia de contenidos, provenientes fundamentalmente de una psicología experimental: la atención, la sensación, la conciencia, la memoria, la asociación, la percepción, la inteligencia y el juicio, la voluntad, la imaginación; y otros contenidos provenientes de las ciencias biológicas: “causalidad de los fenómenos mentales y los fenómenos reflejos”, “estudio de la propensión imitativa y de su influjo en la modificación de la herencia y las costumbres”, “habitualidad orgánica, ídem. mental. Fuerza de los hábitos”, “desenvolvimiento físico y mental” y “proceso evolutivo de las distintas aptitudes corporales y psíquicas” (Pérez, 1911, pp. 575-577). El modo de entender los hechos y sus relaciones es el positivismo, y es también desde donde se

entiende la pedagogía. Se presenta en dos modalidades: “Pedagogía empírica y racional” y la relación de esta última con la moral y la antropología, y las “relaciones entre la “Psicología infantil y la etnología”. La centralidad de la pedagogía está puesta en el conocimiento de la mente infantil y sus relaciones con la etnología dan cuenta de sus vinculaciones con una perspectiva evolucionista spenceriana. Hasta aquí dos nudos centrales: por un lado, la pedagogía se confunde con la psicología, ambas de base positivista; por el otro, el suelo epistémico desde donde se configuran es el de las ciencias biológicas.

La educación de una nueva sensibilidad matiza varias de las asignaturas, pero especialmente el Programa de Pedagogía, en el que se muestra de forma más enfática; el de 1<sup>er</sup> año presenta: “propiedades generales de la sensación. Clasificación de las mismas por su calidad. Estudio de las diversas clases de sensaciones. Valor del trabajo de los sentidos como antecedente en el trabajo de las demás aptitudes” (Pérez, 1911, p. 575). El programa de 2<sup>o</sup> año dedica tres bolillas a este tema:

4. *Educación de los sentimientos*: Definición de los sentimientos. Su clasificación fundada en la clasificación de los deberes. Sentimientos *egoístas*. Su estudio en el niño y en las razas atrasadas. Formas y degeneración de estos sentimientos. Medios de contener esas pasiones. Sentimientos *altruistas*. Formas del mismo. ¿Cómo se han de educar estos sentimientos? Peligros de su degeneración. Sentimientos *ego-altruistas* y *sentimientos complejos*. Degeneración de estos sentimientos. Valor de la educación de los sentimientos en la conducta moral. Dificultades particulares de la educación de los sentimientos. Desarrollo de la simpatía en el niño. Caracteres generales de la *sensibilidad infantil*. Reglas generales para la educación de la sensibilidad [...] 5. Sentimientos superiores. El amor de la verdad. Veracidad. El amor a la belleza. Educación estética. [...] Cultura del sentimiento estético. [...] El arte moralizador. Excesos que hay que evitar. *Sentimiento por la naturaleza* (Pérez, 1911, p. 590; la cursiva es del Programa, al igual que en todas las citas de ese documento).

La educación de los sentidos fue central en el pasaje de la sensibilidad bárbara a la civilizada (Barrán, 1994). Para esto se atribuyeron justificaciones científicas a aspectos de orden cultural, dictaminando conductas, corrigiendo actitudes y formas de sentir. Había que dominar las pasiones y reprimir los instintos hasta lo más recóndito del ser humano. Así, “Esta educação da sensibilidade não parece considerar que qualquer interferência sobre a natureza significa, por si, uma ‘desnaturalização’ potencial, um claro distanciamento da natureza” (Taborda, 2009, p. 4). La centralidad es puesta nuevamente en la educación del niño, esta vez en sus sentimientos. También se muestra un pensamiento racista que cataloga unas “razas” más “atrasadas” que otras y los

peligros de su “degeneración”. La pedagogía se constituye en una serie de preceptivas morales a inculcar en el estudiante de magisterio. La educación de los sentimientos, presente en las bolillas precedentemente citadas, se diferencia de la educación de los sentidos presentados en la bolilla 8 que comprende

sensaciones y perceptos. Cultura general de los sentidos. Opiniones de Rousseau. Métodos de Pestalozzi y de Froëbel. ¿Necesitan todos los sentidos ejercicios sistemados de educación? [...] Importancia de las *lecciones objetivas* para formar *espíritus observadores*. Influencia que estas lecciones han ejercido en el pueblo norteamericano (Pérez, 1911, p. 591).

Esta bolilla apunta a la enseñanza más objetiva centrada principalmente en la observación y se relaciona con la bolilla 20, que comprende las “*lecciones de cosas*. Fines especiales que se asignan á las lecciones sobre objetos en Alemania, Estados Unidos, el Uruguay, Francia, Italia, etcétera” (Pérez, 1911, p. 593-594).

La educación que parte de la experiencia sensorial para luego llegar a las ideas predominó en la educación primaria de todos los países de occidente y constituyó una matriz que pervive hasta nuestros días. Pareciera que no existe otro modo de conocer que no fuera por medio del contacto directo con los objetos. Si bien María Stagnero reivindica una educación generalista en la formación de las maestras uruguayas, que trascienda el empirismo inductivista, como la mayoría de los intelectuales de su época está convencida de que toda educación, especialmente en la etapa escolar, debe partir de la educación de los sentidos.

Lo que varias décadas posteriores se transformará en las didácticas generales y especiales estaba incluido por entero en el programa de Pedagogía. La bolilla 13 del programa de 2º año se dedica a “Metodología general. Métodos o procesos naturales de las aptitudes perceptivas. Relaciones entre aptitudes y las clases de ideas que se han de adquirir. Condiciones del método. Clasificación de los mismos. Estudio de los diversos métodos psíquicos” (Pérez, 1911, p. 592). La metodología se centra en los procesos mentales del alumno, lo que pocos años después se llamará aprendizaje y se distancia de la enseñanza mostrando los primeros atisbos de una *didáctica psicologizada* (Bordoli, 2005), en este caso una *pedagogía psicologizada*. También apreciamos esto en la bolilla 14, que comprende la “*forma de enseñanza*. Estudio de las formas orales. Caracteres de las preguntas. Condiciones que deben reunir las respuestas. Estudio y

división de las formas mímicas. Condiciones que debe reunir un maestro para hacer efectiva la enseñanza: condiciones físicas, morales é intelectuales” (Pérez, 1911, p. 592). La enseñanza es concebida de un modo instrumental y por lo tanto el maestro debe desarrollar una serie de ejercicios de oralidad que sean útiles y le permitan realizar su tarea. La triple función de la educación no solo debe estar reunida en el alumno sino que también la debe poseer el maestro. En las últimas bolillas de cada uno de los programas de Pedagogía se desarrollan lo que serían las didácticas especiales: “la metodología especial aplicada” a cada una de las asignaturas del programa escolar. Se explicita en cada una de ellas los fines que persigue la enseñanza de las disciplinas en la etapa escolar y los métodos más adecuados para su enseñanza. Estas bolillas remiten a una concepción instrumental de lo metodológico aplicado a cada una de las disciplinas.

Los programas de 3<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> año de Pedagogía están dedicados fundamentalmente al desarrollo de la administración y la normativa escolar: “clasificación de los alumnos”, “sistema de enseñanza”, “condiciones de ingreso”, “criterios de ordenamiento de las asignaturas”, “disciplina-premios y castigos”, “condiciones requeridas para ejercer el tan sagrado magisterio”, “estadística escolar”, “propiedad escolar y sus normas higiénicas”, “material escolar”, “libros de texto”, “exámenes” (Pérez, 1911, pp. 603-604 y 622). Esto da cuenta de la necesidad de organización de un sistema de escolar que estaba aún por construirse. El maestro cumpliría una función social que era central en el forjamiento de una nación que implicaba la inculcación de una serie de normas y modos de sentir, pensar, vivir que interpelaba la vida cotidiana de cada uno de los niños y sus familias. Pareciera que lo pedagógico remitiera únicamente al gobierno de las poblaciones; a lo largo de sus bolillas no se vislumbra posibilidad de configuración de una episteme en tanto relación con el saber, sino que lo prescriptivo es lo predominante.

La educación moral, además de presentarse en los programas de 2<sup>o</sup> a 4<sup>o</sup> en una asignatura específica con este objeto, es un aspecto que atraviesa la mayoría de las asignaturas del Programa, en especial a las agrupadas en el séptimo grupo y en el programa de Pedagogía. La bolilla 3 del programa de 2<sup>o</sup> de Pedagogía se dedica a la “Educación Moral: Facultades que intervienen en la conducta moral. Estúdiense la razón como fuerza *directiva*, los sentimientos, como fuerza *impulsiva* y la voluntad como fuerza *determinativa*. [...] Otros factores importantes en la educación moral: la herencia. Hábito” (Pérez, 1911, p. 590). La moral es mirada desde las

capacidades del sujeto para poder controlarse y gobernarse a sí mismo. Los ideales centrales a ser transmitidos a las nuevas generaciones que forjarán la tan ansiada sociedad productiva y civilizada serán: el trabajo, la familia, el ahorro, la higiene, aspectos presentados en la asignatura Economía Doméstica, gran manual de buenas costumbres para la mujer del Novecientos. Su programa se fundamenta desde “su influencia en la tranquilidad y bienestar de la familia, en la estabilidad política y en el equilibrio social” (Pérez, 1911, p. 577) y es un excelente analizador del papel otorgado a la mujer, ligado a las tareas del hogar y al ámbito de lo privado, lo doméstico. Entre sus bolillas destacamos: “estudio especial de las tareas del ama de casa”, “criterios que debe presidir al amueblamiento de la casa”, “elección del vestido”, “cuidados especiales en la preparación de los alimentos”, “administración del dinero”, “distribución del tiempo, valor de la regularidad, puntualidad y orden”, “ventajas de levantarse temprano y de no prolongar las veladas”, “arte de vivir, buenas maneras, prácticas sociales, cortesía habitual” (Pérez, 1911, pp. 577-579). Estos valores y pautas de conducta son prodigados en las demás asignaturas del séptimo grupo: Labores del Hogar, Corte y Costura, Maternología e Higiene, con sus diferentes especificidades. El lugar que debe ocupar la mujer en una sociedad que estaba en vías del desarrollo modernizador queda explicitado de un modo eficaz, práctico y utilitario, gobernado principalmente por el saber médico, que regulaba las prácticas y se introducía sagazmente en la vida íntima del hogar de cada uno de los ciudadanos, fundamentalmente a través de la educación de la mujer.

El higienismo es la nueva moral laica del Novecientos y se presenta regulando desde los conocimientos emanados de la medicina la mayoría de las asignaturas del programa. La bolilla 3 del programa de Moral de 2º año contiene: “deberes para consigo mismo. Deberes para con el cuerpo. La higiene. Cuidados que deben tenerse con los niños. El alcohol. El tabaco” (Pérez, 1911, pp. 585-586). El cuerpo es concebido, desde las ciencias biológicas, como un conjunto de órganos a ser cuidado y alejado de los vicios.

Si retomamos nuevamente el programa de Pedagogía, en el de 2º se encuentra solo una bolilla dedicada a la educación física. Con esta formación pareciera que bastara para el dictado de la asignatura en la escuela. Contiene:



las relaciones psico-físicas imponen constantes cuidados en la conservación de la salud. La educación física para el *bien del cuerpo*, [...] *bien del espíritu*, como *preparación de la educación profesional*. Principios de la educación física. Educación positiva y educación negativa. Higiene escolar. *Principio del endurecimiento físico*. La limpieza, alimentación y vestido. Otras prescripciones de la higiene. La gimnástica en general. Otros resultados de la gimnástica. La gimnástica para niñas. Ejercicios *libres y sistemados*. Valor respectivo. Juegos y gimnástica. Escuela Sueca (Pérez, 1911, pp. 589-590).

La educación física se presenta casi como sinónimo de gimnasia. No es menor que a Lamas se lo hubo contratado como profesor de gimnástica. Esta matriz constitutiva ha calado hondo en nuestra idiosincrasia, tanto que hasta el día de hoy suele escucharse esta expresión para referirse a la educación física en las escuelas. La conservación de la salud es el principal fin que persigue esta incipiente disciplina escolar y continúa siendo el hegemónico en la actualidad. La higiene es lo que caracteriza el fundamento de esta disciplina y atraviesa todos los espacios de la vida en las aulas y fuera de ellas. Así,

La salud, como construcción cultural del Novecientos, ya no es un simple estado natural del hombre, sino una conquista consecuencia de la conducta individual, aspecto que también aparece asociado a la promoción personal y al éxito social. Esta nueva noción de salud, definida en términos de extensión de la vida antes que en el gozo de ésta, buscaba anticiparse a la enfermedad, promoviendo las actitudes preventivas: el autoexamen, la cuidadosa selección de los alimentos, la búsqueda del aire puro y la luz solar (Reyes, 1996, p. 232).

Se dedica más de la mitad del programa de Pedagogía de 3<sup>er</sup> año a la “Metodología Especial” de cada una de las asignaturas impartidas en la escuela. La bolilla 21 trata sobre la *gimnasia*; sus contenidos son: “su importancia en la economía. Ejercicios libres y sistemados. Interpretación que les dan respectivamente las escuelas alemana, francesa y sueca. Ventaja de la última sobre las anteriores. Cómo han de enseñarse los ejercicios. [...] Ejercicios especiales para la mujer” (Pérez, 1911, p. 607). La gimnasia sueca es la que tuvo mayor ascendencia en la escuela pública uruguaya hasta las primeras décadas del siglo XX. La economía de los ejercicios, la utilidad de las fuerzas y el cálculo de aquellos ejercicios mejor diseñados para obtener el resultado más eficiente estuvieron en la base de esta educación del cuerpo. La presencia de ejercicios específicos para la mujer da cuenta, como en la mayoría de los discursos de la época, de un modo específico de construcción de los cuerpos femeninos, ligados a las funciones maternas, de procreación, que junto a las materias específicas anteriormente desarrolladas configuraron ciertas prevalencias en la identidad femenina como si estas fueran esenciales o naturales. Todo esto da cuenta de la presencia de un *currículum generizado*, como lo muestra el

programa de Maternología, que dedica una bolilla a la “*higiene corporal*” y otra al “*ejercicio*”, que incluye: “Ejercicio del recién nacido. Inconvenientes de fajarles los miembros. *Los paseos* [...] *La marcha* [...] Los andadores, sus peligros. *Gimnasia libre y con aparatos*. *Los juegos y sus ventajas*. *La carrera, la natación, la esgrima, la equitación, el baile, el foot-ball*” (Pérez, 1911, p. 610). Si bien la gimnasia es lo central cuando se habla del cuidado de los niños no se dejan de mencionar algunos juegos más cercanos a los *sports*, de raigambre inglesa, para que las madres dejen realizar a sus criaturas. El programa de Higiene Escolar dedica una parte a la gimnasia: “medios para prevenir las enfermedades determinadas por defecto de ejercicio físico. Gimnástica, su carácter y extensión. Estúdiense la influencia ejercida en el organismo y en el espíritu por los juegos, paseos campestres, colonia de vacaciones, trabajos manuales, etcétera” (Pérez, 1911, pp. 626-627). Como hemos desarrollado hasta aquí, los fundamentos de la educación física vista fundamentalmente como gimnasia escolar son incluidos en los programas de las Pedagogías, la Maternología y la Higiene Escolar, y no se la presenta dentro de las disciplinas “teóricas”, separada de las restantes. Por el contrario, se la concibe como una disciplina práctica, ya que en el mismo nivel que los programas de 1° a 4° se presenta, al final de estos, el Programa de Ejercicios Físicos, que se subtitula: “ejercicios físicos para todas las edades”, divididos en “ejercicios sistemados (Escuela Sueca)”, que comprende diez bolillas, y “ejercicios libres”, que ocupa una bolilla. La diferencia de bolillas dedicada a uno y otro aspecto vuelve a dar cuenta de la primacía de la gimnástica o ejercicios sistemados frente a los ejercicios libres. Dentro de los ejercicios sistemados se detallan: “de curvas rígidas”, “de elevación”, “de equilibrio”, “de los omóplatos”, “de los músculos abdominales”, “de flancos”, “marchas, carreras, juegos”, “saltos”, “respiratorios”. Todos los tipos de ejercicios están acompañados de una pequeña descripción de cómo se ejecutan y una explicación de su efecto fisiológico. En especial, “los ejercicios de los músculos abdominales” son los recomendados para la mujer (Pérez, 1911, pp. 642-644). Esto da cuenta de la generización femenina, y de la construcción de una estética determinada. La fisiología es la que regula y dictamina el saber de la gimnasia; pareciera que no hay otro saber sobre el cuerpo que este. Al finalizar los ejercicios sistemados se aclara que

entre los ejercicios indicados hay que incluir algunos del señor Lamas que tienen valor fisiológico, como los de equilibrio, elevación, sobre pies cruzados, sosteniéndose las alumnas por la cadena de manos, la cadena doble y sencilla, algunos pasos de baile, la marcha sosteniendo sobre la cabeza una almohadilla, ejercicio que obliga a la rectitud de la columna vertebral, saltos sobre la cuerda

tensa, etcétera. Muchos de los ejercicios del señor Lamas, tienen carácter calisténico, los cuales podrán hacerse acompañados de música” (Pérez, 1911, pp. 643-644).

Según la Real Academia Española, “calistenia” proviene del inglés *callisthenics* y significa “conjunto de ejercicios que conducen al desarrollo de la agilidad y fuerza física”. En el programa, esta palabra es utilizada en adjetivo y en el entramado discursivo desde donde se presenta indicaría que ayuda a la vigorización del cuerpo. Dentro de la bolilla de *ejercicios libres* se incluye: “juego al volante, arquitos, salto a la cuerda, etcétera. Al aire libre en el campo de experimentación de Agricultura; trabajos agrícolas, etcétera. Se aprovecharán los días de excursión para las carreras al aire libre, juego de bolos, juego de pelotas, *law-tennis*, etcétera” (Pérez, 1911, p. 644). Por educación física se entiende fundamentalmente la gimnasia pero también se incluyen juegos y trabajos manuales al aire libre. Esta concepción de la educación física unida al trabajo es abordada especialmente por Vaz Ferreira en su propuesta de parques escolares (Dogliotti, 2011a).

Para finalizar este apartado queremos destacar que la Pedagogía, la materia más extensa y que recorre los cuatro años de estudios, se presenta con énfasis prescriptivo, dotada de saberes provenientes fundamentalmente de la incipiente psicología experimental de corte positivista que procede de las ciencias biológicas y que da cuenta de un cuerpo orgánico y del evolucionismo spenceriano. La Pedagogía reunía un gran número de contenidos que unas décadas más tarde comenzarían a especializarse y especificarse curricularmente: psicología, didáctica general, didácticas especiales, educación física. Todos los aspectos desarrollados hasta aquí dan cuenta de la configuración de los primeros atisbos de un *currículum psicologizado* y, en gran medida, *generizado femeninamente*. La educación del cuerpo fue un aspecto clave en el primer programa de formación de maestras, donde se incluye a los ejercicios físicos. Estos son un conjunto de técnicas específicas del cuerpo a ser desplegadas junto a otras que ya formaban parte de los programas anteriores. La novedad en este programa la ocupó la gimnástica de origen sueco, que requería técnicas corporales de fácil aplicación, ya que se podían instrumentar en espacios reducidos y con las grandes cantidades de niños que formaban parte de las escuelas del momento. En este programa la educación física forma parte de la pedagogía; ambas se configuraron en la modernidad como aquellas disciplinas que, lejos de centrarse en aspectos relativos al saber, de orden epistémico, surgieron junto aquellas preocupaciones de gobierno que implicaron el



despliegue de una serie de tecnologías que apuntaron a la regulación de las poblaciones en el desarrollo de los Estados Nación.

Las maestras normalistas fueron formadas, por una parte, para el dictado de la asignatura “práctica”, llamada “Gimnástica”, que comprendía “ejercicios libres y sistemados”, tal cual se presentan en el manual escrito por Lamas. La formación para su dictado era práctica, no se incluía a lo largo del programa elementos de fisiología del ejercicio, biomecánica, etcétera. Por otra parte, se presentaba una mínima formación “teórica” en educación física, con una perspectiva higienista, incluida como única bolilla en el programa de 2º año de la carrera. No había espacio para la práctica de enseñanza de la educación física, ya que la práctica docente no comprendía su enseñanza. Todo esto da cuenta de que el énfasis estaba puesto en que el estudiante ejercitara y aprendiera a realizar los ejercicios y adquiriera su fundamento higiénico. No había una formación efectiva que apuntara a la enseñanza de la educación física en la escuela. En este sentido, compartimos la hipótesis elaborada por un equipo de investigación en Brasil desarrollada en similares años que la nuestra:

Nuestra hipótesis es que a pesar que las disposiciones para la formación de profesoras dieran énfasis a su actuación en la enseñanza primaria, para el caso de la materia gimnástica, esa preparación va a mostrarse disonante con ese objetivo. Menos preocupada con la práctica de la educación física de los niños, se va a detener, sobre todo, en la educación femenina de los cuerpos (Moreno y Segantini, 2011, p. 396).

Se presenta, por un lado, un currículum de formación general del maestro con énfasis en la práctica docente del magisterio y con atisbos de *discursividad psicológica*, y, por otro lado, un currículum poco especificado para la enseñanza de la educación física entendida fundamentalmente como gimnástica, que apunta a la educación femenina de los cuerpos y que configura un *currículum generizado feminamente*.

Luego de haber analizado estos tres discursos clave en la configuración de la educación del cuerpo y específicamente de la educación física del sistema educativo en Uruguay, podemos sostener que esta se estructura fundamentalmente a partir de la gimnasia sueca. Tanto en Varela



como en el Congreso Pedagógico y en Lamas se habla principalmente de gimnasia o gimnástica. Es recién en la segunda década del siglo XX que Lamas propone su propio “sistema uruguayo de gimnasia”, aludiendo fundamentalmente a adaptaciones fundadas en las pésimas condiciones edilicias de nuestras escuelas y en las características psicológicas de los alumnos uruguayos, más cercanas a un tipo descriptivo que denota “cierta barbarie”. Las adaptaciones consisten en disminuir la intensidad del ejercicio, pero la estructura y fundamentación del sistema gimnástico sigue siendo el desarrollo del cuerpo orgánico, las formaciones simultáneas que siguen la voz de mando del profesor ejecutadas al unísono. Esto da cuenta, volviendo a una de las preguntas del inicio en relación a los aspectos divergentes en la reinterpretación del “*homo gymnasticus*”, de que son casi nulos, por lo menos en los tipos de documentos que pudimos analizar<sup>81</sup>. En todas las fuentes analizadas, los *sports*, si bien fuera del ámbito escolar eran practicados en clubes por jóvenes y adultos, no son mencionados como prácticas a llevarse adelante en el ámbito escolar. Los ejercicios físicos junto a otro tipo de trabajos manuales y artes como la música y el canto son puestos en el lugar compensatorio de los efectos causados por el trabajo intelectual en la escuela.

La educación del cuerpo contribuyó a la domesticación de los sentidos en una dirección determinada: en el aquietamiento de las pasiones, y en la inculcación de un conjunto de normas y preceptos de higiene. La higiene se convirtió en la nueva moral que debía regular cada una de las acciones de los individuos. Esta prédica era llevada adelante por los médicos, cuerpo de especialistas privilegiado en la regulación de la mayoría de los tiempos, espacios, mobiliario de la vida escolar y, desde allí, se entrometía en la vida íntima de todos y cada uno, mediante la prédica diversa en manuales y conferencias sobre las buenas costumbres, fundamentalmente dirigidos a la mujer. El saber de las ciencias médicas constituye el suelo epistémico de tres asignaturas: Moral, Higiene y Pedagogía, tres asignaturas clave que formaban parte de los currícula del magisterio, tanto del propuesto por Varela como por Stagnero. En especial, nos interesa detenernos en Pedagogía, asignatura que reunía un gran número de contenidos que unas décadas más tarde comenzarían a especializarse y especificarse curricularmente. La psicología experimental formaba parte de la pedagogía, al igual que las didácticas y la educación física. Nos parece

<sup>81</sup> Si tomáramos en cuenta otras fuentes de información como fotos, libros diarios de la vida escolar, cartas, etcétera podríamos abordar y quizás encontrar otras prácticas corporales que dieran cuenta de una alteración o readaptación del modelo hegemónico importado de los países del norte europeo y de Estados Unidos.

relevante mostrar cómo la educación física se muestra como una forma de pedagogía. La educación física aparece por primera vez formando parte del Programa de los Institutos Normales constituyéndose explícitamente como una pedagogía del cuerpo. Pareciera que no hay otro lugar para la educación física que no sea el pedagógico y que esto no pudiera referirse a otra instancia que no fuera sino aquella donde lo central se configura a través de la formación de lo humano y el despliegue de los diversos dispositivos de regulación de las poblaciones que ello implica. En este sentido, podemos hablar más de una educación del cuerpo que de enseñanza, ya que lo que se administra es una serie de rituales, formas de moverse, expresarse y ejercitarse con el cuerpo a partir de los desarrollos de las ciencias biológicas.

La gimnasia es una pedagogía del cuerpo que intenta regular los modos de hacerlo más fuerte y saludable. Para esto es importante atender las diferentes etapas del desarrollo orgánico del niño y estudiarlas para ajustar las técnicas corporales a cada una de ellas. Al igual que sucede con el campo pedagógico, la educación física se configura en discursos teológicos y teleológicos que se distancian de la posibilidad de constitución de una teoría en términos de una mínima materialidad. La educación física es el fundamento, el deber ser que justifica la importancia de los ejercicios físicos al interior de la escuela. No hay posibilidad en ella de construcción de una episteme ni de una teoría sino que se configura como un campo de aplicación de otras ciencias provenientes, fundamentalmente, de las ciencias biológicas. Las psicologías y las pedagogías positivistas de este período tienen el mismo suelo epistémico: las ciencias biológicas. La pedagogía es un campo de asesoramiento sobre los mejores modos de intervenir en el intelecto del alumno; la educación física lo es en el cuerpo del niño. El maestro debe conocer su anatomía y fisiología para no dañar su organismo. Desde nuestra perspectiva teórica, la intervención completa sobre el cuerpo del otro es un imposible. Siempre queda un resto impenetrable a las miradas de las pedagogías y específicamente de las pedagogías sobre el cuerpo.

Los discursos que, en relación a la “cultura física”, comienzan a emerger en el Novecientos no se alejan de los mismos atributos desarrollados anteriormente para la educación física. Lo físico o corporal remite a un cuerpo puramente orgánico. La cultura física se erige como un modelo a desarrollar e inculcar en cada uno de los sujetos para convertirlos en ciudadanos, para civilizarlos, pero para esto la educación higiénica es fundamental. Los



principales significantes que podemos aparear al de cultura física son: desarrollo, educación, higiene, civilización. La cultura física no implica cualquier práctica corporal sino solo aquellas científicas como la gimnasia, los juegos metodizados y fundamentalmente al aire libre, y se opone a otras como el circo.

En este período (1874-1911) el desarrollo de la gimnástica al interior de la escuela era escaso por múltiples motivos: por un lado, las pésimas condiciones edilicias; por el otro, la falta de preparación específica de los maestros. Como ya vimos, es recién a mediados del año 1908 que Lamas comienza a formar a los maestros normalistas, formación que fue suspendida unos años más tarde. El tipo de formación normalista centrada en la figura del maestro apóstol matrizó la formación de los maestros. El papel del maestro se acerca a la figura de un pastor, quien congrega, guía y conduce el rebaño para asegurar su salvación mediante ejercicios aplicados de diverso tipo: intelectuales, manuales, corporales, orientados por una finalidad establecida para el conjunto del rebaño. La tecnología pastoral configura los modos de ser de esta profesión, que más que esto es una vocación. Cabría preguntarnos cuánto de esta configuración se mantuvo en los años sucesivos, ahora sí en la formación de un personal especializado en el campo de la educación física.

En relación a las principales configuraciones discursivas del currículum y la enseñanza en la formación normalista a lo largo del período, se presentan las primeras configuraciones de un *currículum psicologizado*, ya que en la propuesta de Varela, en la del Congreso y en el Programa de 1910 la formación del maestro debía brindar elementos para conocer la psicología del niño. El énfasis estaba puesto en la concepción de desarrollo y los procesos evolutivos allí implicados. El método era visto como la mejor intervención en los procesos del alumno. Si bien no figuraba en su formación una materia específica denominada Psicología, esta formaba parte del programa de Pedagogía. En los discursos analizados, como en el discurso de Berra, por momentos no había diferencias entre educación e instrucción, ya que la segunda cada vez se distanciaba más de una *didáctica comeniana* (Bordoli, 2005) y se comienza paulatinamente a dar mayor importancia a que el maestro disponga de los mejores métodos para desarrollar los diferentes tipos de ideas en el alumno.



Continuando con el análisis de los currícula magisteriales, se otorga a la práctica docente un lugar jerarquizado, configurándose ciertos atisbos de *discursividad tecnicista*, en tanto la puesta en práctica de lo aprendido, el ensayo, la ejecución de la enseñanza en el ámbito laboral son ejes que otorgan cierta identidad a la formación normalista. Se distingue un espacio teórico y científico de formación en ciencias de la educación de otro práctico y entendido como “arte”, que trata de la enseñanza y el gobierno de los niños. Esta distinción, propia del discurso positivista decimonónico, lleva a circunscribir y dotar a la formación de los maestros de una pincelada de pragmatismo y tecnicismo.

Otro aspecto a destacar de la formación magisterial es la presencia de un *currículum generizado femeninamente*, a través de diversas materias que apuntan a presentar una construcción de lo femenino ligada a las tareas del hogar, a la procreación y a ser “buena esposa”. La primera modalidad en relación a la formación de un personal “escasamente” especializado para el dictado de la “gimnástica” en la escuela se presenta tímidamente en el programa del Instituto Normal de Señoritas de 1910. Aquí se muestra un currículum poco especificado para la enseñanza de la educación física en la escuela y esta es entendida fundamentalmente como gimnástica. En esta formación, se apunta más a la educación femenina de los cuerpos que a la preparación del maestro para el dictado de esta disciplina en la escuela.

En el capítulo siguiente analizamos diversos discursos en relación a nuevas figuras como la de maestro de “cultura física” o de “plazas de deportes” implicadas en una nueva institucionalidad, la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), institución que regulaba todo lo relativo a la educación física tanto al interior del sistema educativo como en las federaciones y otras instituciones que se encargaban del “desarrollo de la cultura física” en el país. Entendemos que se produce no solo un cambio institucional sino cierto quiebre discursivo, de un discurso centrado fundamentalmente en la gimnástica a otro que se nuclea en torno al *sport*.

### Capítulo 3. La formación de “maestros de cultura/educación física” en el proceso gestacional de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF): de la gimnástica al *sport*

En el presente capítulo nos proponemos analizar las diversas discursividades en torno a la formación de “maestros de educación/cultura física” a partir de la creación de la CNEF, primera institución creada en el país para la organización y promoción de todo lo referente a la “cultura física”. Para esto es necesario analizar los diversos discursos en relación al cuerpo y a la “cultura/educación física” desarrollados a lo largo de este proceso gestacional.

Una de las hipótesis centrales que mostraremos a lo largo del presente capítulo consiste en que la matriz fundacional que constituyó el proceso de creación de la CNEF provino de Estados Unidos bajo la influencia principal de la YMCA de aquel país. La figura de Jess T. Hopkins fue prominente en este proceso. A lo largo de las páginas de la revista de la CNEF, **Uruguay-Sport**, se muestra este proceso a partir de sus actas: se enviaban diferentes *leaders* reclutados por Hopkins en las plazas de deportes y en la ACJ Montevideo a estudiar a las universidades de la YMCA, se tenían varias suscripciones a revistas, se compraban varios libros de fisiología del ejercicio y educación física de aquel país, se compraban películas educacionales, se enviaban a los conductores técnicos y políticos de la CNEF a congresos y misiones de estudio. Julio J. Rodríguez, Director Técnico de la CNEF desde año 1920 hasta 1960, fue líder de la ACJ, seleccionado por Hopkins en la década del 10 y fue enviado a estudiar educación física a Springfield College; Julio Pereyra, Director de la Plaza de Deportes N° 3 y luego Director de la Sección Gimnasia Secundaria y Universitaria, también miembro destacado de la ACJ de Montevideo, se graduó en la misma universidad en los primeros años de la década del 20. Una serie de sucesos e intercambios entre ambas instituciones (CNEF e YMCA) muestra que las fronteras entre una y otra eran difusas; el mismo Hopkins trabajaba a la vez en ambas instituciones.

Otra de las hipótesis que abordamos en este capítulo es que hay un quiebre discursivo que se produce en la conformación del campo de la educación física en relación a las décadas anteriores. A partir de este momento, se comienza, lentamente a dar mayor importancia a los



*sports* frente a la gimnasia, fundamentalmente de origen sueco, presentada en los textos de Varela y Lamas. Si bien estos estaban abocados específicamente a la escuela pública, mientras los discursos analizados en el seno de la CNEF son pensados para todo tipo de instituciones (del sistema educativo en sus niveles primario y universitario –secundaria, preparatoria–, plazas de deportes, asociaciones y federaciones deportivas, institutos del menor y cárceles), una de las razones del quiebre discursivo en este período, como mencionamos en el párrafo anterior, es la influencia sajona, especialmente a través de la figura de Hopkins.

A lo largo del capítulo analizamos una gran diversidad de discursos: políticos –pertenecientes a los legisladores que fundamentaron y promulgaron la ley de creación de la CNEF–, médicos –pronunciados y escritos fundamentalmente a lo largo de la revista oficial de la CNEF, **Uruguay-Sport**, ya que muchos de ellos formaban parte de la CNEF–, técnicos del campo de la educación física –seleccionamos especialmente las obras de Jess T. Hopkins y Julio J. Rodríguez, ambos egresados de Springfield, el primero con título de “maestro” y el segundo con el de “bachiller”.

Otro aspecto a destacar, que diferencia los modos de institucionalización de la educación física en el Uruguay de la de otros países, es que la formación de los maestros de educación física estaba bajo la égida de la CNEF, y que congregaban su trabajo en las plazas de deportes y no en los institutos de formación de maestros y profesores pertenecientes a cada uno de los subsistemas de enseñanza primaria y universitaria –secundaria y preparatoria. En Uruguay, desde sus comienzos hasta la actualidad, la formación de los profesores de educación física siempre ha estado institucionalmente separada de la formación de los maestros de enseñanza primaria y de los profesores de educación secundaria<sup>82</sup>. Una de las preguntas que nos hacemos es si este hecho ha otorgado cierta peculiaridad e identidad que nos aleje o no de la matriz fundacional de la formación de maestros, la *tradición normalista*.

<sup>82</sup> En el año 2004 se creó el Instituto Universitario ACJ, única formación privada de profesores. En 2006 la formación pública de profesores de educación física pasó a depender de la Universidad de la República (UdelaR). A partir de la promulgación de la nueva ley de educación (2008), se prevé que con la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), que nucleará toda la formación de maestros y profesores del país, la educación física forme parte de esta institución universitaria; esto no se ha implementado aún. En un futuro cercano, la formación de profesores de educación física se desarrollará simultáneamente en tres universidades: UdelaR, IUDE (públicas) y IUACJ (privada).

En relación a las fuentes seleccionadas en este capítulo, no hay antecedentes de investigación que las aborden ni antecedentes sobre el tema seleccionado en este período en Uruguay.

Estructuramos el capítulo en cuatro subcapítulos. En el primero, abordamos los discursos en relación a la “cultura física” y al cuerpo presentes en el Proyecto de Ley para la Creación de los Juegos Atléticos Anuales, presentado en el año 1906 por el entonces presidente, José Batlle y Ordóñez, y los presentes en el Proyecto elaborado en el mismo año por la Comisión de Fomento de la Cámara de Diputados para la creación de la CNEF. También se analiza la ley de creación de esta institución, promulgada en 1911. En el segundo subcapítulo, analizamos los discursos sobre “cultura física” y el “maestro de cultura física” presentes a lo largo de las páginas de la revista **Uruguay-Sport** entre los años 1918 y 1926 (período de existencia de esta revista). También nos dedicamos a analizar la constitución epistémica y los discursos en relación al currículum presentes en el único programa de estudios extranjero en relación a esta profesión, denominada “director físico”, que fue transcripto por la revista de una universidad de la YMCA norteamericana. Este análisis nos permitirá ver en el próximo capítulo las continuidades y rupturas con nuestra formación. En el tercer subcapítulo, incursionamos en la figura de Jess T. Hopkins, maestro de educación física por la universidad de Springfield College de la YMCA norteamericana, primer Director Técnico de la CNEF y encargado del primer curso intensivo de formación de maestros de educación física en el año 1920, que abordaremos en el próximo capítulo. Se analizan sus principales discursos en relación al cuerpo y a la educación física y, fundamentalmente, los discursos sobre el “maestro/director físico o de educación física” presentes en sus obras. En el cuarto subcapítulo, analizamos los discursos de su sucesor en la CNEF, Julio J. Rodríguez, graduado de bachiller por el Springfield College, con una larga trayectoria en la CNEF, encargado del segundo al sexto curso intensivo de formación de maestros de educación física desarrollados entre los años 1923 y 1936, que serán abordados en el próximo capítulo. Nos centramos en sus discursos en relación a la formación de maestros de educación física y, en especial, los presentes en su primer proyecto de formación de maestros aprobado en el año 1921. Para dar cuenta de esto, es necesario también abordar sus discursos en relación al cuerpo y a la educación física presentes en sus escritos.





### 3.1. El Discurso de Batlle y Ordóñez y de la Cámara de Representantes, y la Ley de Creación de la CNEF

La Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) fue creada el 7 de julio de 1911, por medio de la Ley N° 3.798, en la cual también se crean los Juegos Atléticos. Los antecedentes de promulgación de esta ley nos muestran cuáles eran las discusiones sobre la educación del cuerpo y específicamente sobre la educación física por parte de las instituciones de conducción política del país.

El 7 de julio de 1906, el entonces presidente, José Batlle y Ordóñez, eleva a la Honorable Asamblea General un proyecto de ley para la creación de los Juegos Atléticos Anuales<sup>83</sup>, que fija una cantidad de dinero destinada a premiación de los triunfadores en dichos juegos. En la carta de presentación del mencionado proyecto, el presidente señala:

Tiende este proyecto a fomentar en los habitantes del país, el gusto y la pasión por los ejercicios que hacen a las razas más sanas y fuertes. [...] existen para las razas dos medios esenciales de superioridad, uno fisiológico y otro mental, pero que ante todo es preciso que una raza sea fisiológicamente fuerte. Todas las selecciones del espíritu, dice Alfredo Fouillée, no valen para un pueblo lo que el vigor, la salud y por consecuencia la fecundidad. En lo que concierne al pueblo, agrega, una personalidad rica de condimentos numerosos pero con una mala constitución física, es de poco valor, porque los descendientes morirán faltos de salud, en una o en dos generaciones. A la inversa, una bella y robusta constitución aunque no sea acompañada de ningún talento, merece ser conservada, porque en las generaciones que vendrán, la inteligencia podrá desenvolverse indefinidamente (CNEF, 1949, p. 3).

En esta argumentación, los ejercicios físicos ayudan a los fines eugenésicos y son puestos del lado de la fisiología, en contraposición al aspecto mental del ser humano. El primer aspecto se constituye en el punto de partida sobre el que se edificará el segundo; la constitución física sana y fuerte permite la fecundidad y es la base material sobre la que se desarrollará la inteligencia. Aparecen delineados los aspectos centrales de gobierno sobre la vida y cómo la educación física cumple un rol central en su prolongación, en la conformación del Estado-Nación y en la

<sup>83</sup> Estos juegos eran pensados para todos los habitantes del país no profesionales. Estaban dirigidos, en este sentido, a toda la población: “Art. 1° Créanse los Juegos Atléticos Anuales a que son llamados todos los habitantes del país, no profesionales” (CNEF, 1949, p. 5).

administración por parte de este de una biopolítica, en el sentido de Foucault (2007)<sup>84</sup>. De esta manera,

En la Modernidad, a la vida biológica, se la produce y se la administra. Podría decirse incluso que – en la Modernidad, insistimos– la vida es objeto de biologización, de normalización biológica. Pero ella es también, como veremos, lo que nunca queda exhaustivamente atrapado en los mecanismos que pretenden controlarla; siempre los excede y se les escapa. Las categorías de gobierno y de gubernamentalidad, hacia las que se encamina el análisis foucaulteano del biopoder, buscan precisamente dar cuenta de lo uno y de lo otro (Castro, 2011, p. 39).

Para argumentar la importancia que se debía otorgar a la incorporación de los Juegos Atléticos, Batlle recurre, al igual que lo había hecho José Pedro Varela treinta años antes, a idealizar a la “raza inglesa”; así, en palabras de un escritor francés, exalta los “bellos” rasgos corporales adquiridos a través de la práctica del deporte:

Un escritor francés que había residido largo tiempo en Londres, decía a su regreso a Francia, la multitud le había parecido menos bella que la inglesa. Allá, agrega, el hombre es esbelto, fino, de una real elegancia, y esa superioridad parece responder a dos causas: alimentación más racional, y práctica diaria de los deportes.

**Estimulemos, pues, los deportes**, recordando que influyen eficazmente en la mayor salud del pueblo, y son además, una escuela de la voluntad y el ánimo (CNEF, 1949, p. 4; el destacado es nuestro).

Se presentan, además de los beneficios eugenésicos del deporte y relativos a la salud, aquellos referidos al cultivo espiritual del “pueblo”: la voluntad y el ánimo son dos ingredientes que no pueden faltar en la formación moral de cada ciudadano. Mediante los deportes se propone un ideal de masculinidad marcado por atributos como la esbeltez y la elegancia del *gentleman* inglés. Batlle<sup>85</sup> otorga gran importancia a los *sports* de origen anglosajón. Como veremos más adelante, fue uno de los impulsores de su inclusión en la CNEF cuando contrató a Jess Hopkins, norteamericano proveniente de la YMCA, para la asesoría técnica de las plazas de deportes. Así: “La práctica de los deportes modernos partió de la colectividad británica. Su difusión en la sociedad uruguaya siguió la misma lógica que en Gran Bretaña y en otros países: desde las elites,

<sup>84</sup> Entendemos la biopolítica “la manera como se ha procurado, desde el siglo XIII, racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población: salud, higiene, natalidad, longevidad, razas” (Foucault, 2007, p. 359).

<sup>85</sup> “El Estado batllista se sentía protagonista e intervenía en lo que entendía era su papel: apoyar a la comunidad en el *sport*” (Luzuriaga, 2009, p. 255).

en cascada hacia el resto de la población” (Luzuriaga, 2009, p. 53). Entre 1860 y 1890 se practicaba fútbol, remo, críquet y rugby en los colegios ingleses de Uruguay. El primero es el predominante y comienza a practicarse en diferentes clubes en la última década del siglo XIX: “En el último lustro del siglo XIX el fútbol comenzó a desbordar a las elites. Cada vez era disfrutado por mayor cantidad de personas y surgían más equipos fuera del influjo de las instituciones británicas y alemanas. [...] En el Novecientos hay más de 80 clubes” (Luzuriaga, 2009, p. 72).

La Comisión de Fomento<sup>86</sup> de la Cámara de Representantes, el 13 de noviembre de 1906, se pronuncia en relación al proyecto presentado por Batlle y sugiere:

los cincuenta mil pesos que se destinan con este objeto, no se destinan solamente para la institución de premios a los vencedores de los concursos anuales, sino que también se emplearán en el fomento en general de la educación física y en la instalación de plazas de juegos populares [...] Al proceder de este modo, V. Comisión se inspira en las conclusiones unánimemente aceptadas hoy por los higienistas y los pedagogos: la tendencia de la educación física no debe ser la de formar atletas ni individuos excepcionalmente dotados, sino y con especialidad la de elevar el nivel medio de la capacidad, y la resistencia física general (CNEF, 1949, p. 12).

Desde estos argumentos, que tienden a promover una educación física popular y democrática y que coinciden en cierta medida con el pensamiento expresado por Carlos Vaz Ferreira<sup>87</sup> –quien se opone al “recordismo especialista” tanto desde un punto de vista fisiológico como social (Dogliotti, 2011)–, se comienza a consolidar la idea de creación de la CNEF. La Comisión de Fomento de la Cámara de Representantes, “os propone, al ejemplo de lo que se ha hecho en otros países la creación de la CNEF, que bajo la superintendencia del Poder Ejecutivo deberá dirigir y encaminar todo lo referente a esta cuestión atribuyéndosele ya un abundante

<sup>86</sup> Conformada por Antonio Cabral, Manuel B. Otero, Domingo Arena, Alberto F. Canesa, Víctor B. Sudriers y Santiago Rivas.

<sup>87</sup> Carlos Vaz Ferreira (1872-1958) es considerado uno de los filósofos uruguayos más reconocidos en la primera mitad del siglo XX por su vasta obra en relación a temáticas filosóficas y su interés en problemáticas educacionales. Desde fines de siglo fue catedrático de filosofía en la Universidad. Fue miembro del Consejo Directivo de Instrucción Primaria (1900-1915) y Decano de Preparatorios de 1904 a 1906. Entre los años 1929 y 1943 ocupó, con interrupciones, el cargo de Rector. Desde 1946 hasta su fallecimiento dirigió la Facultad de Humanidades y Ciencias, cuya creación impulsó desde el rectorado. También fue miembro en la década del 20 de la CNEF, desde donde pronunció algunas conferencias sobre la educación física; para un análisis de éstas ver Dogliotti (2011a).

programa de trabajo, detallado en el artículo 6<sup>o</sup> (CNEF, 1949, p. 12). Así lo expresa el artículo 6<sup>o</sup> de la ley N° 3.798, promulgada el 7 de julio de 1911:

La CNEF se consagrará con preferencia y en particular a los siguientes fines:

- Organizar todo lo referente a los concursos anuales en la República,
- La formación de Asociaciones de cultura física racional,
- Relacionar las Asociaciones nacionales existentes, entre sí y con los extranjeros, unificando la acción y los métodos,
- Publicar revistas especiales y libros de propaganda popular,
- Fomentar la fundación de plazas de juego, gimnasios, baños públicos y stands de tiro,
- Recabar de las autoridades, de las corporaciones y de los particulares, asignaciones de fondos, donativos y otros recursos para impulsar la cultura física en el país,
- Organizar conferencias públicas en los establecimientos nacionales, para los padres de familia, sobre higiene infantil,
- Combatir las causas del deterioro físico, en la infancia y juventud, de todas las clases sociales,
- Proyectar un plan nacional de educación física obligatoria en las escuelas de instrucción primaria y en los establecimientos de instrucción secundaria (CNEF, 1949, p. 15).

En los puntos “b y c”, al mencionarse la necesidad de constitución de una “cultura física racional” con unidad de acciones y métodos, se destaca el carácter científico que se quiere comenzar a otorgar a la educación física. También nos parece importante destacar, como lo expresa el numeral “d”, la importancia dada a la publicación y difusión de revistas y libros específicos sobre “cultura física”. Hoy en día pareciera que esto se ha deslegitimado al interior de la actual Dirección Nacional de Deportes<sup>88</sup>.

En el punto “e”, al proponerse la creación de los stands de tiro, se visualizan los elementos militares que también formaban parte del proceso gestacional de la educación física en nuestro país. Desde 1905 hasta 1921 funcionó la Escuela de Esgrima y Tiro del Ejército, y algunos de sus egresados se incorporaron a las plazas de deporte o a escuelas y liceos como “profesores de gimnasia” (Gomensoro, 2012). Por otra parte, en el artículo 4<sup>o</sup> de la ley de creación de la CNEF, entre los miembros que la integran, uno es el Director de la Academia

<sup>88</sup> La CNEF ha cambiado su tipo de inserción institucional y también su nominación a lo largo de sus 100 años de existencia. En una primera instancia, y según el artículo 3<sup>o</sup> de la ley N° 3.798, dependió en forma directa del Poder Ejecutivo. Luego pasó a depender del actual Ministerio de Educación y Cultura (que tuvo diferentes denominaciones). En el año 2000 entró en la órbita del Ministerio de Deporte y Juventud, recientemente creado y que tendría pocos años de existencia, hasta su transformación, en 2005 en Ministerio de Turismo, Deporte y Juventud; y finalmente, su figura actual, Ministerio de Turismo y Deporte, dentro del cual se crea la Dirección Nacional de Deportes, dejando de existir la CNEF. Es significativa la sustitución del término “educación física” por el de “deportes”.

Militar. En los años 1911 y 1912 se realizaron los primeros cursos de gimnasia militar dictados por el profesor Nicolás Revello, antecedentes de la posterior Escuela Militar de Educación Física (EMEF) que se creó en 1942. Profesores formados en academia militar, con instrucción militar en actividades y deportes propiamente castrenses (por ejemplo, pentatlón militar) llegaron, por factores diversos, a ocupar cargos en la docencia pública, para la cual no habían sido preparados; inversamente, la carencia de personal especializado en los institutos militares es solucionada, algunas veces, contratando extranjeros con formación militar (Lodeiro, 1990, p. 16)<sup>89</sup>.

Otro aspecto a destacar del inciso “g” del artículo 6° de la ley es la importancia dada a la higiene y al papel de los médicos en esta tarea. En el punto “h”, si bien se propone una educación física para todas las clases sociales, con un espíritu netamente democratizador, se deja entrever una imagen negativa<sup>90</sup> de nuestra población a inicios del siglo XX, dado que no practicaba los *sports* de origen anglosajón; esa falta había llevado al “deterioro físico en la infancia y juventud”.

Es relevante señalar, a partir del análisis de la ley, que la CNEF sería la institución encargada de regular todo lo relativo a la “cultura física”, en todos los niveles de enseñanza y tipos de instituciones, tanto públicas como privadas, del ámbito escolar como extraescolar (federaciones, instituciones de beneficencia, cárceles, Patronato de Menores, etcétera). Desde principios del siglo pasado, la especificidad de la preparación de un “un plan racional de educación física obligatoria en las escuelas de instrucción primaria y en los establecimientos de instrucción secundaria”, como lo indica el inciso “i”, fue pensado desde un organismo especializado para ese fin y por fuera del Ministerio de Instrucción Pública, ya que, como lo expresa el artículo 3° de la ley, la CNEF dependerá directamente del Poder Ejecutivo: “créase la CNEF. Dicha Comisión será nombrada por el Poder Ejecutivo y estará bajo la superintendencia

<sup>89</sup> Sería interesante, en futuras investigaciones, abordar un análisis de las formaciones llevadas adelante en estas instituciones.

<sup>90</sup> Imagen sostenida por el discurso evolucionista hegemónico del Novecientos, que sustentaba la presencia de culturas superiores y otras inferiores; entre las primeras estaban las anglosajonas, sueca, alemana y en las segundas las de origen latino.

de dicho Poder. Sus miembros serán honorarios, durarán dos años en el desempeño de sus funciones y podrán ser reelectos” (CNEF, 1949, p. 14)<sup>91</sup>. El artículo 4° expresa:

serán miembros ex officio de dicha Comisión: el Rector de la Universidad, el Inspector Nacional de Instrucción Pública, el Presidente del Consejo Nacional de Higiene y el Director de la Academia Militar. Se integrará dicha Comisión hasta el número de once con las personas que el Poder Ejecutivo designe (CNEF, 1949, p. 14).

Es interesante destacar que “la ley de 1911 ha servido de base a la creación de organismos que tienen el control y dirección de la educación física en varios países de América” (Blanco, 1948, p. 349). Si bien dos de los miembros de la CNEF eran ocupados por el Rector de la Universidad, el Inspector Nacional de Instrucción Pública, la organización de la educación física escolar y universitaria (secundaria y preparatoria) estuvo a cargo de la CNEF, tanto en relación a la provisión de los profesores como en el diseño de los programas de Educación Física. Esto nos merece una observación especial: el hecho de que la educación física escolar sea impartida a partir de la década del 20 por la CNEF (ya que en la década del 10 hubo intentos pero nunca se llegó a instrumentar) permitió, en cierta medida, que la entrada del deporte en la escuela haya sido de forma un poco más rápida que en otros países de la región. Las clases de educación física escolar eran dictadas en las plazas de deportes cercanas a las instituciones educativas, lo que permitía una relación fluida y directa entre los ámbitos escolar y extraescolar, entre las clases de educación física escolar y el resto de las actividades de “cultura física” desarrolladas en la plaza de deportes, que estaban bajo la égida de la CNEF, organismo que regulaba todo lo relativo a la “cultura física” del país. A diferencia de nuestro país, en Argentina recién a fines de la década del 30, en un contexto dictatorial, se comienza a dar mayor importancia al deporte al interior de la escuela cuando se crea la Dirección General de Educación Física, organismo dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción y no de las Direcciones que regulan cada nivel del sistema educativo (Aisenstein, 2006, p. 39)<sup>92</sup>.

<sup>91</sup> A fines de la década del 20 la CNEF comenzó a depender del Ministerio de Instrucción Pública, y esta del Consejo Nacional de Administración. Es importante destacar que, a diferencia de otros países, la CNEF no dependía de las Direcciones que regulaban cada nivel del sistema educativo.

<sup>92</sup> Esta dirección fue creada en 1938 bajo la dirección de César Vázquez –un civil con simpatías golpistas y militaristas. Este acontecimiento llevó a la derogación de las escuelas argentinas del Sistema Argentino de Educación Física impulsado por Romero Brest a principios de siglo (Scharagrodsky, 2006c, p. 164); “consistió básicamente en ejercicios sin aparatos y juegos en los grados superiores y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico

Para dar su argumentación del proyecto de ley de creación de la CNEF, la Cámara de Representantes elaboró un informe donde se detallan las enormes ventajas y beneficios que posee la educación física en el proyecto modernizador del país<sup>93</sup>. El informe comienza reconociendo el papel que cumplen los higienistas, pedagogos, sociólogos y “estetas” en el debate y estudio de la educación física. Para fundamentar la importancia de la educación física, al igual que Varela y luego Batlle, se toma la “raza inglesa” como modelo:

Hace ya tiempo que el genio de Hipólito Taine escribió sus páginas inmortales; hace ya tiempo que en los *Etudes sur la vie Anglaise*, su análisis sutil y criterioso atribuía esa superioridad del cuerpo y esa superioridad del carácter, que reconoce como atributo especial de la raza inglesa, al hecho observado de que en sus grandes y en sus pequeñas escuelas, en las grandes Universidades de Oxford, los estudiantes dedican mucho más tiempo a los ejercicios corporales que a los estudios literarios y científicos (CNEF, 1949, p. 6).

Para esto se propone el desarrollo de un “plan de educación física racional”; lo racional pareciera que alude al desarrollo de la ciencia positiva a partir de los avances de la fisiología en el estudio del cuerpo humano y, específicamente, del ejercicio físico. Al igual que en el discurso vareliano y romerista<sup>94</sup> se concibe la educación física como parte de la educación integral:

En los tiempos que corren no se concibe ya un plan de educación racional que no comprenda al mismo tiempo el desarrollo educacional en su triple orientación: la educación intelectual, física y moral; las tres se perfeccionan, el desenvolvimiento de cada una de las tres hace más fácil y más intensa la expansión perfecta de las otras dos; no puede haber verdadera educación integral si no se cultivan con igual intensidad esas tres modalidades concurrentes en las que se diversifican las energías de la vida (CNEF, 1949, p. 7).

La concepción del cuerpo que se deduce de estos argumentos es fundamentalmente proveniente de la fisiología; la ejercitación repercute sobre todos los órganos, jerarquizando su influencia sobre el cerebro en sus diversas manifestaciones: mente, sentimientos, carácter,

---

en los grados inferiores. Posteriormente se sumaron a este sistema otras prácticas corporales como las rondas escolares, las excursiones escolares y, con ciertos recaudos, determinados deportes” (Scharagrodsky, 2011b, p. 445).

<sup>93</sup> Si bien fue firmado por todos los miembros de la Comisión detallados precedentemente, según se deduce de las discusiones parlamentarias del proyecto y de discursos de miembros de la CNEF el informe fue escrito por el Dr. Antonio Cabral (CNEF, 1918, p. 28).

<sup>94</sup> Nos referimos a Romero Brest, principal figura de la educación física argentina del período. Sobre una comparación de la historia de la educación del cuerpo en este período referirse a Dogliotti y Rodríguez (2010).

voluntad y moralidad. Todos estos atributos son influenciados y desarrollados por medio de la educación física, como se expresa a continuación:

De ahí el rol complejo que ejerce la educación física, de ahí que su acción no se limite exclusivamente a la vigorización del cuerpo, sino que actuando como actúa sobre todos los órganos y obrando sobre el cerebro, el órgano noble por excelencia en la especie, ejerza una influencia poderosa sobre el desarrollo de la mentalidad del individuo, sobre la educación de los sentimientos, sobre la formación del carácter y de la voluntad y hasta sobre la moralidad y la evolución estética de las razas y de las sociedades, eso sin tener en cuenta todavía la honda repercusión que todos estos hechos realizan en el terreno económico, político y social (CNEF, 1949, p. 7).

La educación física contribuye también a la “evolución estética de las razas”. Esto significa, en el entramado discursivo que se viene desarrollando, un ideal estético de cuerpo unido a la idea de vigorización corporal, esbeltez y elegancia propia del *gentleman* inglés. La educación física es presentada como una tecnología específica de progreso de la nación. Además de los fines estéticos y morales, se destaca que, “como factor de desenvolvimiento orgánico de las razas y como factor higiénico, la educación física determina una acción tan poderosa, que puede decirse que ella sola es el factor más eficiente en la conservación de la salud y de la vida” (CNEF, 1949, pp. 7-8). La educación física prolonga la vida. Para esto es indispensable el desarrollo de hábitos de higiene; el higienismo prácticamente se confunde con la educación física y despliega una diversidad de hábitos de conducta que constituyen la moral laica a inculcar por los educadores a partir del saber profesado por los médicos:

La práctica de los ejercicios físicos será tal vez durante mucho tiempo una de las fuerzas más positivamente eficaces para **luchar** con ventaja contra el asalto formidable y **destructor** de esta triada funambulesca que constituye los tres más grandes **flagelos** que amenazan la existencia de la sociedad contemporánea: la tuberculosis, la sífilis y el alcoholismo (CNEF, 1949, p. 8; el destacado es nuestro).

Las metáforas bélicas asociadas a la educación física abundan en los discursos de la época. Los legisladores enfatizan el papel de la educación física no tanto como vigorización de los músculos sino como “escuela de la voluntad y del carácter”. Pero, ¿a qué carácter se refieren?:

no sólo contribuye a hacerlo firme y seguro por el querer intenso que provoca, sino que también lo perfecciona, lo hace correcto y templado [...] La educación física enseña también al hombre a tener confianza y fé en sus fuerzas y en su energías; exponiéndolo al peligro, oponiéndole resistencias,



enseñándole a vencerlas con perseverancia y con tranquilidad. Lo temple vigorosamente para la lucha por la vida [...] perfecciona y acrecienta el valor moral (CNEF, 1949, p. 9).

En esta trama discursiva, carácter es símbolo de firmeza, seguridad, perfección, corrección, templanza, confianza, resistencia al peligro, perseverancia, tranquilidad y vigor. Todas estas características pareciera que aluden más un modo de generización masculina de los cuerpos que femenina. Esto puede relacionarse con las investigaciones llevadas adelante por Scharagrodsky en Argentina, en relación a la figura de Romero Brest:

La esencialización de lo masculino estaba representada por una interminable lista de lexemas que se incardinaban<sup>95</sup> en los cuerpos y construían una *hexeis* corporal masculina que, a la vez, era moral: “carácter enérgico, osadía en la acción, confianza, conocimiento exacto de las fuerzas” (Romero Brest, 1907, p. 13), “valentía, decisión” (Romero Brest, 1909a, p. 88), “fiereza, valor, voluntad, energía, persistencia” (Romero Brest, 1911b, pp. 14-16), “coraje, disciplina o dominio de sí” (Romero Brest, 1921, p. 8) (Scharagrodsky, 2006c, pp. 173-174).

Otro factor que los legisladores explicitan es el papel que la educación física debe cumplir en el desarrollo de la “potencia muscular del obrero”, en tanto fuerza de trabajo en la producción del capital humano requerido para el desarrollo del capitalismo incipiente:

Cuando la educación física se desarrolla con método y con vigor, despierta en los hombres y en los pueblos ese amor al trabajo, a la acción, al esfuerzo personal que caracteriza a los pueblos sajones y que contrasta con el abandono, el redentorismo, el constante mañana de los pueblos latinos. [...] La gran ventaja que la práctica del entrenamiento físico tiene desde el punto de vista económico, ya que siendo la lucha mundial contemporánea una lucha genuinamente económica, es el factor más importante del triunfo, la potencia muscular del obrero (CNEF, 1949, pp. 9-11).

Se vuelve a desmerecer y a poner en un grado inferior la cultura latina frente a la anglosajona. Esta diferenciación negativa<sup>96</sup> entre razas se realiza en un grado de jerarquías y relaciones de poder que consideran unas “mejores” que otras y adjudican patrones de medida determinados por principios contruidos socialmente que idealizan determinados valores (amor al

<sup>95</sup> “La palabra incardinamiento es la traducción inglesa de ‘*embodiment*’, cuyo sentido es el de ‘dar forma al cuerpo’, ‘ordenar u organizar el cuerpo’, ‘moldear la carne’, tal como lo hacen algunas feministas (por ejemplo, las españolas) a fin de marcar la diferencia respecto de ‘encarnar’, ‘encarnación’ y demás términos de connotaciones tradicionalmente cristianas” (Scharagrodsky, 2006c, p. 173).

<sup>96</sup> La diferenciación negativa implicó conceptualizar las razas como desiguales a partir del esquema superior/inferior. “La diferencia fue representada desde la inferioridad cuando podría haber sido representada desde la afirmación de la propia diferencia” (Scharagrodsky, 2008, p. 117).

trabajo, a la acción, al esfuerzo personal) en detrimento de otros que son concebidos como antivalores (abandono, redentorismo, el constante mañana). El patrón valorativo subyacente que encierra estos juicios es el que sea funcional al desarrollo económico capitalista. Según Foucault,

el capitalismo que se desarrolla hacia finales del siglo XVIII y comienzos del XIX socializó, ante todo, un primer objeto en función de la fuerza productiva, de la fuerza de trabajo: el cuerpo. El control de la sociedad sobre los individuos no se lleva a cabo solo mediante la conciencia o la ideología, sino también en el cuerpo y con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo que importaba ante todo es lo bio-político, lo biológico, lo somático, lo corporal. El cuerpo es una realidad bio-política; la medicina es una estrategia bio-política (Foucault, 1994, t. III, p. 210 *apud* Castro, 2011, p. 49).

Por otra parte, se desarrolla todo un discurso que concibe la educación física como práctica que ayuda a la represión de los instintos sexuales, cuestión que no es dicha en forma explícita sino a través de una serie de metáforas como, “pasiones malsanas”, “sentimientos inferiores”, “bajos placeres”, “sensualismos sin fin y sin objeto”, y que se oponen a los verdaderos valores e ideales sexuales del momento, que se refieren con la expresión “amores profundos y verdaderos”, que serían los desarrollados dentro de la pareja heterosexual, dentro del matrimonio y con fines procreativos<sup>97</sup>. Así se expresa en el informe:

Ese nerviosismo creciente que caracteriza la época moderna, –que ya también Taine lo había derivado de la falta de educación física–, y que es tal vez la consecuencia de las condiciones en que se realiza la lucha por la existencia, produce una exaltación y una perversión también creciente de todas las pasiones; y casi siempre ese exceso de irritabilidad se derrocha y se expande en pasiones malsanas o se exterioriza en sentimientos inferiores. Inculcando al hombre desde niño el amor a los ejercicios físicos [...] multiplicando los fields y las plazas de juegos populares, popularizando de todos modos la necesidad de la educación física [...] se arrancaría a un montón de juventud a la influencia estupidizante del alcohol que arruga los cuerpos y marchita las ideas, se arrancaría a un montón de juventud a los bajos placeres de un sensualismo sin fin y sin objeto, que no tiene ninguna de las hermosas virtudes de los amores profundos y verdaderos, los únicos capaces de fecundar y engrandecer el espíritu humano (CNEF, 1949, p. 10).

En relación a los discursos generizados desarrollados por los legisladores, cuando se refieren a la educación física desde el punto de vista económico –como formadora del obrero– y desde el punto de vista moral –como represora de los instintos sexuales– aluden a la figura masculina; sin embargo, cuando se refieren a la educación física desde el punto de vista estético se refieren a la mujer: “Desde el punto de vista estético, ya que la obesidad y la anemia, esas dos

<sup>97</sup> Sobre la construcción de la sexualidad y la adolescencia en este período consultar Barrán (1996).

resultantes del sedentarismo de la mujer contemporánea, van alejándola cada vez más del tipo de belleza ideal que se revela en la pureza de la forma y en la nitidez de la línea” (CNEF, 1949, pp. 11-12). El imperativo de belleza impuesta en la mujer forma parte del universo moral prescripto junto a otros atributos como el decoro, el pudor, la gracia, la frescura, la emoción, la expresividad, la modestia, el recato, la delicadeza y la elegancia en los movimientos y ejercicios físicos (Scharagrodsky, 2006c, p. 195). Este modo de generificación de los cuerpos masculinos y femeninos da cuenta de cierto

esencialismo<sup>98</sup>, [en él] impera el mirar universal y biologizante sobre el cuerpo donde las singularidades y las diferencias son apagadas, diluidas en sus contornos. [...] Para los estudios reconstructivos del pos-estructuralismo, masculinidad y femineidad se definen recíprocamente no existiendo ninguna esencia a priori determinada para una y otra identidad. Por el contrario, estas identidades son producidas en la cultura no habiendo una firmeza en su producción (Goellner, 2008, pp. 138-139).

Otro aspecto que se menciona por parte de los legisladores es el poder democratizador, pansófico, otorgado a la educación física fundamentalmente a través de los deportes. Al igual que la escuela para Varela, el deporte para los diputados tiene la virtud de igualar a los sujetos, nivela mucho más que la cultura intelectual y de este modo las clases sociales desaparecen. Podríamos caracterizar este pensamiento, haciendo una traducción del optimismo pedagógico vareliano, como “optimismo deportivo”:

En la práctica de los sports, los hombres se acercan y se vinculan, las clases sociales desaparecen y se nivelan más, mucho más que por la cultura exclusivamente intelectual. Todo lo que la educación intelectual es capaz de aristocratizar el espíritu, la educación física lo democratiza. El intelectual puro tiende casi siempre a destacarse, a sobresalir, a distinguirse del resto del grupo [...] mientras que en los ejercicios físicos racionales el secreto del éxito reside más en la solidaridad del compañerismo. [...] La cultura intelectual [...] desarrolla el egoísmo necesario para la vida de la personalidad, y la cultura física [...] desarrolla el altruismo necesario para la vida social (CNEF, 1949, p. 11).

En el modo de explicar los beneficios sociales que se obtienen del desarrollo de la educación física, se presenta una concepción de lo social cercana al funcionalismo durkheimniano: “el individuo humano, la célula social como la célula orgánica, no vive ni vale

<sup>98</sup> Por esencialismo entendemos la tendencia a caracterizar ciertos aspectos de la vida social como teniendo una esencia o un núcleo (natural o cultural) fijo, inmutable (Goellner, 2008, pp. 138-139).

sino en la acción conjunta y solidaria con las demás células” (CNEF, 1949, p. 10). La sociedad es vista como un conjunto de órganos en equilibrio y “la gran fuerza educativa de los ejercicios físicos desde el punto de vista social radica esencialmente en el poderoso sentimiento de solidaridad que ellos despiertan” (CNEF, 1949, p. 11). La sociedad y el deporte, lejos de ser vistos como conflicto de fuerzas opuestas, son entendidos como en una solidaridad orgánica de cada uno de sus miembros o jugadores. Así se lograría la “marcha ascendente de la civilización [...] y el progreso” (CNEF, 1949, p. 10).

A partir de todos los fundamentos explicitados en este informe, elevado el 13 de noviembre de 1906, recién el 17 de junio de 1911 la Comisión de Fomento de la Cámara de Representantes<sup>99</sup> elevó la petición de sanción de la ley de creación de la CNEF antecediendo al informe analizado una breve carta donde se detalla:

Hay verdadera urgencia en que de una vez se establezcan en el país instituciones populares destinadas al fomento de la educación física, considerada hoy por todos los que se ocupan de propiciar la salud y la fuerza de las razas, como el elemento poderosamente coadyuvante al desenvolvimiento mental de los pueblos (Cámara de Representantes, 1911, p. 67).

En síntesis, salud y fuerza son los dos ingredientes indispensables que la educación física proporcionaría para el mejoramiento de la raza.

A lo largo de este subcapítulo se analizaron los principales discursos en relación al cuerpo y a la educación física –entendida fundamentalmente como deporte o juegos atléticos– de los políticos que intervinieron en forma específica en la promulgación de la ley de gestación de la CNEF. De sus diferentes argumentos se desprende que las principales razones que impulsaron la democratización de la cultura física en el país estaban centradas en el desarrollo de algunos aspectos que constituyen el gobierno de las poblaciones: la educación física es un arma imprescindible en la prolongación de la vida. Esta preocupación fue centrada en el “cuerpo-especie, en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente” (Foucault, 1976, p. 168). Para esto había que ajustar los problemas relativos a la regulación de la población a la dinámica del

<sup>99</sup> En 1911 integrada por Julio María Sosa, Héctor R. Gómez, Agustín Sanguinetti, Mateo Magariños Viera, Esteban J. Toscazo y Alberto F. Canessa.

desarrollo económico y, en esto, el ingrediente específico que otorgaba la práctica de la educación física y el deporte era el desarrollo de la “potencia muscular del obrero”.

Los discursos predominantes en relación al cuerpo por parte de los legisladores están centrados en lo orgánico, en el cuerpo de la biología, que, con los progresos de la medicina, permitirá desarrollar una serie de tecnologías sobre el cuerpo como las técnicas higiénicas, entre las que están las prácticas de educación física, y las técnicas militares, a través de la implantación de los stands de tiro, entre otras. Estas tecnologías pueden ser englobadas en lo que Foucault (1976) denomina “anatomopolítica del cuerpo humano”, que toma al individuo como detalle y que se entrelaza por intermedio de un haz de múltiples relaciones con otra que toma al cuerpo como especie, una biopolítica de la población. En el discurso de los representantes se le adjudica a la educación física esta doble articulación: se permitirá disciplinar a cada uno a través de múltiples prácticas de cultura física pero también serán necesarios dispositivos para regular a toda la población. Pero “esto no significa que la vida haya sido exhaustivamente integrada a técnicas que la dominen o administren: escapa de ellas sin cesar” (Foucault, 1976, p. 173). Tanto el cuerpo-máquina como el cuerpo-especie exceden a los mecanismos de poder, existen permanentes fugas, fisuras que impidieron que el proyecto de homogeneización de la educación física sobre los cuerpos fuera total.

### 3.2. La construcción del maestro de “cultura física” en la revista Uruguay-Sport: Archivos de la CNEF

En el presente subcapítulo se indaga acerca de cómo se van construyendo los discursos sobre el “maestro de cultura física” a lo largo de las páginas de la revista **Uruguay-Sport**, editada a partir del año 1918 y hasta el año 1926 por la CNEF<sup>100</sup>. También nos dedicamos a analizar la constitución epistémica y los discursos en relación al currículum presentes en el único programa de estudios extranjero en relación a esta profesión, denominada “director físico”, que fue

<sup>100</sup> Por resolución N° 3.683 del 7 de febrero 1918 (CNEF, 1918a, p. 53).

transcripto por la revista de una universidad de la YMCA norteamericana que tuvo gran difusión en la región y, según consta en actas de la CNEF, era enviada a varios países de América<sup>101</sup>. Este análisis nos permitirá ver, en el próximo capítulo, las continuidades y rupturas con nuestra formación.

La revista era editada mensualmente y se componía de varias secciones entre las que destacamos (las secciones variaban de un número a otro): artículos científicos, documentos oficiales (leyes, reglamentos, estatutos, proyectos o planes de acción para los diversos niveles de enseñanza –desde primaria a la universitaria–, cartas entre diversos organismos del estado e internacionales, informes sobre giras al interior, y asistencia a congresos y giras de estudio a otros países), *sports* (noticias sobre los diversos campeonatos tanto en las plazas como en las diversas asociaciones deportivas. Las fotos de los campeones de cada rama son una constante en las revistas, la mayoría adultos varones), resoluciones de la CNEF (esta sección se mantiene a lo largo de todos los números), estadística de las plazas de deportes y movimientos de fondos en la CNEF, legislación y resolución “sportiva” nacional e internacional (se publicaban reglamentos y resoluciones de las diversas asociaciones y federaciones deportivas), terrenos de deportes (planos, croquis y descripciones de diversas construcciones). Según las fuentes que se pudieron recolectar<sup>102</sup>, se editaron un total de 102 revistas a lo largo de sus nueve años de existencia.

En la sección de artículos científicos y documentos oficiales de la revista, varios son escritos por uruguayos, la mayoría doctores en medicina, y muchos son traducciones de partes de libros extranjeros, todos autores norteamericanos<sup>103</sup>; varios artículos no presentan autoría y dentro de estos algunos son traducciones del idioma inglés. Las temáticas de los artículos son

<sup>101</sup> Entre los que se destacan Argentina, Chile, Paraguay, Perú, Brasil, Estados Unidos.

<sup>102</sup> La recolección de las fuentes fue engorrosa. Las revistas no estaban catalogadas y algunos números no se encontraron.

<sup>103</sup> Entre los que se destacan las traducciones de **Growth and Education**, de Tyler; **Education by muscular exercise**, del Dr. Luther Halsey Gulick (Director del departamento de Educación Física de Springfield College desde el año 1891, anteriormente llamada Escuela Internacional de Capacitación de la YMCA en Massachussets); **Principios y Métodos. Educación Física e Higiene**, de W. P. Welpton (este libro es editado de a pequeños trozos en su totalidad a lo largo dos años y medio). Los dos primeros libros están citados en la tesis de graduación de Jess T. Hopkins, que abordaremos en el subcapítulo siguiente, donde mostraremos la gran influencia de la YMCA de Estados Unidos en el proceso gestacional de la CNEF.

diversas, con un gran predominio del saber de la medicina; entre las abordadas se encuentran las relativas a:

- fundamentos y sustentos de la “cultura física”;
- contenidos y “sistemas” de la “cultura física”: juegos, gimnasia, sports (muchas veces denominados juegos);
- “maestros de plazas de deportes”;
- higiene y fisiología;
- plazas de deportes.

Estructuramos el subcapítulo en dos apartados. En el primero analizamos los principales discursos en relación al cuerpo y a la “cultura física” a lo largo de las páginas de la revista; en un segundo apartado nos detenemos específicamente en los discursos en relación al “maestro de cultura física”, indagamos sobre las diferentes asignaciones de sentido sobre esta matriz discursiva y sobre sus espacios de apertura o quiebres. Con especial énfasis abordamos el único programa de estudios extranjero en relación a esta profesión, denominada “director físico”, editado por la revista y extraído de una universidad de la YMCA norteamericana. Nos preguntamos: ¿en qué medida se distancian o se acercan estos discursos en relación a la cultura física y a la formación de los “maestros de educación física” de los analizados en Varela, Lamas y el Congreso Pedagógico? ¿Cuál es el suelo epistémico de la educación física a lo largo de las páginas de la revista? ¿Qué saberes forman parte del currículum en esta formación?

A partir de una lectura detallada de las páginas de la revista **Uruguay-Sport**, como desarrollamos a lo largo de este capítulo, constatamos la fuerte incidencia de Estados Unidos en el proceso de conformación de la CNEF: se enviaba a varios de sus miembros a estudiar a las universidades de la YMCA, había suscripciones a varias de sus revistas, se enviaban delegados a congresos, misiones de estudio para estudiar la realidad de la educación física en las escuelas de aquel país, se compraban películas educativas y libros.

### 3.2.1. Cultura física

El Dr. José M. Delgado<sup>104</sup>, en su artículo titulado “Alrededor de la Cultura Física”, comienza realizando una dura crítica al fanatismo religioso que ha ejercido en las sociedades una influencia negativa sobre el cuerpo:

Juventud que inflada por vanidades espirituales, se olvida del gimnasio, o del deporte, no es la que precisa un pueblo a quien seduzcan grandes destinos.

El fanatismo religioso, extremando las pragmáticas, ha llegado a proclamar como una alta virtud el desprecio de la carne. La flagelación, el cilicio y tantos martirios destinados a mostrar el desdén por el cuerpo maldito, son recomendados como medios para granjearse las simpatías celestes. Unido este odio al cuerpo, a la contemplación, a la castidad rígida, al celibato perpetuo y, en general, a todo lo que representa un renunciamiento, un abandono de actividades físicas necesarias para el perfecto desenvolvimiento corporal, es la más absurda conjunción de errores que se haya podido lanzar sobre el mundo (Delgado, 1918, p. 3).

Se presenta una concepción de cuerpo opuesta a las dimensiones espirituales; en su positivismo radical define al cuerpo como materia: “el cuerpo es la base fundamental, la plataforma en que descansa todo. En materia imperfecta difícilmente se anida un luminoso espíritu” (Delgado, 1918, p. 4). A lo largo de su discurso, el cuerpo aparece unido a ideales de fuerza y vigorización, enfocado fundamentalmente hacia lo masculino. En forma resaltada (negrita, mayúscula y letra de mayor tamaño) termina su artículo con la siguiente frase “célebre” de Mazzini: “un hombre inteligente y fuerte es un hombre fuertísimo” (Delgado, 1918, p. 6). Para afirmar estas ideas recurre a los griegos antiguos, exaltando su belleza centrada en la fuerza corporal desarrollada a través de la práctica de los deportes<sup>105</sup>:

<sup>104</sup> José M. Delgado (1884-1956) uruguayo, doctor en medicina. Diputado por el batllismo. Junto a otros médicos como Alberto Galeano, Atilio Narancio y Francisco Ghigliani e ingenieros como Juan P. Fabini, conformaron la Compañía Forestal Uruguaya, fundadora de Atlántida y Las Toscas, constructora y dueña del Hotel Atlántida donde se realizó el 2º Curso para Maestros de Plazas de Deporte, en 1922. Literato, poeta y cuentista de éxito, fue dirigente de Nacional y su presidente por 27 años. Integrando el grupo “popular” sostuvo la necesidad de “facilitar” el acceso de jugadores pagos (con “ayudas”) al plantel principal de Nacional, en contra del sector amateur “ortodoxo” o “aristocrático”, que perdió en la asamblea de 1911 y se fue a un nuevo equipo, el Bristol. Ese grupo luego fue el fundador en 1914 de la Liga Universitaria de Fútbol, hoy Liga U. de Deportes (Gomensoro, 2004).

<sup>105</sup> Desde nuestra perspectiva, los deportes son una práctica moderna (Elías y Dunning, 1995). Llamar deporte a las prácticas corporales de la antigüedad griega es perder la perspectiva histórica y mirar lo antiguo desde lo moderno. Esto fue una constante en todos los textos de historia de la educación física hasta mediados de siglo XX.



Nadie puede decir lo que de sí daría un pueblo en donde el hábito de los ejercicios físicos fuera unánime. Todavía no ha sido sobrepasado el esplendor de la Grecia, el pueblo deportista por excelencia, y es necesario pensar que si es tan fuerte su belleza es por que nadie ha sabido comprender como él la belleza de ser fuerte (Delgado, 1918, p. 6).

En los discursos de la época, el lugar otorgado a los deportes, incluido el atletismo, es mayor que el de otras prácticas como la gimnasia:

La mejor escuela del carácter es el culto de los deportes. Todos los juegos atléticos están basados en el obstáculo y en la dificultad y cuanto más peligros haya que salvar o más resistencia que vencer, mayor será, es axiomático, la cantidad de energía que se necesita desplegar. El triunfo en materia de sport, no sonríe solamente a más fuerte desde el punto de vista físico, sino también desde el punto de vista moral (Delgado, 1918, pp. 5-6).

A los atributos de fuerza desplegados por las actividades físicas se suman los de orden moral. Son innumerables los discursos altruistas en relación al deporte como desarrollo de valores morales. Así,

En la divulgación del deporte hay algo más importante que su tecnicismo real, existe el despertar de una Moral cuyo desenvolvimiento es la más positiva contribución a la defensa de la humanidad [...] Dar al deporte no solo su valor educativo de nuestra organización humana sino también la significación de su real predominio como escuela de Disciplina, de Moral y de Respeto (Colombo<sup>106</sup>, 1918, p. 21).

En una conferencia dictada por el Dr. Francisco Ghigliani<sup>107</sup> en el Primer Congreso Nacional contra el alcoholismo, titulada “Influencia de la Cultura Física en la lucha contra el alcoholismo”, también se les adjudica gran importancia a los deportes y se recurre para esto a

<sup>106</sup> Esta cita es extraída del informe que el Dr. Ángel Colombo presentó a la CNEF como Delegado Oficial en Francia e Italia. En él se detalla que “El Comité Olímpico Internacional representado por el Barón Pedro Coubertin, ha dispensado a nuestro país en la persona del Excmo. señor Ministro del Uruguay en París, Doctor Don Juan Carlos Blanco, y en mi carácter de Delegado Oficial de la CNEF la oportunidad de interesarse por nuestro desenvolvimiento sportivo [...] realizada en estos últimos tiempos por la brillante actuación de los deportivos uruguayos” (Colombo, 1918, p. 19).

<sup>107</sup> Nació en Buenos Aires el 7 de junio de 1883, de joven se radicó con su familia en Montevideo. Fue doctor en medicina, dirigente de la Sociedad de Gimnasia y Esgrima L’Avenir, del Sporting Club del Uruguay y del Club Universitario del Uruguay. A partir de 1915 fue miembro de la CNEF, que lo nombró presidente de la Federación Deportiva Uruguaya hasta 1918, desde donde fundó y presidió las federaciones de básquetbol, atletismo, voleibol y natación. Fue diputado por el batllismo mientras siguió siendo el Secretario de la CNEF, desde donde se hizo cargo de la dirección de la revista **Uruguay-Sport**. En 1922 fue representante uruguayo del Comité Olímpico Internacional en los Juegos Latinoamericanos de Río, de 1922. A fines de ese año dejó su cargo en la CNEF (Gomensoro, 2004, pp. 5-7).

poner como modelo a los ingleses, como lo han hecho todos los discursos que hemos analizado a lo largo del capítulo dos y en el apartado anterior:

Se ve a infinidad de sportsmen que no beben alcohol o no fuman más, a raíz de un entrenamiento, y que no beben alcohol ni fuman, –y es esto lo más importante,– porque tienen conciencia del mal que les hace.

El entrenamiento deportivo además, es una escuela de carácter, donde se aprende a dominarse a sí mismo para llegar a determinado fin. La lucha deportiva, no sólo durante el período previo de la preparación, sino aún durante el desarrollo de los juegos y torneos, obliga a un continuo ejercitamiento de la voluntad que es el rasgo fundamental del carácter. El respeto a las estipulaciones legales, la conciencia del valor del esfuerzo solidario, la confianza y la fé en el poder de la energía, el hábito de dominar el impulso naciente, la voluntad ejercitada en dominar el deseo, etc. hacen del sportman un hombre que dentro del valimiento intelectual, está en las mejores condiciones para actuar en el escenario de la vida (Ghigliani, 1918b, pp. 335-336).

El deporte es la “escuela del carácter”, voluntad, respeto de las reglas, esfuerzo, solidaridad, confianza, energía; el dominio de sí mediante el dominio de los deseos e impulsos son todos atributos otorgados al deporte. Como señalábamos en el subcapítulo anterior, aquí también se establece, al igual que en el discurso de los legisladores, un cierto “optimismo deportivo”: se trata al deporte como con cierta esencialidad, como si hubiera en su lógica constitutiva determinados valores morales. La vinculación del deporte con la ética no se caracteriza por una relación esencial o necesaria, sino más bien contingente (Aisenstein, Ganz y Perczyk, 2001, p. 186). El deporte es identificado como una de las prácticas de disciplinamiento del cuerpo, como una anátomo-política del cuerpo. En este sentido,

una importante noción, el respeto a la ley. Los reglamentos de juegos deben ser estrictamente cumplidos y los jueces deben tener plena conciencia de su misión. [...]

El respeto a la ley, es el respeto a la obligación, es el respeto al deber. Aquel que llegue a cumplir, sin esfuerzo, todas las prescripciones reglamentarias, seguramente cumplirá también, sin esfuerzo, todos los dictados de su conciencia, y todas las obligaciones legales, en razón de que todos esos aspectos, –sportivo, individual y social–, no son más que exteriorizaciones de una sola cosa: la conciencia del deber (Ghigliani, 1918a, pp. 9-10).

En el pasaje de una “sensibilidad bárbara” a una “civilizada” (Barrán, 1994), el deporte se convierte en una herramienta más que fructífera para el progreso de la nación: es necesario encauzar cada una de las energías corporales mediante los *sports* y desarrollar el “carácter” que permita el progreso económico. El cumplimiento de las normas y la conciencia del deber son indispensables para lograr ese fin:

De esta manera los deportes son verdaderas escuelas de austeridad y disciplina en donde al par que se consiguen la armonía, la belleza y la fuerza de la materia, se educa la voluntad y la energía, se predica el desprecio a los deleites inferiores, se enseña a ser rígidos y sobrios, se estimula la audacia y el valor, viniendo a representar sin duda alguna el más sólido dique que se pueda oponer a la decadencia física y al bizantinismo de las costumbres (Delgado, 1918, p. 6).

Si bien Delgado, como analizamos al iniciar este apartado, realizó una crítica al cristianismo por su “desprecio a la carne, a la castidad rígida, al celibato perpetuo” esto no significa que se oponga al “desprecio a los deleites inferiores”; la moral laica que sustituyó en algunos aspectos a la religiosa también reprimió e inculcó determinadas normas sobre la sexualidad; entre ellas: “La lucha contra el vicio solitario –la masturbación– era una cuestión fundamental” (Scharagrodsky, 2006c, p. 173). En un informe de su visita a la plaza de deportes de Mercedes, Agosto Grassi<sup>108</sup> señala que “se palpa el resultado inmediato de una consecuencia de la cultura física: la supresión del alcoholismo. [...] Se ven muchas personas que antes no tenían otra diversión que la taberna, los prostíbulos o las casas de juegos y que ahora se dedican con entusiasmo a la gimnasia” (Grassi, 1920, p. 1690). La cultura física suprime los vicios y las “malas costumbres”. Al final del artículo de Ghigliani se distingue en párrafo diferente (letra más grande y en negrita): “sé dueño de ti mismo; ejercita tu voluntad. ¿Cómo puedes creerte hombre si eres esclavo de un poco de tabaco o de un vaso de alcohol? Consejero de Juvens” (Ghigliani, 1918a, p. 12). La CNEF realizó propaganda y reglamentó las diferentes acciones desarrolladas en sus plazas de deportes y asociaciones deportivas, para que eviten estas prácticas.

La mayoría de los artículos a lo largo de las páginas de la revista **Uruguay-Sport** son escritos por médicos. Las ciencias biológicas y médicas constituyen el suelo epistémico de la cultura física en este período. Se pretende un método racional para la cultura física, sustentado en esas ciencias:

La cultura física tiene por finalidad suprema la producción y el mantenimiento del estado de salud. Para obtener esa finalidad los métodos culturales racionales utilizan dos procedimientos simultáneamente. Uno, directo o activo llega al mejoramiento físico mediante el ejercicio voluntario de la función neuro-muscular, que produce un desarrollo armónico de todos los órganos

<sup>108</sup> Director Técnico Departamental de Canelones de la CNEF, tenía entre sus tareas llevar a cabo el trabajo de organización de las plazas de deportes que se inauguraban en el interior del país. También miembro de la ACJ de Montevideo, en 1925 asumió la dirección de su Departamento de Educación Física.

y un equilibrio de sus respectivas funciones. El otro, indirecto o pasivo, consiste en impedir que obren las causas que desmejoran el estado físico del cuerpo y se oponen a su florecimiento (Ghigliani, 1918b, p. 333).

Los fines higiénicos otorgados a la cultura física apuntan más a la prevención que a la curación de enfermedades:

Puede afirmarse sin ambages que estamos viviendo en el Siglo de la Prevención. Todas las tendencias de las ciencias médicas van hacia la preservación de las enfermedades. El rol que en nuestro tiempo está desempeñando el higienista es de capital importancia. El incremento adquirido por la educación física en todos los países del mundo no responde sino a la misma tendencia preventiva y el subtítulo que a estas líneas hemos dado, La Moderna Cruzada de la Salud, encierra esa misma inspiración (Pucci<sup>109</sup>, 1922, p. 3.275).

Las “cruzadas” religiosas fueron sustituidas por las de la salud. El interés por la vida biológica desplazó a la vida religiosa. Esto no implica que la teología cristiana desaparezca sino que se formatea en un nuevo envase: el laico. Todos los mecanismos de difusión empleados para propagar esta nueva moral para prolongar la vida requieren de los especialistas en el tema, los médicos, que sustituyen a los sacerdotes. Así, se presenta en una de las publicaciones sin autoría titulada “Indicaciones para la conservación de la salud” una amplísima lista de consejos y acciones para cuidar la vida, pero la vida entendida como *zoé* y no *bíos*<sup>110</sup>: “el primer requisito para tener éxito en la vida, es ser un buen animal” (CNEF, 1922, p. 3.278). De esta máxima parte la lista de consejos saludables en relación a la alimentación, la respiración y ventilación, los baños, la vestimenta, el descanso, la vista, los ejercicios físicos que clasifican a la población en “aquellos desarrollados deficientemente o con defectos posturales”, a los que se recomienda “ejercicios correctivos (gimnasia higiénica y juegos sencillos), y “para los sanos y vigorosos, la gimnasia más complicada, juegos y deportes atléticos; para la generalidad ya sean niñas o niños,

<sup>109</sup> Cirujano dentista, conferencista en los cursos intensivos teórico-prácticos de preparación de maestros de educación física de la CNEF a inicios de la década del 20, fue Jefe Honorario de la Sección Odontología de la Oficina Médica de la CNEF, Profesor de la Escuela de Especialización de Odontología y Director de la Revista **Progresos Odontológicos**, diplomado en el Curso Posgraduados de la Universidad de Pennsylvania y de la Escuela de Posgraduados de Filadelfia (CNEF, 1924, 1925).

<sup>110</sup> “Si tenemos en cuenta la distinción griega entre *bíos* y *zoé* [...] no deberíamos hablar de biopolítica, sino de zoopolítica. Este sería el caso cuando el objeto de la biopolítica no es la vida humana en su sentido específico, sino la vida biológica de los hombres. Que el término “bios” se haya impuesto sobre “zoe”, que lo haya incluso sustituido y que, por ello, hablemos de “biopolítica” y no de “zoopolítica”, se debe a la aparición a comienzos del siglo XIX del término “biología”, cuya invención se atribuye [...] al francés Jean-Baptiste Lamarck (1744-1837)” (Castro, 2011, p. 19).

ejercicios livianos, correctivos, higiénicos y recreativos” (CNEF, 1922, p. 3.279). La clasificación de las poblaciones en función de determinados parámetros de normalidad, dentro de mecanismos estadísticos desarrollados con el avance de las ciencias, generó mecanismos de *normalización* de las poblaciones en determinados estándares. A diferencia de estos, los mecanismos disciplinarios analizados anteriormente y que generaron las disciplinas sobre el cuerpo desarrollaron mecanismos de *normación* a partir del cumplimiento o no de las normas, la ley, las reglas<sup>111</sup>.

Las leyes naturales dictaminan las costumbres higiénicas a desarrollar en las poblaciones, y son entendidas como “naturales” siendo en realidad el efecto de un discurso médico: “La salud, la fuerza y la vitalidad, no son obra del acaso, sino que obedecen a leyes naturales” (CNEF, 1922, p. 3.278). “La cultura física bien reglada naturalmente, es sin duda el mejor medio profiláctico con que contamos. Tuberculosis, obesidad, artritis, etc., no tiene mayor enemigo” (Delgado, 1918, p. 5). En nombre de cierta naturaleza se dictaminan normas morales. Así,

Las más altas cualidades morales que la humanidad admira: el valor, la energía, el desprecio del peligro, la audacia, no son más que el resultado de esa íntima confianza en sí mismo que da el sentimiento de la salud perfecta, de la misma manera el miedo, la pusilanimidad, la timidez, no son más que manifestaciones enfermizas de organismos debilitados (Delgado, 1918, p. 5).

En este sentido, podemos afirmar:

el término “natural” tiene un trasfondo ideológico que evoca nociones de inmutabilidad, de corrección, y de normalidad. Como afirma Jacques Derrida “no hay naturaleza, sólo sus efectos” y mientras los efectos de la naturaleza dependen necesariamente de sus propiedades físicas, estas propiedades están siempre construidas culturalmente a través de interacciones sociales que ocurren dentro de campos de poder (Scharagrodsky, 2006c, p. 171).

En relación al “mejor sistema de cultura física”, el Dr. Ghigliani dedica un artículo al tema. Su tesis principal es mostrar la inconveniencia de adoptar uno en exclusividad:

<sup>111</sup> Esta distinción entre normación del cuerpo de los individuos y normalización del cuerpo de la población es presentada por Foucault (1976) a partir de sus desarrollos del último capítulo de **La voluntad de saber**. Sobre este tema consultar Castro (2011, p. 56).

¿Cuál es el mejor sistema de cultura física? [...] No somos partidarios de ningún sistema positivo como único a seguirse. Somos partidarios del sistema negativo de no seguir exclusivamente ningún sistema positivo. Gutsmuth, Jahn y Spiess, Ling, Amoros, Demeny, Hebert, Sargent, Emerson, Heckel, etc., tienen en sus sistemas de cultura física cosas buenas y malas, pero como esta condición de bueno o malo no depende de la esencia misma del sistema sino de su relación con la persona a quien se aplica, resulta evidente que no se puede llegar tampoco a un sistema exclusivo ecléctico que tomara lo bueno de todos los sistemas y rechazara lo malo que en ellos encierra. [...] Deben conocerse todos los sistemas (Ghigliani, 1918c, p. 589).

Resalta la diferencia de “temperamento” entre el pueblo sueco y el latino, este último “inquieto”, causa que lleva a “amar más la agonística que la gimnástica”. Para esto recurre a una extensa cita de L. Halsey Gulick, director de Educación Física de las Escuelas Públicas de Nueva York<sup>112</sup>, que muestra por qué han rechazado la gimnástica alemana frente a los deportes ingleses. Tanto en el discurso de Gulick como en el de Ghigliani se atribuyen a causas naturales aspectos de orden social e histórico que llevaron a que la ascendencia inglesa sobre ambos países fuera mayor. Critica las tendencias exclusivistas de otros países que han adoptado sistemas nacionales de educación física:

Libre el Uruguay, del terrible peso de la posesión de un sistema uruguayo de cultura física, – circunstancia importantísima ya que los sistemas nacionales son los peores enemigos de la aplicación de los extranjeros aún cuando convenga–, y no habiendo caído los dirigentes en el error de imponer uno en sus dependencias, las plazas de deportes han resultado amplio campo donde los movimientos de Ling, los aparatos de Jahn y Spiess, los ejercicios de Demeny, y Sargent, etc. etc., toda la vasta serie desde las rigideces de Smuths hasta la libre escuela sportiva, ha tenido allí una constante oportunidad de aplicación (Ghigliani, 1918c, p. 592).

Esto da cuenta de la ausencia de un nacionalismo exacerbado como en otros países americanos. Ghigliani, al igual que Vaz Ferreira<sup>113</sup>, está en contra de cualquier exclusivismo y especialización extrema. Así,

cada uno de nuestros maestros iría restringiendo sus actividades a la especialización para llegar a un momento en que íbamos a tener excelentes profesores de gimnasia en aparatos, de box, de lucha, de calistenia, etc., pero careceríamos de un verdadero maestro cuyas inclinaciones personales no fueran la causa de la aplicación preponderante de un sistema de ejercicios. Cumplía pues, hacer lo contrario de lo propuesto, es decir, que cada maestro completara su educación técnica para estar en condiciones de tener en cuenta, para su debida aplicación, todas las clases de ejercicios. Y en eso estamos (Ghigliani, 1918c, p. 592).

<sup>112</sup> También Director del Departamento de Educación Física de Spingfield College desde el año 1891, anteriormente llamada Escuela Internacional de Capacitación de la YMCA en Massachussets.

<sup>113</sup> Para un análisis de sus discursos en relación a la educación física referirse a Dogliotti (2011a).

### 3.2.2. La preparación de “maestros de cultura física”

A lo largo de las páginas de la revista **Uruguay-Sport** se presentan en varios artículos e informes las características, conocimientos y modos de actuar que debe poseer un “buen maestro de cultura física”. Se compara al maestro de “cultura física” con el maestro de “escuela”, poseyendo las mismas características en relación a “la formación del carácter” de los niños pero diferenciándose en el medio de enseñanza (los juegos físicos) y el objeto de enseñanza (el cuerpo del niño). De esta manera:

La gran responsabilidad que pesa sobre los maestros de las plazas, se debe a la intervención importante que tienen ellos en la formación del carácter de los niños. [...] El maestro de cultura física de las plazas, el verdadero maestro, consciente de lo elevado de su misión, por medio de los juegos físicos prepara el cuerpo del niño como finalidad principal y moldea su carácter por medio de las derivaciones naturales de los mismos juegos físicos (Ghigliani, 1918a, p. 7).

Se le otorga tanta importancia al aspecto ético y moral de su conducta que los mecanismos de selección de maestros para ocupar los cargos en las plazas de deportes no fueron a partir de concursos abiertos, en los que cualquiera tuviera la posibilidad de elegir esos estudios, sino que los candidatos a cursos eran elegidos de las plazas de deportes a partir de sus condiciones físicas y morales:

El espíritu imitativo de la niñez hace del ejemplo un factor de capital importancia. Por eso el maestro de plaza debe exigírsele condiciones de moralidad y de corrección tanto como se le exige profundidad de conocimientos. Por eso la designación de maestros, no puede, ni debe hacerse por concursos de oposición que demuestran, a lo sumo, la superioridad en los conocimientos, pero nada dicen con respecto a la ética personal de los aspirantes. Por eso, aún cuando se dictaran cursos públicos para la preparación de maestros, el haber pasado con éxito todas las materias que abarcan los programas no puede dar derecho a dirigir una plaza de deportes, porque eso nada significa, si no se poseen las condiciones morales, que permitirán una fructífera aplicación de los conocimientos que se poseen (Ghigliani, 1918a, pp. 7-8).

Las condiciones morales son puestas por encima de las técnicas a tal punto que una primera experiencia anual llevada adelante en 1917 sobre preparación de maestros de cultura física fue suspendida por este motivo<sup>114</sup>:

<sup>114</sup> Por resolución del 4 de abril de 1917: “no se pensó crear el Instituto de Enseñanza para Maestros sino modestamente y a título de ensayo se iniciaron algunas clases” (Blanco, 1948, p. 335). En el informe “Gestión de

Se ha dictado un curso para maestros de plazas de deportes. Ese curso tuvo lugar durante todo el año pasado. Concurrieron una buena cantidad de alumnos al curso y tuvo un éxito completo en cuanto a la concurrencia; sin embargo, la CNEF, resolvió no continuar los cursos ¿Por qué? Porque a los cursos se puede presentar cualquier persona, y como la CNEF considera que no es suficiente poseer conocimientos técnicos para dirigir a los muchachos en una plaza de deportes; como la Comisión considera que se necesitan personales condiciones de carácter, y como son éstas más importantes que las otras, decidió no llenar los puestos por los conocimientos que demostraran los aspirantes a maestros en las clases y cursos, sino que decidió seguir otro procedimiento: elegir primero la persona en la que se descubriera caracteres y buenas condiciones morales, capaz de ser un buen conductor de niños, y a esa persona se le instruye en la parte física para que pueda ser un buen maestro de educación física (Ghigliani, 1918b, p. 342).

Los atributos morales también son importantes, como abordaremos en el capítulo siguiente, para realizar los mecanismos de selección a los cursos cortos de verano implementados por la CNEF. Pareciera que el normalismo fue tan exacerbado que se adoptó una política endogámica al interior de la CNEF, ya que eran las autoridades de las plazas las que seleccionaban los candidatos a maestros por sus características morales y físicas. Así:

La creación de un Instituto para Maestros de Educación Física, en teoría, es algo muy sencillo, es algo muy sencillo si uno se resuelve a tapan el cielo con un arnero [*sic*]. [...] para que un maestro sea útil no basta que posea un título si éste no representa un real certificado de posesión de las condiciones morales y técnicas que son necesarias. [...] En un par de años saldrían muchos maestros titulados si se creara el instituto. ¿Pero, son los que necesitamos? ¿Nuestra juventud está preparada para darnos los elementos ideales que se precisan? ¿No será mejor pasar un tiempo de penurias, con un número insuficiente de maestros, mas bien que crear intereses ahora, que serán un serio obstáculo toda otra solución? ¡Y cuantas otras interrogantes, de difícil respuesta, podrían formularse! Mis ideas no están afirmadas a este respecto. Me parece ver el mal menor en el hecho de dejar pasar un poco de tiempo sin resolver nada fundamental. [...] Y cuando [...] la situación financiera de esa corporación sea mejorada aún por el Estado, habrá que necesariamente que pensar en el Instituto, cuya fundación tiene muchos argumentos favorables y muchas razones en contra (Ghigliani, 1918d, pp. 653-654).

Se tendrá que esperar más de una década para la creación, en 1939, del Instituto para la Preparación de Profesores de Educación Física, con una duración de tres años, cuestión que será abordada en el capítulo cinco. Los motivos que llevaron a que Uruguay postergara casi veinte años la creación de un instituto quizás estén en las palabras recién citadas del Dr. Ghigliani. Cuánto pesó la mirada normalista sobre la educación física por sobre las razones de orden

1917” se detalla: “se crearon los cursos de cultura física para maestros, contando con treinta y cinco alumnos de ambos sexos que concurren normalmente a las clases tres veces por semana” (CNEF, 1918a, p. 14).





económico no lo sabemos pero, según su pensamiento, pareciera que lo primero fue lo más importante.

Los magros sueldos recibidos por los maestros de cultura física de ese momento se justifican con fines altruistas y concibiendo la profesión como un apostolado:

El magisterio, en nuestro caso, es un verdadero apostolado en el que se debe dar mucho más de lo que se recibe. El maestro es un sacrificado personalmente y su puesto debe ser considerado como una carga que se acepta gustosamente para la obtención de un ideal superior y nunca deberá ser tenido únicamente como un medio de vida. En la situación y en la que seguirá por mucho tiempo, el ejercicio del magisterio de cultura física para los verdaderos maestros será un medio de satisfacer ideales generosos y altruistas y para los falsos maestros una solución egoísta y precaria de obtener un sueldo mensual (Ghigliani, 1918d, pp. 653-654).

El “maestro de cultura física” debe ser un abnegado en su tarea, sacrificarse por la causa, ya no religiosa sino educativa, específicamente la educación a través de lo “físico”. Los fines altruistas y “superiores” de su “misión” llevan a que se depositen en la figura del maestro atributos de sacrificio y entrega. La centralidad puesta en lo moral también se manifiesta en la apreciación que un inspector realiza, en su visita, sobre el director y ayudante de una plaza de deportes:

Sus excelentes condiciones morales, son las que han despertado hacia él un sentimiento de gratitud y confianza [...] El ayudante es un joven de nacionalidad búlgara, que tiene todas las condiciones de un buen maestro, de costumbres sanas y morales es muy apreciado por la juventud y por los niños con los que tiene mucha paciencia (Grassi, 1920, p. 1691).

En un informe presentado por dos representantes oficiales de la CNEF a la Convención de la Asociación Americana de Educación Física realizada en Chicago del 9 al 12 de abril de 1919, en la que Uruguay fue el único país sudamericano que participó<sup>115</sup>, se evidencia, a lo largo de las síntesis presentadas de cada una de las conferencias y sus posteriores discusiones, la incidencia de lo militar en la educación física, si bien “la mayoría de los oradores se mostraron contrarios a la implantación de la instrucción militar en las escuelas públicas o secundarias” (Ibargoyen y Rodríguez, 1919, p. 1431). Lo militar también se imprime en la figura del maestro de “cultura

<sup>115</sup> Los restantes países que mandaron delegados fueron Canadá, Japón, China y las Islas Filipinas. En esto se ve la gran influencia en esta década de los Estados Unidos en la gestación de la CNEF y de la educación física del país.

física”; la siguiente metáfora es contundente: “los maestros son todos soldados de un mismo ejército que busca el mejoramiento común” (Ghigliani, 1918a, p. 9).

El maestro de “cultura física” debe engendrar “prestigio y autoridad”, procurando que “el alumno sea correcto desde la postura hasta la expresión” educando su “voluntad, factor esencial del dominio sobre sí mismo, se adquiere y se desarrolla por un ejercicio metódico” evitando que haya “entre el maestro y los discípulos excesiva familiaridad” (Ghigliani, 1918a, pp. 10-11). El *cuidado de sí* que comienza a instaurarse por parte de las diferentes prácticas educativas, en este caso al interior de las plazas de deportes, es clave en este período. Las prácticas pastorales también se desarrollan al interior del espacio de clausura de las plazas de deportes. Además, “Hay que procurar que los alumnos aprendan a ejercer un dominio sobre ellos mismos que permita vencer los impulsos inconvenientes” (Ghigliani, 1918a, pp. 10-11).

En las páginas de la revista **Uruguay-Sport** la “cultura física” remite a aquella instancia de control infinitesimal de los cuerpos y de regulación de las poblaciones; se configura como una disciplina centrada en aspectos prescriptivos, teleológicos, que, junto a la pedagogía y la didáctica moderna, se distancia de la producción de una episteme propia. Desde nuestra perspectiva teórica consideramos necesario distinguir entre educación y enseñanza: la primera remite a aspectos de orden moral y disciplinamiento; la segunda a aspectos centrados en el saber. En este sentido, a nivel universitario, ya que se aboca a la formación de adultos, entre otros aspectos, no podríamos hablar de educación sino de enseñanza. Sin embargo, pareciera que todos los discursos en relación a la preparación de maestros de “cultura física” analizados a lo largo de las páginas de la revista remitieran a la educación y no a la enseñanza. Ghigliani sostiene:

En el desarrollo de la gestión de la CNEF, a mi juicio, habría que dar a la parte educativa una importancia capital. No se trata en ella simplemente de la “**Cultura**” “**Física**”, se trata de la “**Educación**” “**Física**” y dentro de estos términos, para pintar gráficamente el verdadero espíritu que debe guiar la acción del Instituto oficial, habría que escribir “**EDUCACIÓN**” “**Física**”, tal como ha sido sugerido recientemente por Geo. Ellsworth Johnson en los Estados Unidos” (Ghigliani, 1918a, pp. 11-12; las negritas y mayúsculas se conservan del original).

Unos años más tarde el significante “educación” va a primar sobre el de “cultura” (en este período se usaban en forma indistinta). En este entramado discursivo, al igual que en el discurso

de Lamas, cultura es casi sinónimo de educación, de aquellos aspectos morales que permitieron formar al ciudadano y al obrero en los nuevos códigos que requería un país en vías de desarrollo.

### 3.2.2.1. Un modelo a seguir: el programa de estudios de una universidad norteamericana de la YMCA

En este apartado analizamos el primer y único programa de estudios universitarios transcrito en la revista **Uruguay-Sport**. Este programa puede ser visto como base y modelo –ya que sus responsables se formaron en ellos– para la configuración de los cursos de corta duración de la formación del maestro de educación física en la década del 20 a cargo de la CNEF, y los directores y secretarios de educación física del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de ACJ con sede en Montevideo, ambas formaciones abordadas en el próximo capítulo.

El programa es presentado por el doctor Francisco Ghigliani en su artículo “Apuntes relacionados con los maestros de las plazas de deportes”:

Téngase una idea de lo que comprende en Norte América la preparación de un director de gimnasia, higiene y deportes físicos. [...] Allí, relacionados con la Comisión Internacional de Asociaciones Cristianas de Jóvenes, hay dos grandes Instituciones donde se da esta instrucción especial. Los párrafos que a continuación transcribimos han sido tomados de la memoria anual de una de ellas (Ghigliani, 1918d, pp. 654-655)<sup>116</sup>.

En este programa se habla de “director físico” y no de maestro o profesor; esto da cuenta, como veremos al presentar el programa de materias, de una concepción de profesión más ligada a la administración de una empresa que de una institución educativa. Su tarea se centra no tanto en aspectos morales sino técnicos e instrumentales propios del pragmatismo estadounidense. Así,

Los deberes de un moderno director físico exigen que él sea capaz de hacer un exámen inteligente de las personas que vienen a él por un consejo, que sea capaz de aconsejar sabiamente respecto de

<sup>116</sup> La ascendencia de la YMCA con la CNEF será tema específico en el próximo subcapítulo, pero que el Dr. Ghigliani haya tomado este programa como modelo a incluir en las páginas de **Uruguay-Sport** da cuenta clara de ello.

los alimentos, vestidos, sueño, trabajo, ejercicio, y en general todos aquellos tópicos que se relacionan con el modo de hacer de la vida la mejor y la más eficaz, y poner los hombres en la condición de las más alta vitalidad y eficiencia en cualquier línea de sus principales ocupaciones (Ghigliani, 1918d, pp. 654-655).

Eficacia y eficiencia son significantes que matrizan este discurso. El “director físico” es *cuasi* un médico que asesora en todos los aspectos que alargan la vida, en tanto organismo viviente. Para esto

debe conocer el cuerpo y sus leyes (anatomía, fisiología, e higiene); tener un conocimiento detallado de los efectos del ejercicio sobre el cuerpo (fisiología del ejercicio); saber cuando el hombre está en condiciones de realizar un esfuerzo físico extraordinario y saber ponerlo en tal estado (entrenamiento); el debería saber qué hacer en caso de accidentes (primeros auxilios a los heridos). Debe ser capaz de hacer un examen inteligente del corazón, los pulmones y otros órganos (examen físico). Debe saber cómo medir y probar a los hombres y como estudiar estas medidas en grupo (antropometría). Debe saber que ejercicios prescribir a aquellos que necesitando remedios gimnásticos, le envían los médicos, (prescripción de ejercicios). Debe utilizar la experiencia del pasado (historia, literatura y filosofía del entrenamiento físico). Debe estar familiarizado con todos los ejercicios que hace y enseña (gimnásticos, atléticos, acuáticos, juegos, ‘sports’, etc.) y con los detalles de la dirección del departamento físico de la Institución con que tendrá su relación (Asociación, universidad, colegio, campo Municipal de juegos para niños, etc.) (Ghigliani, 1918d, pp. 655-656).

A partir de la síntesis de lo que debe “conocer” o “saber” (que antecede a la enumeración de cada una de las materias con sus respectivas unidades y contenidos), se deduce que los saberes predominantes son los de las ciencias biológicas y médicas. La psicología y la pedagogía no figuran en este primer esbozo. El currículum se centra en aspectos instrumentales de aplicación de los conocimientos médicos en “las personas”<sup>117</sup>. Las ciencias económicas, a través de la administración, y las ciencias biológicas y médicas constituyen el suelo epistémico desde donde se configura la profesión y el campo académico. Por un lado, el “director físico” es un profesional pero, por otra parte, es un académico, en tanto las prácticas de laboratorio matrizan su programa de estudio<sup>118</sup>.

<sup>117</sup> Nótese que a lo largo del programa no se habla de alumno o educando sino de “personas” en sentido genérico, lo que denota la distancia que existe entre el discurso pedagógico y el de la profesión de “director físico”.

<sup>118</sup> Aparecen en las siguientes materias: Histología, Química Fisiológica, Fisiología, Fisiología del ejercicio, en donde “en los días de laboratorio una hora adicional de asistencia es exigida al estudiante” (Ghigliani, 1918d, p. 658).

El programa incluye diez materias, que agrupamos en tres áreas de conocimiento: ciencias biológicas, educación física y ciencias de la administración. Las materias son:

1. Anatomía (incluye: Anatomía en general, Histología), Fisiología (incluye: Física y Química fisiológicas, Fisiología del ejercicio), Antropometría y exámenes físicos (incluye Historia, Valores, Métodos de estadística, Reglas de crecimiento, Tipos de desenvolvimiento), Higiene (incluye: Edificación, Higiene personal, pública y escolar), Masajes, Primeros auxilios a los heridos;
2. Diagnóstico físico y prescripción de ejercicios (Diagnóstico Físico, Prescripción de Ejercicios, Entrenamiento); Campos de Juegos y su utilidad (incluye: Métodos, Historia del movimiento, Naturaleza y psicología del niño, Pedagogía, Condiciones sociales de comunidades), Historia y literatura de la educación física;
3. Administración del Departamento de Educación Física.

En el primer grupo se encuentran todas las materias que tienen como sustento los saberes de las ciencias naturales y, dentro de estas, en especial las ciencias biológicas y médicas. En el segundo grupo se encuentran las materias más específicas dentro del campo de la educación física, si bien de las tres materias detalladas la primera tiene como suelo epistémico las ciencias biológicas. Si bien en el tercer grupo que ubicamos dentro del campo de la administración solo se presenta una materia, en otras materias, como, por ejemplo, “Campos de Juego y su utilidad”, los elementos de la administración tienen relevancia frente a los pedagógicos. Esta materia comprende cinco unidades; dentro de la unidad “Métodos” se presenta un punto denominado “Organizaciones directivas”, que comprende: “varias clases de dirección. Voluntaria, educacional, municipal, etc. Métodos empleados”; otro punto denominado: “Construcción y equipo”, que incluye “Selección de sitio. Métodos de conseguir campos. Edificios, planos y equipos”; y otro punto denominado: “Administración”, que comprende “Dirección de las actividades. Organización y preparación de las fuerzas directivas. Programas diurnos, especiales, exhibiciones, excursiones torneos, etc.” (Ghigliani, 1918d, p. 661). Las restantes cuatro unidades (Historia del movimiento, Naturaleza y psicología del niño, Pedagogía, Condiciones sociales de comunidades) no están desglosadas. A partir de esta descripción podemos decir que lo pedagógico y psicológico tiene un lugar ínfimo en el programa frente a los aspectos

administrativos. El “director físico”, como su nombre lo expresa, está formado para “dirigir” un departamento físico de cualquier institución de la sociedad, dentro de las que se encuentran las instituciones educativas.

#### La materia Administración comprende:

estudios de las principales organizaciones nacionales para la administración de actividades físico-atléticas, como por ejemplo: la Liga de Norte América, la Unión Atlética de Aficionados, las Asociaciones Atléticas Inter-Universitarias, la Sección Física de la Asociación Nacional de Instrucción Pública, y la Unión Gimnástica Norteamericana.

Se estudian los planes de organización del departamento físico-Atlético de las Instituciones educacionales, como las Escuelas Públicas, los Institutos particulares y del Estado en Enseñanza Secundaria, las Escuelas normales, y los Colegios y Universidades. A la administración de gimnasios Municipales se presta atención especial. Se estudia cuidadosamente la administración de finanzas, oficinas, publicidad, y propiedades. Se considera la instalación y equipo de campos atléticos (Ghigliani, 1918d, pp. 660-661).

Más que un educador, se es un administrador. La formación está enfocada a la organización de las instituciones desde un punto de vista administrativo-económico.

Pero también el “director físico” es un entrenador. Dentro de la materia “Diagnóstico físico y prescripción de ejercicios” hay una unidad dedicada al “Entrenamiento”, a la “preparación de atletas para juegos de competencia” (Ghigliani, 1918d, p. 660).

Además de “administrador” y “entrenador”, el “director físico” también es un “auxiliar”, “ayudante” o “colaborador” del médico: “En cuanto a la relación de la materia [Diagnóstico físico y prescripción de ejercicios] con la práctica de medicina en el tratamiento de enfermedades, se dá al estudiante el conocimiento de difundir y poner en práctica las instrucciones generales del médico” (Ghigliani, 1918d, p. 660). Para esto debe saber realizar, por un lado, un “diagnóstico físico” que incluye el “estudio de aspectos, condiciones, defectos y deformidades que se encuentran en los exámenes” y, por el otro, “prescribir los ejercicios” adecuados según el diagnóstico en función de tres variables: “la forma”, que incluye la corrección de defectos posturales y “disminución de gordura”; “la vitalidad” y la “enfermedad” (Ghigliani, 1918d, p. 660). La función “ortopédica” (Vigarello, 2011) de la profesión es clave: se debe conocer al mínimo detalle el cuerpo de cada “usuario”, “paciente”, para prescribir en cada caso el ejercicio

adecuado. Pareciera que, en estos años, la profesión en Estados Unidos está muy cercana a la de un fisioterapeuta. Otra materia que también apunta al diagnóstico médico de cada individuo, esta vez con fines estadísticos sobre toda la población, es la “Antropometría y exámenes físicos”. La obsesión por la clasificación de las poblaciones a partir de determinados estándares es de vital importancia y, por esto, el “director físico” debe conocerlos. Dentro de sus unidades destacamos: “Historia de la antropometría militar, universitaria y escolar”, “Valor comparativo de varias clases de estadísticas antropométricas”, “Correlación de pruebas anatómicas y fisiológicas”,

Reglas del crecimiento: [...] Ritmos de raza y estación, incluyendo toda la discusión de la aceleración y retardo del crecimiento, y sus causas. [...] Cambios en crecimiento producidos por sus alrededores. **Influencia sobre el crecimiento** del ejercicio, de la enfermedad, del trabajo, **de la nacionalidad**, etc. Base física de la eficiencia mental. Forma del cráneo y su relación con la altura, el peso, y otras cualidades físicas (Ghigliani, 1918d, pp. 659-660; el destacado es nuestro).

La ciencia de clasificación del cuerpo de la población es utilizada como fuente de validación de determinadas teorías racistas y eugenésicas del momento. La “creencia” en la superioridad de determinadas razas, en que determinadas medidas corporales clasificaban a los individuos en escalas de inteligencia, en que determinada nacionalidad influye en el crecimiento, todo esto justificado desde ciertas características genéticas, fue prodigada a partir de los desarrollos de las ciencias médicas. La medición cuantitativa del cuerpo anatómico es importante pero también la del cuerpo fisiológico, por eso la materia Fisiología incluye dentro de la unidad “fisiología del ejercicio”,

instrucción técnica del esfigmógrafo, esfigmomanómetro, pneumógrafo y ergógrafo. La porción mayor del trabajo experimental, consiste en estudios acerca de los efectos de ejercicios de rapidez, fuerza, destreza y resistencia en la circulación, músculos y nervios. Los instrumentos usados son de la misma clase de los recién introducidos en el Laboratorio Fisiológico de la Facultad de Medicina de la Universidad de Harvard (Ghigliani, 1918d, p. 657).

Los autores de referencia en esta materia son Lagrange, Treves, Mosso, Kolb (Ghigliani, 1918d, p. 657).

Dentro de la materia Higiene, que tiene un extenso desarrollo, destacamos la unidad denominada “Edificación”: “el equipo y la construcción de gimnasios forman ahora parte de este curso, desde que el aspecto higiénico es tan importante en la construcción y operación del

departamento físico”. El mobiliario y las construcciones eran pensados desde el punto de vista higiénico en función de aspectos como la “luz”, “calefacción”, “ventilación”, “aire”, “limpieza” (Ghigliani, 1918d, p. 658). El “director físico”, como un administrador, debía conocer todos estos aspectos. Los criterios higiénicos eran los que primaban para la organización de las poblaciones, tanto en sus aspectos arquitectónicos y de diseño de mobiliario, como –según se detalla en la unidad “Higiene Pública”– en los siguientes aspectos: “aguas corrientes”, “alumbrado”, “alimentación”, “cloacas y desagües”, “basura”, “enfermedades”, “clima”, “estadísticas vitales” (Ghigliani, 1918d, p. 659). “La higiene se transforma, así, por la acción médica, en un conjunto de conocimientos y prácticas que tiene la pretensión de justificar todas las grandes transformaciones de las ciudades como una cuestión de salud” (Soares, 2008, p. 26).

En relación a los contenidos específicos sobre educación física que debía conocer un “director físico”, hay escaso desarrollo en el programa. No hay ninguna materia específica dedicada a la gimnasia, el atletismo y los diferentes deportes. Dentro de la materia Anatomía se detalla:

El objeto del curso es dar el conocimiento de la anatomía que es fundamental al entendimiento completo de los problemas mecánicos de **la gimnasia, los ejercicios atléticos y los ejercicios físicamente correccionales**. Se efectúan demostraciones sobre individuos indicando [...] la referencia a la postura debida del cuerpo y con la **gimnasia correctiva**. Se dan también demostraciones que enseñan las leyes mecánicas aplicadas a los ejercicios atléticos y **aparatos de gimnasia** (Ghigliani, 1918d, p. 656; el destacado es nuestro).

Gimnasia, ejercicios atléticos (refiere a juegos atléticos que incluyen todos los deportes) gimnasia con aparatos y correctiva parecen ser importantes desde la justificación de la materia Anatomía. Si bien no aparecen los *sports* como contenidos específicos, estos son denominados “juegos” y también son objeto de estudio en la materia “Campos de juego y su utilidad”<sup>119</sup>. Dentro de la unidad “Métodos.- Adaptados a los campos de juego”, en el apartado “Filosofía de la materia” se detalla:

<sup>119</sup> En la introducción de la materia se explicita: “Juntamente con el gran aumento del movimiento a favor de campos de juego públicos para todos los niños, y como consecuencia las oportunidades de prestar por medio de ellos un importante servicio social, ha surgido una demanda para ‘leaders’ consagrados al servicio público para organizar y dirigir los juegos y ejercicios” (Ghigliani, 1918d, p. 661). El movimiento de “leaders” es una característica introducida por la YMCA en Uruguay a través de Jess T. Hopkins, como veremos en el próximo apartado. Esto es impulsado al interior de las plazas de deportes de la CNEF, como trataremos en el próximo capítulo.



naturaleza, función y necesidad de la recreación, teorías del recreo, importancia de diversión en la vida y la educación, los fines y el espíritu del juego, diferencias en las clases de juegos para los distintos sexos, relación de la recreación con el trabajo, necesidad de lugares y organización de juegos en las Escuelas, la Ciudad y el País (Ghigliani, 1918d, p. 661).

Dentro de la materia “Historia y literatura de la educación física” se incluye “reestablecimiento de los juegos olímpicos. Origen del ‘football’, ‘tennis’, ‘golf’, ‘cricket’, etc.”. Pareciera que los deportes ocupaban un lugar importante en la formación del “director físico” en la universidad de la YMCA. Como veremos en el próximo subcapítulo, es Jess T. Hopkins, uno de los egresados de una de estas universidades, el que va a traer el modelo de los “campos de juegos” norteamericanos para implementarlo en nuestro país.

Los saberes predominantes en la formación del “director físico” son los provenientes de las ciencias biológicas y, fundamentalmente, médicas; también ocuparon un lugar importante los saberes de la economía relacionados con las ciencias de la administración. El “director físico”, lejos de poder ser considerado un “educador”, era ante todo un ayudante del médico, un administrador y un entrenador. De la lectura del currículum prescripto se desprende que el énfasis estaba puesto en una preparación instrumental, configurándose un *currículum tecnicista*, orientado al “saber hacer”, pero más que del “profesor de educación física” era el saber hacer de un ayudante de médico y de un gestor de un departamento físico o planificador de una oficina estatal. Organizar, dirigir, administrar, entrenar, evaluar, medir, diagnosticar, prescribir son tareas que conforman la *configuración discursiva tecnicista* del “director físico” más que las tareas de enseñar o educar. Si comparamos la matriz discursiva presente en este programa, elegido por Ghigliani como modelo a mostrar en la revista **Uruguay-Sport**, con la presente en sus artículos en relación al “maestro de cultura física”, desarrollada en el apartado anterior, hay un quiebre discursivo importante, aunque también varias continuidades. La principal continuidad en ambos discursos es en relación al saber predominante, el proveniente de las ciencias biológicas y médicas. Pero el quiebre fundamental se presenta en relación a la identidad de la profesión: mientras en el discurso de los uruguayos a cargo de la CNEF se lo llama “maestro de educación/cultura física”, centrado en la educación, en la transmisión de valores morales, en Norteamérica se lo denomina “director físico”, centrado en aspectos administrativos, en la organización y dirección de departamentos físicos. En el primero, al igual que en los discursos de

Varela, del Congreso Pedagógico y de Lamas, la *tradición es pedagógica y normalista*; en el segundo es *tecnicista y profesionalista*<sup>120</sup>.

### 3.3. La influencia de la YMCA en el proceso gestacional de la CNEF en el Uruguay: Jess T. Hopkins

En el presente subcapítulo nos dedicamos a realizar un análisis sobre las discursividades en torno a la formación del “director físico” y su “cuerpo de líderes”. Para esto también damos cuenta de los discursos en relación a la educación física y al cuerpo a partir de los textos escritos por Jess T. Hopkins, uno de los principales impulsores de la creación de las plazas de deportes de la CNEF en su primera década de existencia, miembro de la Comisión Organizadora como Secretario del Primer Curso Intensivo Teórico-Práctico para Maestros de Plazas de Deportes a inicios de 1920<sup>121</sup>. Fue Director de cuerpos de líderes de las diversas plazas de deportes y de la Asociación Cristiana de Jóvenes. Entre las figuras de la época se destacan: Julio J. Rodríguez, Director Técnico de la CNEF entre los años 1920 a 1960, sobre el que versará el próximo subcapítulo; Julio Pereyra, Director de la Plaza de Deportes N° 2 y luego Director de Educación Física Universitaria y Escolar, Adscripto a la Dirección Técnica de la CNEF, Agosto H. Grassi, Director Técnico Departamental de Canelones de la CNEF, y en 1925 Director del Departamento de Educación Física de la ACJ, Emilio Chiapella, Director de la Plaza de Deportes N° 5 y posteriormente, Inspector de Educación Física en Campaña de la CNEF, todos ellos asociacionistas seleccionados por Hopkins para graduarse en la Universidad de Springfield de la YMCA en Estados Unidos, entre fines de la década del 10 y principios de la década del 20.

<sup>120</sup> En los discursos de Hopkins y en las universidades norteamericanas la educación física se erigió como una profesión, a diferencia de Uruguay, donde el discurso pedagógico-normalista es mayor frente al economicismo-administrativo norteamericano. Entendemos por matriz profesionalista la presente en ciertas universidades que tienen como centro la formación de profesionales.

<sup>121</sup> En el curso tuvo a cargo un tercio de las materias teóricas y algunas prácticas: “Teoría y Práctica de la calistenia en el Gimnasio”, “El Nuevo Concepto de la Educación Física”, “Práctica en el Gimnasio”, “Por qué se enseña al niño a jugar”, “Qué es una Plaza de Deportes”, “Principios Fundamentales de la Organización de las Plazas”, “Programas Modelos para Plazas de Deportes”, “Cómo organizar torneos, campeonatos, etc.”, “Competencia en masa”, “Construcción y conservación de una Plaza de Deportes” (CNEF, 1920, pp. 1888-1890). En el Tercer Curso Intensivo Teórico-Práctico dictó “Historia y Filosofía de la Educación Física” (CNEF, 1924, p. 10).

Jess T. Hopkins nació en Iowa, Estados Unidos, el 31 de marzo de 1887. Ingresó en el año 1906 al Internacional YMCA College de Springfield, Massachussets. Se recibió de Bachiller en Educación Física (BPE) y posteriormente de Maestro en Educación Física (MPE). Entre 1907 y 1912 desempeñó varios cargos de Director de Educación Física de las ACJ, de las Escuelas Públicas de Moncton, en Canadá, en la Asociación de Billings, de Montana, y en la de Gorgona, de Panamá. En 1912 se radicó en Uruguay para encargarse del Departamento de Educación Física, fundado en junio de 1912<sup>122</sup>. Así fue valorado por sus correligionarios: introdujo en el país “una orientación nueva del deporte, la institución del cuerpo de líderes, el examen físico-médico previo al ejercicio, el ‘juego recreativo para todos’ y destacando valores morales de la educación física [...] En esos años introdujo al país muchos juegos, como el básquet-ball, voley-ball, etc., que pronto se popularizaron” (Uruguay, 1929, pp. VII-VIII). En 1913, fue designado Director General de Plazas Vecinales y luego Director Técnico de la CNEF, desde donde impulsó el establecimiento de plazas de deporte. En el mismo año fue nombrado Profesor de Educación Física de la recién fundada Universidad de Mujeres, para fundar un departamento en aquel ramo. Entre los años 1917 y 1918 regresó a su país para escribir sus tesis de graduación, “A monograph on physical education written in Spanish”. En 1919, retornó a Montevideo y ocupó el cargo de Director Continental de Educación Física de la Federación Sudamericana de ACJ, con sede en esta ciudad. Desde su regreso ocupó el cargo de Asesor Técnico Honorario de la CNEF<sup>123</sup> hasta que en 1928 residió en forma definitiva en Estados Unidos. Fue representante técnico en América del Sur del Comité Olímpico Internacional (Uruguay, 1929 pp. VII-IX; CNEF, 1920, 1924; Pereyra, 1946).

<sup>122</sup> Felipe A Conard, norteamericano, fundador en 1909 de la ACJ de Montevideo, nos relata el proceso que llevó a la venida de Hopkins a Uruguay: “a los 18 meses de fundada la Asociación, el Sr. Ethan T. Colton, Secretario del Comité Internacional, nos visitó y recomendó que organizáramos en forma el Departamento de Educación Física, y luego colaboró en la búsqueda de un director” (Conard, 1959, p. 29). “Esta recomendación asombró a varios de nuestros amigos, como Don Eduardo Monteverde, quien nunca había pensado que la Asociación tuviera como uno de sus objetivos principales, la gimnasia y el deporte. Sin embargo, a medida que consultamos a amigos y funcionarios de las instituciones privadas y gubernamentales, encontramos una pronta recepción de la idea; así es que pedimos al Comité que nos consiguiera los servicios de un director experimentado. La elección no pudo haber sido mejor. El Sr. Jess T. Hopkins demostró poseer un magnífico carácter y una rica experiencia, no solamente en Educación Física, sino que también en el programa total de la Asociación” (Conard, 1959, p. 33). “Y cuando llegó el Director, Jess T. Hopkins, no tardó en demostrar lo oportuno del proyecto, pues el registro social de 200 socios se aumentó con 400 nuevos, y pronto el hombre se relacionó con la Universidad y con la Comisión Nacional de Educación Física” (Conard, 1959, p. 29).

<sup>123</sup> Por resolución N° 5.065, del 3 de mayo de 1919 (Blanco, 1948, p. 336).

Desde su cargo como Director Técnico de la CNEF se destacó su participación, en el año 1915, en la Comisión Especial sobre Cultura Física Universitaria, junto a Francisco Ghigliani, Alberto Galeano, José Delgado y Miguel San Juan. Presentaron, el 30 de noviembre de ese año, un bosquejo de un Plan de Organización para un Curso de Educación Física para la sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (CNEF, 1918). Esta Comisión propone a las autoridades la creación de un Instituto Especial para la preparación del profesorado de educación física (Blanco, 1948, p. 332). También participó, en el año 1916, en una Comisión Especial para proyectar un Plan de Educación Física Escolar junto a Leonor Hortiou, Francisco Ghigliani, Alberto Galeano y Alejandro Lamas (Blanco, 1948, p. 332)<sup>124</sup>. Formó parte, junto a Héctor Mezzera y Eduardo Monteverde<sup>125</sup>, de la Comisión encargada de estudiar y proponer un plan racional para el funcionamiento técnico y administrativo de las Plazas de Deportes del país (Blanco, 1948, p. 337)<sup>126</sup>.

Por fuera de la CNEF, organizó el primer Cuerpo de Leaders y los Departamentos de Educación Física del Instituto José Batlle y Ordóñez, de la Escuela Elbio Fernández, de la Academia Norteamericana y del Instituto Nacional de Ciegos (Pereyra, 1946, p. 15).

Entre sus producciones se destaca la organización del libro **Reglamentos Oficiales de Juegos Atlético y Estudios sobre educación física moderna** (Uruguay, 1929), en el que se detalla:

<sup>124</sup> Entre las principales resoluciones elevadas, por la Comisión el 1º de marzo de 1917, destacamos: “8º)- Necesidad de que se dicte en Montevideo un curso Magisterial de Cultura Física para los maestros en ejercicio, de acuerdo con el programa teórico-práctico de los Institutos Normales, sin perjuicio de procurar su extensión en campaña; 9º)- Necesidad de introducir entre las materias obligatorias de examen para maestro de primer grado, nacional o normalista, una especial que, con el nombre de “Cultura Física”, comprenda cuanto se refiera a la educación física de los escolares, y además la práctica de gimnasia; 10º)- Conveniencia de que entre los temas de examen práctico de maestro de 1º grado se elija con frecuencia una de ejercicios físicos (Blanco, 1948, pp. 333-334).

<sup>125</sup> Vicepresidente de la ACJ Montevideo en su fundación y desde 1910 su Secretario, profesor en la Universidad de Montevideo, autor de varios textos de Matemática; agrimensor, encargado de obras públicas municipales en la División de Vialidad Nacional, tuvo actividad política que luego abandonó para dedicarse a la ACJ. En 1922, Director de la Escuela de Montevideo del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de ACJ. “Sus grandes influencias con las autoridades públicas logran la concurrencia de grandes personalidades (ministros, embajadores, el Presidente Brum –había sido su alumno) a los campamentos de Piriápolis” (Conard, 1957, pp. 25-26).

<sup>126</sup> Por resolución N° 6.038, del 25 de marzo de 1920, de la CNEF.

La publicación de este libro se debe a la iniciativa del Sr. Jess T. Hopkins, Secretario de la Sección Educación Física de la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes. Fue él quien hizo las gestiones para que la conocida Editorial “Spalding” publicara la primera edición: quien recolectó la mayor parte del material, estudió las mejoras a introducirse en aquella. [...] Fue entonces que, en atención a que él era, en cierto sentido, el verdadero autor del libro, y en reconocimiento de su larga y fructífera actuación en el desarrollo de la educación física en Sudamérica, y a insinuación de sus colaboradores en la redacción de aquél, se resolvió dedicarle su propio libro, último trabajo que realizó en estos países (Uruguay, 1929, p. V).

La tesis de graduación de Jess T. Hopkins fue difundida en Uruguay. La escribió en español y muchos de los textos citados fueron traducidos en las páginas de la revista **Uruguay-Sport**, de la CNEF. Raúl V. Blanco<sup>127</sup>, refiriéndose a ella, en el primer libro sobre recreación escrito por un uruguayo, expresa que Hopkins realizó una autorizada investigación sobre los juegos y su origen y “marcó la era del oro de los deportes y la educación física en Uruguay, siendo las Plazas de Deportes su obra más importante organizada” (Blanco, 1940, p. 22).

Para dar cuenta, más aún, de la gran influencia ejercida por la YMCA norteamericana en el proceso gestacional de la CNEF y de la educación física en Uruguay, transcribimos algunos párrafos de la carta enviada por Jess T. Hopkins a J. H. Mc. Curdy, Director de Springfield College, el 26 de agosto de 1912, a tan solo un poco más de dos meses de su arribo a Montevideo:

Conard, nuestro secretario y un graduado de la Universidad de Illinois, y Monteverde, su asociado, un uruguayo muy influyente, han sentado las bases para un maravilloso trabajo de la asociación en este pequeño pero importante país. [...] En poco más de tres años, estos dos hombres han construido una membresía de 750 de los cuales 6/7 son uruguayos; tienen en su comisión algunos de los hombres más fuertes de la ciudad; han asegurado el activo interés de la mayoría de los hombres influyentes en el cuerpo diplomático. Monteverde pasó una hora con el presidente<sup>128</sup> hace

<sup>127</sup> Egresado de la Escuela de Leaders de la YMCA de Montevideo, a partir de ello pasó directamente a la docencia. Fue Director de la Plaza de Deportes N° 5 de la CNEF. Visitó en gira varios países de Europa y América. En 1938, concibió la necesidad de organizar el Primer Congreso Nacional de Educación Física, como base para celebrar el primero de carácter panamericano. Previo a la necesidad de establecer los Congresos Panamericanos, presentó en 1941 la idea de creación del Instituto Panamericano de Educación Física y estructuró su fundación con sede en Estados Unidos. Fue Asesor Técnico del Comité Nacional de Deportes y Asesor Técnico el Comité Olímpico del Perú. Entre sus libros se destacan: **Educación Física. Un panorama de su historia y Recreación. Juegos-Danzas-Rondas Musicales-Luchas. Su historia y fundamentos. Su aspecto fisiológico y pedagógico. Su valor moral y físico**, libro que mereció el Gran Diploma de Honor otorgado en Cuba (Blanco, 1948 y 1940).

<sup>128</sup> José Batlle y Ordóñez. Las vinculaciones de Batlle con la ACJ son importantes, entre otras, fue compañero de escuela (“Escuela Adams”) de Pedro C. Towers, quien fue el Presidente fundador de la ACJ de Montevideo, contador en la creación del Banco de la República, luego Gerente del Banco Español del Río de la Plata. El

poco tiempo describiéndole nuestro trabajo y el Presidente odia todo lo que sabe a cristianismo, pero cuando terminó se fue con el ejecutivo alabando nuestro trabajo. Este Presidente ha designado una Comisión Nacional de Educación Física y el Congreso ha destinado \$50.000 por año para su trabajo. El Presidente de la Asociación, Mr. Towers, es miembro de esta Comisión, y ha aceptado la designación con el solo propósito de usar su influencia para poner al Director Físico de la Asociación en buenas relaciones con esta Comisión. Y esto, me complace decirlo, está funcionando muy bien. La Comisión está planificando un sistema de plazas de deportes y justo esta tarde el presidente<sup>129</sup> vino en su automóvil para llevarme a inspeccionar el sitio de la primera plaza. Me dio un bosquejo de sus planes y me pidió para reunirse conmigo mañana y ofrecerle las sugerencias y críticas que desee.

Agosto, 29: Tuve que interrumpir esta carta hasta ahora. Tuve el placer de pasar una hora y media con el Presidente y Tesorero de la CNEF ayer discutiendo los planes para sus plazas. Debo entregar un plan y detallar una lista de equipamiento mañana para su aprobación. Además sugirieron que les gustaría que yo tuviera algún tipo de relación oficial para la supervisión. [...] Estamos muy entusiasmados con el asunto porque prácticamente significa que podremos controlar la situación de las plazas y si hacemos una buena impresión en la Comisión, no hay duda de que podremos tener una gran influencia en todo el trabajo de este órgano nacional en sus esfuerzos por establecer un movimiento nacional por la educación física.

El Inspector Nacional de Escuelas Públicas<sup>130</sup> ha pedido una entrevista con el propósito de hablar sobre la educación física en las escuelas públicas. Sus escuelas públicas están pobremente ubicadas actualmente en varios cientos de pequeñas casas y salones, etc. esparcidos por la ciudad. Dan pena en cuanto a la sanidad e higiene. Toda la EF que se haga debe ser en el salón. Los patios son desconocidos, y ni hablar de gimnasios.

Visitamos todos los gimnasios de la ciudad poco después de nuestra llegada y encontramos que muchos de ellos están en la "Dark Ages". Equipados con un ring de boxeo en el centro y después numerosas pesas, etc. esparcidas alrededor. Están administrados por el típico profesor hombre fuerte. Las paralelas y caballos que tienen son o hechos artesanalmente, y fueron importados de Europa hace cuarenta años. Supongo que le costará creer que el gimnasio que la Asociación está acondicionando –una vieja iglesia– será el segundo mejor gimnasio en Sudamérica –el primero es el nuevo edificio de Bs. As. Por supuesto que no he estado en la costa oeste, pero Río, Bs. As. y Montevideo son las tres ciudades más modernas en el área de gimnasios por aquí. Salassa, en Río y Phillips, en Bs. As. encontraron exactamente las mismas condiciones que yo estoy encontrando aquí. Nuestros aparatos, clases masivas con música, y muchos juegos asombran a todos. Luego, cuando hablamos de sanidad, higiene personal y trabajo de salud municipal quedan completamente shockeados.

Tomando todo esto en consideración: la CNEF, las Escuelas Públicas, la Universidad, y el Sistema de Plazas de Deportes; en ningún lado encontrará un departamento físico de la Asociación una situación más promisoría y única para un maravilloso trabajo de extensión. Estoy muy feliz de tener esta oportunidad (Hopkins, 1912)<sup>131</sup>.

---

Presidente Batlle le ofreció la gerencia del Banco República pero ya había aceptado el puesto en El Español (Conard, 1959, p. 28).

<sup>129</sup> Juan A. Smith.

<sup>130</sup> Abel Pérez.

<sup>131</sup> Carta traducida del inglés por la licenciada Mercedes Couchet.

Hopkins, desde su trabajo y sueldo como Director del Departamento Físico de la ACJ, asumía como trabajo de “extensión”<sup>132</sup> en la Dirección Técnica de la CNEF y colaboraba con otras instituciones del país:

Como la Asociación de Montevideo era la que le pagaba, aunque nombrado por el Comité Internacional<sup>133</sup>, varias instituciones locales contribuían a su sueldo. [...] Finalmente nos pusimos de acuerdo en que su trabajo debía estar enteramente pagado por la Asociación y en que estas actividades de afuera deberían ser atendidas sin contar con ninguna otra contribución más que su sueldo. Esto hizo posible la atención con igual interés tanto a la Comisión Nacional de Educación Física que contribuyó mucho, como al Instituto de Ciegos [...] y a otras instituciones (Conard, 1959, p. 56).

A continuación nos abocamos a indagar sobre las principales discursividades en relación a la formación del docente de educación física en Hopkins, para él llamado “maestro o director” “físico, de educación física o de plazas de deportes”. Estructuramos el subcapítulo en cuatro apartados. En el primero nos dedicamos a analizar sus principales discursos en relación al cuerpo y la educación física centrados fundamentalmente en una concepción eugenésica evolucionista; en el segundo apartado abordamos los discursos en relación al deporte, práctica corporal, que, como desarrollaremos, ocupa un lugar predominante en sus obras; en el tercer apartado analizamos las principales configuraciones discursivas en relación a la generificación de los cuerpos masculinos y femeninos. Finalmente, en el cuarto apartado, analizamos las matrices predominantes en Hopkins sobre la formación del docente de educación física y las comparamos con las abordadas anteriormente.

### 3.3.1. Evolucionismo y eugenismo: degenerescencia

Para explicar las bases biológicas de los juegos atléticos, Hopkins se basa en fundamentos de un evolucionismo darwinista: “se ven en el cuerpo humano las huellas de evolución de la raza

<sup>132</sup> Se refiere a la “extensión de servicios técnicos” que constituye “la obra más destacada [...] de la Asociación, servicios prestados a las escuelas, gobiernos, comisiones nacionales de educación física, federaciones nacionales, Comité Olímpico Internacional, entrenamiento de equipos olímpicos, plazas de deportes, etc.” (Hopkins, 1927. p. 31).

<sup>133</sup> Comité Internacional de la YMCA.

a través de las edades, como Darwin nos las hizo ver. [...] El ser humano durante el período de su crecimiento recoge los beneficios de la evolución de la raza” (Hopkins, 1922, pp. 3.494-3.495)<sup>134</sup>. Sin embargo, estos argumentos de progreso y mejoramiento de la raza tergiversan la teoría darwiniana y constituyen, según Vigarello (2011), una teoría de la *degenerescencia*:

La inspiración extraída de Darwin, por ejemplo, no deja de traicionar la argumentación seleccionista al postularle una finalidad que no tiene. La selección natural no debe ser interpretada desde el ángulo normativo de un “mejoramiento” gradual de ciertas especies o lo contrario con respecto a otras: “Lo que garantiza la selección natural darwiniana no se encuentra de ninguna manera marcado por el sello de la ideología del progreso. Una evolución por adaptación ecológica no prejuzga en absoluto el perfeccionamiento de la raza” (Conry, p. 329). [...] Las fuerzas que seleccionan las especies y las diferencian “transforman” pero no “degradan” ni “mejoran”. El propio Darwin había respondido a los enfoques que se esforzaban por ver “avances” o “retrocesos”, normalizando una evolución o antievolución. [...] La teoría de la “degenerescencia” es normativa, al contrario del evolucionismo darwiniano (Vigarello, 2005, p. 111).

Para dar estos fundamentos recurre a doctores de su país (Gulick, G. Stanley Hall, Mc. Curdy, Mc Kenzie y Fisher) que “han estudiado al ser humano a través de la historia de la raza” (Hopkins, 1922, p. 3.494). Según estas ideas, el niño pasa en sus etapas de crecimiento por las mismas etapas de la historia de la humanidad. En esta teoría el cuerpo orgánico es el motor del desarrollo mental:

por los grandes adelantos filosóficos, basados en la teoría de la evolución, ahora sabemos que los niños griegos, que dedicaban tantas horas diarias a los deportes<sup>135</sup>, no desarrollaban, únicamente, sus cuerpos sino que también cultivaban sus intelectos. El sistema muscular es la llave del desarrollo del sistema nervioso (el cerebro, etc.) y los órganos vitales (Hopkins, 1918, p. 9).

Aquí sientan las bases de un plan de educación física “basado en un estudio del desarrollo de la raza” (Hopkins, 1918, p. 9). Las bases biológicas son el suelo epistémico de esta disciplina, “dice el Doctor Tyler, que nuestro sistema muscular está estratificado. Es decir, que hemos adquirido diversas partes en distintas épocas de la evolución” (Hopkins, 1918, p. 12). Por esto, “toda educación, y especialmente la educación física debe estar basada en un estudio biológico y

<sup>134</sup> “La ‘Señorita Naturaleza’ es una maestra y guía infalible si la dejamos actuar libremente, porque así como el embrión recapitula biológicamente la evolución de la raza, así también el niño recapitula etnológicamente las generaciones por las que el ser humano ha pasado” (Hopkins, 1918, p. 19).

<sup>135</sup> Como ya vimos anteriormente en los discursos de Lamas y Delgado, Hopkins idealiza la cultura griega y denomina a sus prácticas corporales “deportes”, desde una visión etnocentrista moderna.



etnológico de la raza humana” (Hopkins, 1918, p. 43). Para esto, lo central no es qué sistema de educación física elegir sino si este está de acuerdo con el “desarrollo natural”. Lo orgánico y las etapas del desarrollo son sinónimo de “natural”. No existe para el positivismo evolucionista una distancia entre el objeto real y el objeto de conocimiento, sino que los desarrollos científicos de las ciencias biológicas son presentados como “la naturaleza” a respetar, y todos los presupuestos que se desprenden de “la ciencia” son los que determinan los modos de regulación de la vida orgánica del hombre, en este caso, mediante ejercicios físicos. “La cuestión es que cualquier procedimiento, para ser bueno o aceptable, debe tener alguna base científica que no viole ninguna ley del crecimiento natural. Debe ayudarlo y no impedirlo” (Hopkins, 1918, p. 43). La ciencia positiva se erige como la verdad incuestionable y no se percibe que sus “descubrimientos” son producto de una episteme y de un corpus teórico desde donde se mira el objeto y se lo construye. Se olvida que el cuerpo orgánico, anátomo-fisiológico y evolutivo no es un estado de naturaleza (si es que pudiera haber una instancia tal) sino producto de una serie de dispositivos construidos discursivamente. Según Hopkins, siguiendo los dictámenes de las etapas evolutivas del desarrollo, cualquier sistema de educación física puede ser utilizado, aunque “teniendo en cuenta la preferencia personal o el temperamento nacional. [...] Supongo que para la psicología sueca no hay mejor sistema que el de Ling, así como para los alemanes el que originó Jahn” (Hopkins, 1918, p. 43). Lo étnico adquiere relevancia en el evolucionismo, lo genético determina el comportamiento social del niño, de una raza, de un país. “Estos instintos<sup>136</sup> que hemos heredado pueden ponerse en práctica en forma de juego” (Hopkins, 1918, p. 22); “casi todas las manifestaciones sociales del chico son reverberaciones o reflejos de sus antepasados” (Hopkins, 1918, p. 20). Hopkins trata los movimientos construidos en el intercambio del hombre con la cultura como si fueran instintos. “El muchacho es un verdadero indio incivilizado o pequeño salvaje. [...] Representa muy bien al hombre de poca civilización” (Hopkins, 1918, p. 27). Se equipara civilización a educación y cultura, e incivilización a salvajismo y falta de cultura. Así, se establecen “razas superiores”, las primeras, e “inferiores”, las segundas: en palabras de Mc Kenzie, Hopkins expresa que “por el cultivo de las grandes acciones fundamentales y vitales es que el hombre civilizado ha mantenido su superioridad sobre las razas primitivas y un programa de educación física debe estar basado en ensayos de esas acciones” (Hopkins, 1918, p. 63). La

<sup>136</sup> Por ejemplo: el instinto de nado, “cuyo origen fue el tiempo en que nuestros antepasados vivían cerca de las aguas” (Hopkins, 1918, p. 21).

educación física contribuye, de este modo, a construir una raza “superior”, “civilizada”, “más fuerte”, y a combatir los males de su “degeneración”. Así,

Nosotros somos [...] los culpables del crimen de ignorar el debido funcionamiento de este organismo y de haberlo dejado degenerar. [...] Notaremos [...] síntomas de toda clase de enfermedades físicas y morales [...] debido a su ignorancia o a su descuido, cada día avanzan por un camino que los conduce hacia un estado físico, moral y mental, más degenerado” (Hopkins, 1918, p. 4).

En este discurso evolucionista de la degeneración, la educación física es presentada como una herramienta esencial para combatirla, una tecnología de poder. En este sentido,

el viejo derecho soberano de poder matar necesita ahora ser justificado y ejercido biológicamente. Ya no es la supresión del enemigo político lo que está en juego en esta nueva fisiología del poder de muerte del Estado, sino la eliminación de la amenaza biológica, de la degradación, de lo anormal (Castro, 2011, p. 58).

Para dar este combate, “en Nueva York existe una institución llamada ‘The Life Extension Institute’. Su título indica que es un instituto para ayudar a prolongar la vida. Está dirigido por un cuerpo de expertos en todos los detalles del organismo humano” (Hopkins, 1918, p. 6). Un cuerpo de médicos se encarga de realizar exámenes y controles de todos los órganos y su funcionamiento:

Hacen una inspección absoluta. Además [...] hacen preguntas que revelan los hábitos higiénicos del individuo: qué come, cuánto tiempo duerme, qué clases de ejercicios físicos practica; cuántos cigarrillos fuma; cuánto café toma; si toma bebidas alcohólicas; si está constipado, etc. Después de estudiar los resultados del examen le envían una carta en la cual le aconsejan y le recomiendan la manera más conveniente de vivir. [...] Esta institución está revisando miles de personas cada año (Hopkins, 1918, p. 6).

Se realiza un control infinitesimal sobre cada uno de los cuerpos: hábitos de vida, costumbres. El saber médico tiene el poder sobre la vida de la especie humana:

Compañías de seguros sobre la vida pagan a esta Institución para que revise a sus asegurados. Si pueden prolongar la vida de sus asegurados es un buen negocio para la Compañía! También una fábrica que emplea miles de obreros considera dinero bien gastado el pagar por la revisión completa de sus empleados, pues con el mejoramiento de la salud de ellos, resultarán trabajadores más eficientes (Hopkins, 1918, p. 7).

La anatomía política del cuerpo y la biopolítica ejercida por la medicina tienen su máxima expresión en un país con un capitalismo económico prominente. El profesor de educación física se convierte aquí en un aliado fundamental del médico, “a nosotros nos corresponde hacer lo que esté a nuestro alcance para complementar la labor de la ciencia. Debemos de enseñar a los chicos a vivir como es debido y así obtener salud, fuerza y eficiencia para los componentes del organismo” (Hopkins, 1918, pp. 7-8). Para Hopkins, el cuerpo es el de la anátomo-fisiología, “no es demasiado esperar que el hombre sepa tanto del mecanismo y operaciones de su organismo, como sabe de su ¡automóvil! o de su ¡caballo!” (Hopkins, 1918, p. 17)<sup>137</sup>. Mediante la educación física, “cuando llegue a ser un hombre poseerá órganos vitales sanos, fuertes y llenos de vigor, y una musculatura suficiente para dar al cuerpo esbeltez, buena postura y agilidad al intentar acciones que requieran coordinación, etc.” (Hopkins, 1918, p. 17). Estos atributos dan cuenta de su construcción masculina de los cuerpos. De este modo concibe a los músculos como “órganos de la voluntad” y al “carácter como una red de hábitos neuro-musculares” (Hopkins, 1918, p. 3.494). Todo está biologizado para Hopkins; hasta la personalidad, la constitución subjetiva del ser humano no es tal sino que está determinada por los músculos:

Los músculos son los que generan el hábito, la imitación, la obediencia, el carácter y casi todas las maneras y costumbres. Se puede decir que la resistencia, la destreza y la perseverancia son virtudes musculares y que la fatiga, el capricho, la irascibilidad, la falta de control y el desequilibrio son deficiencias musculares (Hopkins, 1922, p. 3.494).

Podríamos llamar a esto una *biología moralizada* y una *moral biologizada*, ambos aspectos están presentes: por un lado, al músculo se le atribuyen aspectos de orden moral y por otro, las cualidades morales son musculares.

<sup>137</sup> Si bien la palabra “hombre” era la usada en el momento para referirse en modo genérico a ambos sexos, a través de esta metáfora queda claro que se está refiriendo al género masculino; una prueba de esto es que Hopkins dedica un apartado de su tesis a la “educación física de la mujer”, como veremos más adelante.

### 3.3.2. Predominio de los *sports* frente a la gimnasia

Hopkins recomienda que se desarrolle en el niño en forma predominante los “juegos atléticos” frente a la gimnasia; “no les demos ejercicios suecos, como creen muchos aficionados que deberíamos darle, pero démosle amplia oportunidad para moverse” (Hopkins, 1922, p. 3.495). Así,

La vida de juegos sanos y adecuados ha sido peculiarmente empobrecida en ese continente y es solamente en este último cuarto de siglo que los deportes se han hecho populares. Con más exactitud, se diría que el desarrollo intensivo y el interés en los juegos recién se ha manifestado dentro de los últimos diez años. Un juego nuevo dado a un pueblo, llega a formar parte de la herencia social de las generaciones futuras. Es algo que nadie puede quitarles después. Los programas de simple gimnasia son de incuestionable valor, pero fuera del beneficio directo que suministran al individuo que participa en ellos, no tienen ningún valor particular para las generaciones futuras. [...] nada dejarían a las nuevas generaciones siguientes fuera de los valores de salud obtenidos por los padres. En cambio, lo inverso ocurre con los juegos [...] siempre que se da un nuevo juego a un país se enriquece en proporción su herencia social (Hopkins, 1927, pp. 29-30).

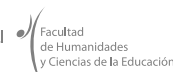
Hopkins recomienda para la etapa de la niñez “juegos en grupo o cooperativos”, ya que son de su preferencia y “no solamente vigorizan y desarrollan su físico, sino que como un principio fundamental educan moralmente” (Hopkins, 1918, pp. 28-29). Para la etapa de la juventud prefiere “los sports atléticos y juegos de competencia tan necesarios y fundamentales para el buen desarrollo físico y moral de nuestra adolescencia” (Hopkins, 1927, p. 33). En esta etapa el deporte actúa como represión de los instintos sexuales: “la juventud en este período tiene muchas ideas extrañas y curiosas. El mejor remedio para combatir a éstas se administra por medio de juegos de acción y al aire libre” (Hopkins, 1918, p. 30). Estos desarrollan “coordinación, sangre fría, agilidad, sacrificio, cooperación, valor y fuerza” y le permite al joven “jugar con buenos y sanos compañeros. Una desviación en su camino puede conducirlo a ser un perverso sexual, un criminal, o un ciudadano de poco valor para la sociedad” (Hopkins, 1918, p. 30). Es clave en su pensamiento el lugar puesto a lo sexual –algo que hay que reprimir– y la concepción de deporte como algo “bueno” en sí mismo; se presenta una esencialización del deporte o lo que ya llamamos *optimismo deportivo*. Pero también desarrolla espíritu patriótico, idealizando atributos como violencia, ingenio y energía:

en los países en donde se encuentran bien arraigados los juegos atléticos de competencia, se notará que ellos han dominado en un sentido el verdadero carácter de este país. Este carácter parece ser más violento, más ingenioso y más enérgico. Los términos deportivos se han difundido en el idioma y la influencia moral del deporte ha sido, sin duda, un factor de mucho valor (Hopkins, 1918, p. 33).

El deporte desarrolla el “instinto de combate que está latente en todo joven de sangre roja”; lejos de verlo con una lógica moderna, como parte de la sociedad capitalista, para él tiene su origen en la antigüedad y es una continuidad de una lógica evolutiva etnológica. Según el autor, se debe estimular a “las grandes masas de gente a tomar parte de [...] pruebas deportivas” (Hopkins, 1918, p. 35). A partir de los enunciados del Comité Olímpico Internacional que promueve el “deporte para todos”, Hopkins señala que los juegos de competencia son “proveedores de atletas y al mismo tiempo actividades de ‘Juegos para todos’” (Hopkins, 1927, p. 39). En relación a la promoción de futuros juegos en el continente, expresa que “no deben ser impuestos prematuramente en Sud América; ellos deben venir como resultado lógico de una participación amplia y general de los deportes [...] en sanos torneos deportivos” (Hopkins, 1927, pp. 41-42). También señala que se debe promover la creación de federaciones deportivas, “con delegados elegidos con criterios amplios y sus deseos desinteresados de servicio [...] un gran paso hacia la eliminación de la política de partido” (Hopkins, 1927, p. 46). Todo esto exige “proclamar la excelencia del juego limpio, [...] normas elevadas de amateur [...] hábiles performances” (Hopkins, 1927, p. 47). Se desprende de sus ideas cierto funcionalismo social, que no le permite ver la lógica del deporte dentro de las pautas que impone el mercado. Podríamos decir que su optimismo deportivo está sustentado, en cierta medida, en una visión de la sociedad como un todo, con fuerzas solidarias e integradas al servicio del bien común. En este sentido,

Toda la clase, todos los estudiantes de una institución, todos los soldados de una compañía y todas las compañías del regimiento juegan o toman parte en pruebas atléticas o ejercicios físicos organizados. ¡Que día memorable será para la raza cuando se obtenga la realización de este ideal! (Hopkins, 1918, pp. 37-38).

Se desprende del pensamiento de Hopkins la importancia que le otorga al servicio militar como parte fundamental de una nación y el vínculo estrecho entre el gobierno norteamericano y la YMCA:



El Gobierno de los Estados Unidos de Norte América ha dado a esa Institución casi la exclusiva dirección del recreo de los soldados en sus campamentos. [...] El Dr. Mc Curdy<sup>138</sup>, actualmente el Director supremo de recreación del Ejército norteamericano en Francia, explicó el sistema de atletismo en masa: [...] “Y en la guerra estos hombres prestan tantos servicios, en el momento del combate, como los mejores atletas. Estos serán más eficientes en sus deberes militares. [...] En un ataque, salvaremos las vidas de muchos si podemos mejorar la condición atlética del hombre común y corriente que encarna el soldado de hoy. Muchas veces este soldado ordinario que solo demuestra el cuarenta por ciento de eficiencia es el que impide un ataque o una acción ofensiva en la guerra” (Hopkins, 1918, pp. 39-40).

Los juegos atléticos o deportes, según Hopkins, son tanto una herramienta educativa como militar, ambas al servicio de la nación.

### 3.3.3. La generificación de los cuerpos: lo femenino y lo masculino

En varios de sus trabajos, Hopkins dedica una sección o capítulo especial para la mujer. Esto da cuenta de que no se entiende una educación física genérica tanto para varones o mujeres, sino que se realiza una diferenciación de prácticas corporales para cada género<sup>139</sup>. Por ejemplo:

#### UNA PLAZA DE DEPORTES ES UN LUGAR

1. Donde los niños pueden correr, saltar, brincar y gritar sin temor de tener un guardia civil en sus talones.
1. Donde las niñas pueden ir a recrearse y pasar momentos agradables. [...] con sus ejercicios escogidos, juegos higiénicos y recreativos, etc., bajo la dirección cuidadosa de una directora que comprende y simpatiza con las niñas.
2. Donde [los niños] pueden jugar a cualquier juego sin temor de ser atropellados por automóviles, carros, etc.
2. Donde las niñas más crecidas pueden tener momentos de expansión jugando a la “Volley Ball”, “basquetball, u otro juego”.
3. Donde [los niños] pueden emplear su caudal de energía juveniles siguiendo un plan ordenado. [...] La Plaza de Deportes viene a ser algo como un escape por consiguiente tenemos a los mismos niños, menos travesuras, más algunos conocimientos prácticos.
3. Donde las niñas de todas las edades tienen su gran hamaca circular –Paso del Gigante– un aparato que no solamente se presta para un ejercicio agradable, sino también da vigor a la espina dorsal y realza el porte de las que lo practican.
4. Donde [los niños...] en la plaza ellos arrojan la pelota en vez de arrojar piedras y juegan a la mancha y otros juegos similares sin tener un guardia civil en acecho

<sup>138</sup> Director de Springfield College.

<sup>139</sup> Para nosotros el género es visto desde una perspectiva posestructuralista, “como algo que integra la identidad del sujeto, que forma parte de la persona y la constituye”. En este sentido, adquieren importancia “las múltiples formas que pueden asumir las masculinidades y femineidades” (Goellner, 2008, p. 138).

4. Donde se encuentra una directora que dará impulso a la vida social, organizando tes, fiestas y otras reuniones sociales para las niñas de la localidad.
5. Donde [los niños] pueden dar cabida al instinto inherente de hamacarse, trepar y colgarse. [...] para esto los niños encuentran en la Plaza el “Giant Stride” (la Trilla o el paso del gigante), escaleras, anillos, sube-y-bajas y toboggan.
5. Donde las niñas pueden asistir a clases donde se enseña costura, como cuidar su salud, el cuidado que merecen las criaturas y otras enseñanzas que ayudan a que la vida de la niña y del hogar, sea mas llevadera (Hopkins, 1918, pp. 69-70)<sup>140</sup>.

Las diferencias de prácticas corporales son más que evidentes: mientras los niños “corren, saltan, brincan y gritan”, las niñas solo se “recrean” y pasan “momentos agradables”; mientras los primeros pueden realizar “cualquier juego”, las segundas tan solo algunos “juegos escogidos” como el “volley ball” o “basquetball”; mientras el niño “descarga energía” la niña pasa “momentos de expansión”; ellos “arrojan la pelota,” “juegan a la mancha”, “trepan”, “se cuelgan” y utilizan “escaleras, anillos, sube y bajas y toboganes”, ellas solo se “hamacan”, realizan “fiestas” y “reuniones sociales”, tareas de “costura”, cuidados de “salud”, de la “criatura” y del “hogar”. Si bien no se explicita la división de espacios arquitectónicos para cada sexo, hay una diferenciación de lugares y de equipamiento. En este sentido, “La función performativa de la arquitectura no fue una cuestión menor a la hora de feminizar jerárquicamente los cuerpos” (Scharagrodsky, 2008, p. 117).

En relación a la mujer, Hopkins propone que deberá alcanzar, “otra vez, la posición que le corresponde como cooperadora del hombre como en los tiempos primitivos de la vida del hogar, en contraste con el lugar que ocupa hoy como juguete y protegida del hombre moderno” (Hopkins, 1918, p. 71). En su país,

ella maneja automóviles y practica deportes con más habilidad que muchos hombres. [...] La mujer es física y moralmente lo bastante fuerte para hacer muchas cosas que solamente se creía que el hombre era capaz de realizar [...] pero es preciso que se perfeccione –femenina y no masculinamente (Hopkins, 1918, p. 71).

Aunque admite cambios en relación a mayor número de actividades que puede hacer la mujer, y algunas con más habilidad que muchos hombres, hay una idea esencial de lo femenino.

<sup>140</sup> Si bien en el original los puntos 1 a 5 estaban separados para niños y niñas, los ubicamos en forma intercalada para que facilite su comparación. Se mantuvieron mayúsculas y subrayados del original.

¿Cómo concibe Hopkins esa perfección femenina? A partir de la etapa de la pubertad<sup>141</sup>, “hay ciertas razones que obligan a la joven a llevar una vida más quieta y reservada que el joven” (Hopkins, 1918, p. 72). En esta etapa, “la mujer puede seguir trabajando durante el período de la menstruación, sin peligro alguno. Solamente se aconseja que mientras dure este acto fisiológico no participen en juegos y ejercicios de competencia muy violentos” (Hopkins, 1918, p. 75). Por esto, recomienda más los juegos de cooperación que los individuales: “esto le ayudará a erradicar la neurastenia, la irritabilidad y las meditaciones inútiles sobre sí misma, que son condiciones anormales de la mujer. Ella será una compañera mucho más agradable y una madre que garantizará la salud y la felicidad de sus hijos” (Hopkins, 1918, p. 73). La educación física debe contribuir a la formación del cuerpo de la madre. La función procreativa es lo que identifica de modo prioritario lo femenino; la paternidad, en cambio, no es una característica que sea nombrada y menos aún valorada en los hombres.

No solo se diferencian las actividades corporales a realizar en cada sexo sino que esta diferenciación es jerarquizada, en detrimento de la mujer:

La mujer no puede resistir un trabajo fuerte y continuo en tanto tiempo como el hombre [...] Su musculatura y figura no le permiten hacer muchas pruebas y ejercicios que hace el hombre [...] La gordura natural de la mujer la hace menos susceptible al frío que el hombre. Su organismo es vegetativo y el hombre es dinámico. Los pulmones de la mujer son más chicos y su sistema y órganos de digestión más grandes (Hopkins, 1918, pp. 73-74).

Las diferencias orgánicas son la base científica que determina la diferenciación de prácticas y rendimiento corporal. Se atribuyen características naturales a aspectos construidos socialmente. Coincidimos en que:

En la descripción del cuerpo femenino se manifestaron dos operaciones básicas que excedieron al propio sistema anatómico, al muscular y al fisiológico. En primer lugar la referencia permanente al varón como criterio sobre el cual calificar y clasificar al cuerpo femenino. [...] El varón se convirtió en la justa medida, en el criterio normal para ubicar al cuerpo femenino en el lugar de la falta, de lo menor o de aquello que nunca alcanzaba el estándar perfecto del patrón masculino. A su vez, este proceso invisibilizó la diversidad de masculinidades y femineidades que existían en el contexto

<sup>141</sup> La pubertad femenina fue considerada por la medicina de finales del siglo XIX como “la edad del matrimonio y la procreación”. Sin embargo, al mismo tiempo, fue conceptualizada como una etapa peligrosa que había que controlar” (Scharagrodsky, 2008, p. 114).



social más amplio, reduciendo la masculino y lo femenino a simples bloques monolíticos y homogéneos (Scharagrodsky, 2008, p. 115).

Según Hopkins, “hasta los diez o doce años la niña puede jugar casi como su hermano, pero de ahí en adelante es necesario que practique ejercicios adaptados a su condición fisiológica” (Hopkins, 1918, p. 74). En cierto sentido, la lógica que se inscribió en el cuerpo no fue biológica sino dominada por un *imaginario biológico* (Bourdieu, 2000). Hopkins recomienda a las mujeres “el hockey, el baseball con pelota suave, el ‘soccer’ (football association), carreras a pie, la natación, el remo, etc., y en el gimnasio los ejercicios rítmicos, bailes, ejercicios de equilibrio” (Hopkins, 1918, p. 74). Los deportes elegidos para las mujeres son “delicados”, “suaves”, “rítmicos” y no requieren tanta fuerza. Así,

El esquema representacional del cuerpo quedó encerrado en una lógica con tres características básicas: lógica binaria (varón/mujer), excluyente oposicional (lo masculino no es femenino y lo femenino no es masculino) y jerárquica (masculino como superior y femenino como inferior) (Scharagrodsky, 2008, p. 116).

Estas tres características se manifiestan en la siguiente afirmación de Hopkins:

los juegos, pruebas y ejercicios que exigen el soporte del cuerpo sobre los brazos no son buenos, pues la mujer tiene su centro de gravedad más bajo que el hombre, y su articulación húmero-escapular no ha sido formada para soportar mucho peso. Con frecuencia se pueden ver mujeres acróbatas en los circos, pero éstas son, generalmente, desarrolladas anormalmente (Hopkins, 1918, p. 74).

Todo lo que no está comprendido dentro de los estándares establecidos por la medicina es visto como enfermo, defectuoso o anormal. Las actividades circenses son despreciadas a tal punto que los cuerpos femeninos acrobáticos son anormales. Desde las ciencias médicas la matriz constitutiva de la educación física es normalizadora, prescribe determinadas prácticas corporales y prohíbe otras.

Además, “La maternidad resulta con mucho menos dificultad si la madre ha vivido una vida de sport y al aire libre” (Hopkins, 1918, p. 75). Lo femenino es visto en determinados parámetros fijos, lo femenino es *incardinado* (Scharagrodsky, 2006c) por la maternidad, hay una esencia del ser mujer que es ser madre:

Los hombres del mañana dependen de los hijos de hoy. Debemos preparar a las niñas y a las mujeres para que cumplan con los deberes sagrados de la perpetuación de la raza, para obtener así generaciones superiores en vitalidad y salud que contribuirán al perfeccionamiento de nuestra especie (Hopkins, 1918, p. 76).

### 3.3.4. La preparación del maestro de educación física: “director físico” y “cuerpo de líderes”

En relación a las plazas de deportes, Hopkins señala:

el punto importante es que esté bajo dirección de una persona competente, que comprenda la psicología de los niños y de los jóvenes. Como prueba de mi aseveración permítase citar un caso que yo he observado. En un pequeño terreno de no más de cincuenta metros cuadrados y casi sin aparatos, vi una enorme cantidad de niños que jugaban con alegría y entusiasmo y con perfecta disciplina. Esta actitud de los niños me sorprendió por cierto tiempo, hasta que al acercarme pude distinguir la clave del motivo del mi asombro. ¡Entre ellos se encontraba jugando el **Director de la Plaza!** (Hopkins, 1918, p. 67; el destacado es nuestro).

Hopkins es un defensor de la preparación “técnica” de los maestros de las plazas de deportes; en su país, “tienen cientos de maestros y maestras técnicamente preparadas. Las universidades y colegios normales dan cursos especiales para **maestros de plazas de deportes**. Es una nueva profesión digna de cualquier persona que tenga ideales altruistas y patrióticos” (Hopkins, 1918, pp. 67-68; el destacado es nuestro).

Dos aspectos clave pueden ser leídos a partir de estas dos citas del autor. En primer lugar, Hopkins usa indistintamente el término “Director” o “maestro” para referirse a las personas que llevan adelante las actividades de las plazas de deportes. En segundo lugar, caracteriza la profesión como “nueva” y “digna”. Ve la importancia de su formación específica, de su “preparación técnica”, pero los fines de esta profesión son “altruistas y patrióticos”. Se necesita un director cercano a los niños, que “comprenda” su psicología, que se mezcle en sus juegos, siempre conservando la “perfecta disciplina”. En este sentido, se establece una primera aproximación a una *tradición normalista*.

Destaca tres tareas centrales que debe realizar todo “Director Físico” dentro de su Departamento Físico: “1. La enseñanza de juegos. 2. Promover la higienicultura 3. La preparación de Líderes” (Hopkins, 1927, p. 30). El primer aspecto no lo abordaremos porque fue desarrollado en el segundo apartado. En relación a la segunda tarea, Hopkins entiende que “no hay quizás mayor oportunidad de servicio que el que se presenta en el campo de la Higienicultura” y recomienda promover campañas basadas en el libro titulado **How to live – La vida sana y eficiente** (Hopkins, 1927, pp. 27-28). Para esto recomienda realizar exámenes físicos y médicos; los primeros, a cargo del Director de Educación Física. Esto “da al Director Físico una espléndida oportunidad para relacionarse íntima e individualmente con los socios, y estar así en posición de aconsejarles en muchos puntos de índole personal” (Hopkins, 1927, p. 12). Debe “interpretar los resultados y prescribir el ejercicio adecuado o régimen higiénico al individuo” (Hopkins, 1927, p. 13). También aconseja “hacer estudios antropométricos de las diferentes razas. Tenemos la esperanza de poder organizar algún día un plan de medidas que tenga el valor científico y que pueda ser tomado por cualquier Director de Educación Física bien preparado” (Hopkins, 1927, p. 14). El “director físico” es *cuasi* un médico. Los conocimientos médicos que debe poseer son claves y coinciden en gran medida con el programa de estudios analizado al final del subcapítulo anterior, lugar donde Hopkins se formó. Estos atributos dan cuenta de la *tradición tecnicista*, en tanto el “director físico” aplica los conocimientos y es un ayudante o colaborador del médico.

El servicio a la comunidad también forma parte de la identidad del “Director de Educación Física”, si

quiere planear inteligentemente su trabajo y dar así la máxima contribución a su ambiente, debe primero analizar el terreno en que va a trabajar. Un médico no receta a su paciente sin antes hacerle un diagnóstico. En la misma forma, sería absurdo que el Director prescribiese un programa de Educación Física para su comunidad sin primero hacer un diagnóstico o estudio de esa comunidad [...] desde el punto de vista de la educación física, antes de empezar a trabajar. Tal especie de estudio o catastro, pondrá al Director de Educación Física en contacto con todas aquellas instituciones que están llevando a cabo cualquier programa de actividades físicas: escuelas, institutos públicos y privados, instituciones del Estado, Policía, Cuerpo de Bomberos, etc. etc. Encontrará, asimismo, de interés el trabar conocimiento con los líderes o directores de todas las organizaciones que tienen que ver con la salud (Hopkins, 1927, pp. 5-6).



El estudio de las necesidades de la comunidad y la relación permanente con diferentes actores sociales en su doble aspecto, actividad física y de salud, son dos tareas que definen al director físico como un director comunitario. El servicio comunitario es una identidad impresa en el “espíritu asociacionista” al cual Hopkins pertenecía: “estudiar las necesidades y mejor manera de servir a los asociados y a la comunidad” (Hopkins, 1927, p. 7) y, en este sentido, la entrega al otro son parte de las prácticas cristianas generalizadas al resto de las instituciones, principalmente a la docencia por sus características intrínsecas, de trabajo con niños. La moral laica y la cristiana se hacen uno en una infinidad de aspectos, ambas al servicio de la patria.

Hopkins otorga al “Director de Educación Física” un papel clave en la difusión de los diferentes deportes y en temas de salud. Para esto debe escribir “artículos de orden técnico y al mismo tiempo fácilmente comprensibles para la prensa. [...] Tienen un valor educativo para el público” (Hopkins, 1927, p. 55). También debe contribuir a la impresión y difusión de folletos, boletines con el “programa del Departamento” y con “artículos sobre salud, educación física, en general” (Hopkins, 1927, p. 56). Hopkins otorga a la publicidad y a la formación del ciudadano un lugar relevante, ve a la educación física una profesión muy cercana a la del médico, la cual necesita ser difundida y profesada a toda la población.

El Director de Educación Física también tiene que realizar un “Informe estadístico del Departamento de Educación Física”,

informe mensual [...] conteniendo una exposición detallada de las actividades del Departamento Físico, es de valor, no solamente como exposición de hechos corrientes, sino también como documento de valor histórico. Con la colección completa de estos Informes puede escribirse la historia de la educación física (Hopkins, 1927, pp. 57-58).

Esta fue una práctica que Hopkins promovió dentro del cuerpo de los directores de plazas de deportes en nuestro país. A lo largo de las páginas de la revista **Uruguay-Sport** se presentan mensualmente los informes estadísticos sobre cada una de las actividades y características de todas las plazas. Hopkins, como otros impulsores y gestores de la educación física moderna, estaba convencido de la importancia y trascendencia de esta profesión para el desarrollo de las naciones y para esto era necesario la escritura de sus prácticas; ellos estaban forjando algo nuevo y *haciendo historia*.

En relación a la tercera tarea a desarrollar por el director físico, “la preparación de líderes”, Hopkins los define como un suplemento, ayudantes o colaboradores del “director físico”. Esta tarea fue iniciada por la YMCA y se extendió a muchas instituciones del país, como es el caso de la CNEF<sup>142</sup>. Así,

en los comienzos mismos de la vida de la Asociación Cristiana de Jóvenes, dejése sentir la necesidad de suplementar los esfuerzos y energías de los directores físicos, con la ayuda de líderes o ayudantes voluntarios. Durante varios decenios esta institución de la ayudantía voluntaria fue peculiar de la Asociación, pero en los últimos años se ha extendido a muchas otras instituciones, donde esos grupos prestan actualmente grandes servicios de dilatado alcance (Hopkins, 1929, p. 29).

Lo que identifica y matiza a este rol es el “servicio voluntario”, que, “en beneficio de los demás es principio estimulante y básico de nuestra civilización. Cada cual debe tener ocasión de servir a su prójimo en algún sentido. Y esa oportunidad la ofrece el Cuerpo de Líderes Voluntarios de las instituciones altruístas o educativas” (Hopkins, 1929, pp. 29-30). De este modo,

un Cuerpo de Líderes voluntarios es un cuerpo de hombres y jóvenes preparados para realizar las diversas fases del programa de extensión de la institución a la que están afiliados. Ese trabajo de extensión puede llevarlos a otras instituciones que no cuentan con directores físicos preparados o tal vez a un grupo de muchachos de la calle, de “canillitas”, que de otro modo no tendrían la oportunidad de disfrutar los beneficios de una educación física completa o de una dirección técnica en sus juegos (Hopkins, 1929, p. 30).

Por un lado, se identifica la tarea del líder con determinados sectores de la población, los de menores ingresos; y, por otro, el líder sustituye en parte, la tarea del “director físico” en las instituciones que no lo poseen. Esto tiene los riesgos de sustituir trabajadores remunerados por no remunerados y dilatar la urgencia de preparación de profesores de educación física, que era lo que el país necesitaba en ese momento.

<sup>142</sup> “El Cuerpo de Líderes es adaptable a casi toda especie de instituciones que desarrollan programa social en el más amplio sentido. Las asociaciones Cristianas de Jóvenes siguen haciendo buen empleo de esa clase de organización de voluntarios. No hay razón para que cualquier colegio o club no haga lo propio. Se recomienda calurosamente la idea y el ideal del Cuerpo de Líderes a toda institución que quiera ampliar el radio de su programa” (Hopkins, 1929, p. 31).

Las características de servicio, entrega, de dar al otro, constituyen atributos que llevan a que el liderazgo sea, ante todo, una vocación:

Cuanto más se da de sí, tanto más se prospera. El servicio desinteresado, el que no cuenta el costo que exige es una de las experiencias más enriquecedoras que quepa disfrutar al ser humano. El Cuerpo de Líderes es una unidad orgánica que da la oportunidad de desarrollar ese aspecto vital de la conducta humana (Hopkins, 1929, p. 32).

Los significantes “cuerpo” y “unidad” dan cuenta de cierta matriz cristiana que está en la base de estas prácticas altruistas. Desde esta concepción se matrizó la profesión de la educación física. Los líderes fueron, para Hopkins, el semillero desde donde se seleccionaron los directores físicos<sup>143</sup>. Julio J. Rodríguez, entre otros, fue elegido por Hopkins entre el cuerpo de líderes de una plaza de deportes para realizar sus estudios de “bachiller en educación física” en Springfield College, luego lo sustituyó en la dirección técnica de la CNEF, cargo que ocupó durante cuarenta años. El camino vocacional se estableció del siguiente modo: primero, líder honorario y luego director físico. Refiriéndose al “Cuerpo de Líderes” Hopkins expresa:

Aquel grupo tiene también gran valor para la institución materna, pues de él salen los futuros directores técnicos de educación física. Por lo general, la mayoría de los sudamericanos, sobre todo los de la más joven generación, que consagran su vida a aquella educación, recibieron el impulso inicial en ese sentido de sus experiencias en el Cuerpo de Líderes de la Asociación, durante su preparación para la colaboración con el Director Físico (Hopkins, 1929, pp. 30-31).

El maestro de educación física está matrizado por este nacimiento. El cuerpo de líderes es una “institución materna”, que procrea a los futuros “directores de educación física”. Su génesis vocacional, de servicio desinteresado, lleva la impronta de una tendencia *normalista*. Por otra parte, la educación física se constituye desde un sentido eminentemente práctico; dentro de las funciones del líder se destacan: “encargarse de un grupo de gimnasio; se adiestra para dirigir toda

<sup>143</sup> “Los cuerpos de Líderes han jugado un rol muy importante en el desarrollo de la Educación Física en Sud América. Es de estos grupos de trabajadores voluntarios y entusiastas en Río, Montevideo, Buenos Aires y Valparaíso que han salido la mayor parte de los hombres de origen sudamericano que están hoy dedicando sus vidas a la causa de la educación física. En esos primeros tiempos, los miembros de los Cuerpos de Líderes se convirtieron en intérpretes de la nueva idea de educación física que los directores extranjeros trajeron a este Continente. Ellos fueron mucho más que meros líderes de grupo en los aparatos de gimnasia, como era costumbre en las Asociaciones de Estados Unidos. Aquí llegaron a ser parte integral del personal –ayudantes del Director– y en esa capacidad tomaron a cargo programas completos de clases, dentro y fuera de la Asociación [...] El Director dio a estos hombres un curso extensivo de preparación teórica y práctica de educación física” (Hopkins, 1927, pp. 15-16).

clase de juegos atléticos y deportes; llega a ser no sólo un adiestrador, sino organizador de torneos, ligas y diversas clases de competencias, así como eficaz funcionario o ‘juez’ de tales juegos” (Hopkins, 1929, p. 30). El líder es, ante todo, un ejecutor que tiene como “guía a un hombre de elevados ideales, hombre que, desde luego, debe ser el Director de Educación Física” (Hopkins, 1929, p. 31).

Los mecanismos de selección de los líderes están basados en condiciones físicas y morales (Hopkins, 1927, p. 107). “Se cuidará de que no entren en el grupo hombres o jóvenes<sup>144</sup> que sólo busquen ocasión para su propio mejoramiento u oportunidad de figurar” (Hopkins, 1929, p. 31). Los métodos y reglamentos para la preparación de Líderes están basados, en Sudamérica, a partir de 1919, en el programa del North American Standard Leaders Club (Hopkins, 1927, p. 16)<sup>145</sup>. “El Reglamento exigirá a cada miembro del grupo, lealtad y responsabilidad de primer orden para con la Institución que represente y el Cuerpo de Líderes a que pertenezca” (Hopkins, 1929, p. 32). Los reglamentos encierran una serie de normativas y rituales (vestimenta, insignias, emblemas, pasajes de grado o categorías) que generan sentimientos de unidad, compromiso, lealtad y devoción por un ideal común. Estos rituales cumplen una función:

El motivo para que el individuo forme parte de rituales es que él o ella experimentan energía emocional. Cuando la gente está reunida en actividades simultáneas, los sentimientos de poder surgen y los participantes se sienten fuertes. [...] Los símbolos son [...] vividos como sagrados por sus participantes (Collins *apud* Ljunggren, 2011, p. 42).

Es así, que el “Cuerpo de Líderes” constituía todo un ritual. En relación a su plan de formación, Hopkins recomienda:

[un] breve curso de anatomía elemental, de fisiología, de higiene, de historia y desarrollo de la educación física y el deporte. Esto se complementa con conferencias periódicas de carácter

<sup>144</sup> Se desprende de estos términos que está haciendo referencia al sexo masculino. Era una actividad practicada por varones.

<sup>145</sup> “Cualquier Asociación Cristiana de Jóvenes podrá facilitar modelos de reglamentos” (Hopkins, 1929, p. 31) En el Reglamento del Cuerpo de Líderes de Montevideo, de 1927, se explicitan cuatro categorías de líderes en función de la antigüedad y aptitudes distinguidas con insignias de diferentes colores, visten uniforme, tienen un programa de formación extenso cada año con clases diarias y deben rendir exámenes. Los mecanismos de selección requieren del voto unánime del Cuerpo de Líderes y el cambio de categoría será propuesta por el Director del Departamento Físico (Hopkins, 1927, pp. 104-112).

educativo inspirador. La preparación del grupo en trabajos físicos prácticos es tan vasta e intensa como lo permiten la capacidad del director y el tiempo. Comprenderá la instrucción en los principios pedagógicos capitales de la enseñanza del manejo de aparatos y de las reglas fundamentales de todos esos juegos. Se les ejercitará también a fondo en las reglas de esos juegos y de las justas atléticas, en general. Deberá tener tanta práctica entre si mismo o con pequeños grupos en esos diversos puntos, como pueda disponerse al efecto. No se permitirá a ningún líder que vaya a representar a la institución sin pasar por el examen requerido por los reglamentos (Hopkins, 1929, pp. 31-32).

Las materias teóricas, con una formación más básica, coinciden con las desarrolladas en el programa de “directores físicos” de las universidades de la YMCA de Norteamérica analizado en el subcapítulo anterior. Se incluyen solo aquellas referidas a las ciencias médicas, más historia de la educación física. Las materias pedagogía y psicología no están presentes, aunque la primera es entendida desde un punto de vista instrumental y tecnicista, como metodología o modo de “manejo de aparatos y reglas”. El énfasis de la formación del líder está puesto, por un lado, en formar al propio cuerpo del líder mediante la práctica, ejecución y ejercitación de “trabajos físicos prácticos” y, por otra parte, en la “práctica con pequeños grupos”.

De lo desarrollado hasta aquí, podemos decir que en el discurso de Hopkins, principal impulsor de las plazas de deportes y la educación física en las dos primeras décadas de conformación de la CNEF en Uruguay, *tecnicismo* y *normalismo* se constituyeron en dos configuraciones discursivas clave que matizaron la formación de los “directores o maestros de educación física”. En su discursividad se sintetizaron o reunieron la *tradición normalista*, característica ya analizada en los discursos sobre el “maestro de cultura física” presente en la revista **Uruguay-Sport**, en Varela, en el Congreso Pedagógico y en Lamas, y la *tradición tecnicista y profesionalista*, constitutiva de los programas de “director físico” de las universidades norteamericanas de las YMCA.

### 3.4. Julio J. Rodríguez: formación de maestros de educación física

En este subcapítulo nos abocamos a realizar un análisis de los principales discursos en relación a la formación de maestros de educación física presentes en Julio J. Rodríguez. Para esto tomamos el primer proyecto de formación de maestros de educación física del Uruguay del año



1921, que es de su autoría y que presentó a la CNEF desde su cargo de Director Técnico, cargo que ocupó desde el año 1920 a 1960. Es importante destacar su estrecha vinculación con Jess T. Hopkins: en los agradecimientos realizados por Hopkins en su tesis de graduación, al único uruguayo que menciona es a Julio J. Rodríguez: “a mi querido amigo y discípulo Sr. Julio J. Rodríguez, quien ha tenido la bondad de criticar el castellano que he empleado y quien siempre me ha ayudado a discutir los temas en lo que se refiere a su manera de presentarlos para su uso en la América Latina” (Hopkins, 1918, pp. 1-2); para Rodríguez fue su gran maestro y se declara su sucesor: “desde el retiro del Prof. Hopkins ocupa la Dirección Técnica del Instituto el autor de esta reseña, graduado en la Universidad de Springfield. Fue su propósito continuar la obra del Prof. Hopkins, que fuera su maestro” (Rodríguez, 1952, p. 6). Al referirse a las plazas de deportes Rodríguez expresa:

fueron instaladas bajo la competente y autorizada dirección del Sr. Jess T. Hopkins. [...] Al iniciar su obra que tanto arraigo ha tomado entre nosotros, el Sr. Hopkins tuvo que vencer serios obstáculos que siempre encuentran los innovadores, hasta que con sus profundos conocimientos sobre la materia, la pureza de sus ideales, la corrección de sus procederes y la energía y bondad de su carácter, supo imponerse a la envidia, al prejuicio, a la indiferencia, a la ignorancia y a las malas intenciones. El personal enseñante de las primeras plazas de deportes fue preparado por Hopkins (Rodríguez, 1923, p. 20).

Rodríguez continuó con la formación de maestros de educación física que “su maestro” había comenzado. Tuvo bajo su responsabilidad y dirección los cursos intensivos de preparación de maestros a partir del año 1923 hasta finales de la década del 30, lo que será abordado en el próximo capítulo.

Como ya mencionamos en el subcapítulo anterior, Rodríguez fue seleccionado por Hopkins para realizar sus estudios universitarios en la Universidad de Springfield obteniendo el título de Bachiller en Educación Física (BPE)<sup>146</sup>. También fue miembro del Comité Olímpico Uruguayo (CNEF, 1924, p. 16; Uruguay, 1929, p. XII).

Entre los principales escritos de Julio J. Rodríguez destacamos, como ya mencionamos, el primer “Proyecto de Formación de maestros de educación física del Uruguay”, publicado por la

<sup>146</sup> No continuó sus estudios para obtener el título de Maestro de Educación Física sino que regresó a Uruguay para asumir la Dirección Técnica de la CNEF.

revista **Uruguay-Sport** en el año 1921, y el primer “Plan de Acción de la CNEF y Conclusiones que se derivan del mismo”, escrito y editado por la CNEF en el año 1923<sup>147</sup>.

Julio J. Rodríguez asiste en representación de la CNEF al 3<sup>er</sup> Congreso de Directores de Educación Física de las ACJ de Sudamérica, desarrollado en Piriápolis en febrero del año 1924 (Hopkins, 1927, p. 78). Esto muestra las relaciones estrechas tejidas durante las dos primeras décadas de existencia de la CNEF entre este organismo y la YMCA. Para la realización de los campamentos escolares de la CNEF, tomando el modelo de aquella institución, eran utilizadas “las cómodas y amplias instalaciones que posee la Confederación Sudamericana de YMCA en Piriápolis” (Rodríguez, 1930, p. 32).

Estructuramos el subcapítulo en cuatro apartados. En el primero desarrollamos los principales discursos en relación a la educación física y al cuerpo presentes en los diversos documentos escritos por de Julio Rodríguez. En el segundo analizamos las principales construcciones discursivas en torno a los modos de generificar los cuerpos masculinos y femeninos. En el tercer apartado, nos abocamos a desarrollar las principales discursividades en relación al “maestro de educación física”. Finalmente, en el cuarto apartado, analizamos el primer “Proyecto de Preparación de Maestros de Educación Física del Uruguay”, presentado por Julio J. Rodríguez, Director Técnico de la CNEF, recién implementado en forma cabal en el segundo lustro de la década del 30<sup>148</sup>. Analizamos su malla curricular, entendida como un “discurso mínimo de saber” (Bordoli, 2007), dilucidando las principales configuraciones discursivas allí implicadas.

### 3.4.1. Educación física: “degenerescencia”, “higienismo”, “carácter”

<sup>147</sup> El plan fue aprobado en sesión del 17 de julio de 1923 y el resumen en agosto del mismo año (Rodríguez, 1923).

<sup>148</sup> El proyecto propone una formación de un año de duración y esto es recién implementado en el año 1936.

Desde un enfoque positivista y evolucionista eugenésico, al igual que Hopkins, Julio J. Rodríguez concibe la educación física como una ciencia basada en las ciencias biológicas y psicológicas:

La educación física es una ciencia y sabemos que ésta no admite dogmas, ni principios absolutos, ni estrechez de escuelas. Ella está basada en las ciencias biológicas y psicológicas. Para aplicarla, primero se diagnostica y después se receta, y no como antes, que se aceptaban métodos y sistemas, como panaceas, que tanto se aplicaban a un niño en pleno crecimiento, como a un adulto que hacía vida sedentaria (Rodríguez, 1923, p. 9).

La psicología es concebida desde un punto de vista biologicista y evolutivo, ya que es, según él, la ciencia que determina las características orgánicas y fisiológicas en cada etapa del desarrollo evolutivo desde el nacimiento hasta la vida adulta. El maestro de educación física debe estudiar al detalle todos estos cambios para adaptar “métodos y sistemas” a estas etapas. A esto dedica varias páginas de su plan de acción. En este sentido, podemos decir que el suelo epistémico desde donde se estructura a la educación física está constituido por las ciencias biológicas y los discursos sobre el cuerpo son los del atlas de anatomía y su funcionamiento, la fisiología. Tal es así que concibe al músculo, al igual que Hopkins, como “órgano de la voluntad”, “por medio del cual se realiza todo esfuerzo humano” (Rodríguez, 1923, p. 1). Desde este discurso, lo orgánico determina los modos de sentir, de pensar, y estructura al sujeto. Así, “el carácter puede ser definido como un plexo de hábitos motores” (Rodríguez, 1923, p. 2). Basándose en algunos autores pragmatistas norteamericanos, expresa:

Robertson cree que el hombre es lo que hace, vale decir, la suma de movimientos; la de Mandsley, que dice que el carácter es simplemente un conjunto de hábitos musculares; la de Blentschili que representa la historia como la agrupación de movimientos conscientes deseados; o la de Hall que dice que no podemos formarnos una concepción de fuerza o energía sin la participación de nuestro esfuerzo muscular; todas estas expresiones, demuestran claramente cómo hemos modificado el antiguo concepto que de la vida tenía Cicerón al decir “vivere est cogitare” o “viver est velle” y sirven para orientarnos en el nuevo sentido de la importancia del desarrollo y régimen muscular (Rodríguez, 1923, p. 2).

Desde un positivismo pragmatista el sujeto es determinado por el músculo, la ciencia es aquella que puede ser comprobable por medio de los sentidos, por lo observable, y a ésta la constituye, en última instancia, el músculo: “La psicología moderna considera a los músculos como órganos de expresión de los procesos eferentes [...] como órgano de la voluntad, sino

también del pensamiento y del sentimiento” (Rodríguez, 1923, p. 2). Los músculos determinan los valores a ser adquiridos, “vehículos del hábito, la obediencia, la imitación, del carácter y aun de costumbres y maneras” (Rodríguez, 1923, pp. 2-3). Al igual que en el discurso de Hopkins, se establece una *biologización de la moral* o, incluso, podemos decir *muscularización de la moral*. Las ciencias biológicas prescriben normas de conducta; constituyen también el suelo epistémico de la psicología. También se *musculariza* o *biologiza el cerebro*: “el niño desarrolla su cerebro más por la acción de sus músculos que por el ejercicio de su intelecto” (Rodríguez, 1923, p. 3).

La educación física es, para Rodríguez, “una fuerza compensatoria” que viene a combatir la “degeneración de la raza humana”<sup>149</sup> causada por los efectos de la civilización (Rodríguez, 1923, p. 6). A partir de la distinción mostrada por Vigarello (2005) entre *degeneración* y *degenerescencia*, más que de una “degeneración” en Rodríguez se hace referencia a aspectos que se acercan más a una teoría de la *degenerescencia*, ya que se refiere a la “degeneración” de la raza luego de las transformaciones ocurridas a lo largo del siglo XIX y los trastornos causados por el industrialismo, el desarrollo de las ciudades, entre otros. “Nosotros conocemos las condiciones actuales de nuestros habitantes, sabemos cuales son sus defectos, y sus necesidades y sabemos cuáles son los medios más eficaces para corregirlos y perfeccionarlos” (Rodríguez, 1923, p. 10). Corrección y perfección son dos cualidades eugenésicas fundamentales para “contrarrestar las condiciones físicas degenerantes, y el medio anormal producido por la civilización y sus causas”, para esto, el maestro de educación física “deberá sentirse animado por una gran esperanza ética y humanitaria, y un gran deseo para obtener una raza mejor”

<sup>149</sup> Según Vigarello (2005), en la segunda mitad del siglo XVIII el término “degeneración” predomina. La evolución cuantitativa de las poblaciones se presenta como un campo de objetivos, prácticas y saberes. Por primera vez la constitución física es considerada en un tiempo filogenético (Vigarello, 2005, pp. 27-30). “En el siglo XVIII, degeneración significa sobre todo ‘degradación’, debilitamiento, y en ningún sentido deslizamiento y modificación en la organización de los cuerpos. Nada hay que se parezca al transformismo o al evolucionismo en esa representación [...] Las desviaciones siguen siendo casi individuales y los rasgos primitivos siempre se pueden restituir una vez que se recupera el medio de origen. Nunca es la organización interna de los seres vivos la que desencadena los cambios, nunca esa estructura es portadora de historia” (Vigarello, 2005, p. 31). En la segunda mitad del siglo XIX la palabra “degeneración” es sustituida por “degenerescencia”. Es Morel, para quien los obstáculos para el desarrollo corporal inciden en el de la inteligencia, quien introduce el concepto de “degenerescencia” en relación con el de “degeneración”. “Es en la lectura de Morel, y pronto de Darwin, en la que se inspirarán hacia fines de siglo las teorías de la antievolución: la ‘degenerescencia’ es el estado del ser que, contrariamente al de sus progenitores, se ve amenguado en su resistencia fisiológica” (Vigarello, 2005, p. 110). Pero a diferencia del evolucionismo darwiniano, esta teoría es normativa (Vigarello, 2005, p. 111).

(Rodríguez, 1923, p. 41). La eugenesia es el principal ideal que otorga sentido a la tarea del maestro de educación física. La profesión se estructura desde esta matriz fundadora.

La educación física, según Rodríguez, debe perseguir cuatro grandes objetivos en cualquier tipo de institución, ya sea plaza de deportes, escuela, liceo, instituto correccional, cárcel, organización deportiva (todas estas instituciones tenían educación física a cargo de la CNEF<sup>150</sup>): “1. salud, 2. recreación física, 3. mejoramiento de la energía mental, 4. carácter” (Rodríguez, 1923, p. 10). El maestro de educación física es un colaborador del médico, ya que “el mejoramiento de la salud es una de las finalidades de la medicina y de la higiene. La medicina preventiva, día a día extiende su campo de acción, y es en este precisamente que la educación puede prestar grandes servicios” (Rodríguez, 1923, pp. 10-11). Para esto el maestro debe fomentar el “crecimiento y desarrollo normal del organismo humano”, “los exámenes físicos”, “la gimnasia correctiva”, que “desempeña un papel importante en la corrección de aquellos defectos posturales [...] causas de serias y desconocidas condiciones patológicas”,

los principios y métodos higiénicos [...] para la divulgación sobre higiene personal. Sintetizando, se puede decir, que la educación física, puede contribuir a la obtención de aquellas condiciones que tienden, no sólo a la prolongación de la vida, sino también a su amplitud, vale decir, buena salud (Rodríguez, 1923, p. 11).

La educación física se erige como la ciencia de la postura correcta, que elimina lo anormal, patológico, fuera de los estándares establecidos por las ciencias médicas. La higiene debe ser también profesada por el maestro de educación física. Así, “El discurso sobre la ‘degenerescencia’ revela el lugar preeminente que adquiere la higiene. [...] La higiene viene a totalizar la red, cada vez más densa, de todo aquello que hace de la postura una prevención y un comportamiento” (Vigarello, 2005, pp. 130-131). Uno de los blancos a los que apunta esta pedagogía higiénica es la pobreza:

<sup>150</sup> El Plan de Acción del año 1923 proyecta la realización de educación física en las plazas de deportes, escuelas públicas, educación física universitaria (secundaria y preparatoria), en las facultades de enseñanza superior, en las dependencias del Patronato de Delincuentes y Menores, en las cárceles (Rodríguez, 1923).

En los barrios pobres de las ciudades las familias viven hacinadas en los conventillos; viviendas que deberían desaparecer por sus condiciones malsanas y antihigiénicas. [...] Es precisamente en estas gentes, donde las enfermedades contagiosas encuentran un campo fertilísimo. En lo referente a la moralidad, no podemos creer que de ella se tenga un alto concepto, viviendo en tales condiciones (Rodríguez, 1923, p. 44).

La conducta antihigiénica es asociada a una cuestión de clase: los pobres, por ser pobres, no solo gozan del sello de la antihigiene sino de la antimoral. Moral e higiene se despliegan como dos caras de una misma moneda, normalizan a las poblaciones para combatir la degenerescencia. “Las campañas de higiene pública o personal” (Rodríguez, 1923, p. 46) son una buena herramienta para esto,

el dinero que los poderes públicos emplean en la educación física [...] producirá de inmediato grandes economías en las finanzas nacionales [...] previniendo “enfermedades y vicios sociales. Cada plaza instalada, evita la construcción de un hospital y resta cientos de delincuentes a las cárceles y reformatorios” (Rodríguez, 1923, p. 47).

La educación física constituye una fuente de ahorro económico para el Estado. La recreación física, otro de los objetivos a lograr por parte de la educación física, es entendida como “desahogos y salidas apropiadas para la expresión de los instintos, que, de lo contrario, buscarán y hallarán salida en formas inconvenientes, no aceptables por la sociedad humana” (Rodríguez, 1923, p. 13), como “el café”, “los prostíbulos”, “la timba”, “los juegos de azar”, que han llevado “a tan lamentable estado de degeneración” (Rodríguez, 1923, p. 43). “La delincuencia infantil está basada en la represión del instinto del juego” (Rodríguez, 1923, p. 41), por eso la educación física es una herramienta esencial para su combate. El maestro de educación física canaliza los instintos sexuales en la etapa de la pubertad:

El desarrollo de los órganos sexuales, despierta en los pubescentes, nuevos instintos y deseos que deben ser bien dirigidos, por una persona, como por ejemplo, el maestro de educación física, que esté bien empapado de estas cuestiones, de lo contrario, ya encontrará ocasiones en rueda de amigos o compañeros de mal vivir, para expresarlos en forma impropia y perjudicial para su salud. No olvidemos que la expresión de esos instintos y deseos en un ambiente malsano, puede convertir al niño en un pervertido sexual, en un criminal, o en fin, en un elemento poco recomendable para la sociedad (Rodríguez, 1923, p. 116).

La nueva sensibilidad del Novecientos (Barrán, 1994) trajo aparejada una visión sobre las conductas sexuales correctas y las prohibidas<sup>151</sup>. En este contexto, la educación física no solo era vista como un eficaz modo de represión sexual sino también sindical y político:

El Departamento de Educación Física será una gran escuela de disciplina y de moral. Las huelgas estudiantiles, tan generalizadas actualmente, no se sucederán tan frecuentemente, pues esos deseos y anhelos instintivos, que casi siempre forman parte de esos movimientos colectivos, podrán ser sublimados en el campo de juegos en una forma beneficiosa para ellos (Rodríguez, 1923, pp. 127-128).

En relación al cuarto objetivo de la educación física, Rodríguez señala que “el carácter” se desarrolla en el “campo de juego” ya que “es una excelente escuela moral”. Allí se aprenden valores tales como: “cooperación” o “espíritu de solidaridad”, “sacrificio personal para obtener el triunfo del equipo”, “la cortesía que debe emplearse con sus compañeros y contrarios”, “el coraje”, “se aprende a tener mayor confianza en sí mismo” (Rodríguez, 1923, pp. 14-15). Pareciera que todas estas cualidades están más referidas, sin explicitarlo, al sexo masculino. Esto queda evidenciado cuando Rodríguez, hace referencia a una conferencia de Marcel Prevost, de 1905, titulada “El espíritu en la escuela de los deportes”, en la que

demonstró que las reglas del adiestramiento deportivo aplicadas al trabajo intelectual, pueden producir modestia, sinceridad, disciplina y otras buenas cualidades. El mismo autor en una de sus obras dice: “La asociación íntima de los ejercicios físicos y de los estudios profundos puede ser fecunda en esplendores viriles” (Rodríguez, 1922, p. 3.701).

Para Rodríguez, los juegos y deportes son la actividad de preferencia a desarrollar en las plazas de deportes<sup>152</sup>, si bien la gimnasia ocupa su lugar de importancia, y “se sigue con algunas adaptaciones, las ideas del genial Ling, por entender que este fue el creador de la gimnástica” (Rodríguez, 1952, p. 9)<sup>153</sup>. Despliega todo un *optimismo deportivo*: para él, el deporte es una

<sup>151</sup> Cuando se alude a las conductas “sexuales” se está refiriendo siempre, aunque no se explicita, al sexo masculino.

<sup>152</sup> Propone también que en las plazas de deportes se desarrolle gimnasia (con fines higiénicos, correctivos, educativos y saludables), atletismo (la define como una práctica natural) y, para los días de lluvia, propone “trabajo mental” que comprende: música y canto, trabajo manual, estudio de la naturaleza, narración de cuentos, y danzas gimnásticas y regionales (Rodríguez, 1923, 1929).

<sup>153</sup> Al realizar una breve reseña histórica de la educación física, dentro de los modernos destaca los sistemas gimnásticos alemanes y suecos. Luego menciona a los ingleses como iniciadores de los deportes y a los

actividad humana “buena en sí misma”, genera “libertad”, “para que no se desviertúe su verdadera esencia, los juegos tienen que estar libres de cualquier coacción exterior o de cualquier necesidad interna” (Rodríguez, 1929, pp. 39-40). Este esencialismo se distancia de cualquier posibilidad de construcción histórica y social y también subjetiva. “Sabemos que los juegos son, por excelencia, los ejercicios que más placer y alegría nos proporcionan si son practicados de acuerdo con la propia naturaleza de los mismos” (Rodríguez, 1929, p. 40). Se presenta una naturalización de la práctica social del deporte a tal extremo que pareciera que la crítica cultural quedara suspendida. A partir de un supuesto mecanismo de selección natural darwiniana, se justifica e idealiza la pirámide selectiva social del deporte:

La idea de los Juegos Olímpicos del Barón de Coubertin, no tiende tan sólo, a la formación de un grupo limitado de campeones, para que cada cuatro años se luzcan demostrando sus habilidades y capacidades, sino también y como finalidad principal, a que las masas practiquen los deportes. Los campeones entonces, son el producto de una severa selección y el ideal que sirve de estímulo e incentivo para las muchedumbres (Rodríguez, 1922, p. 3.702).

La educación física es entendida por Rodríguez como educación moral, política, del ciudadano, que es su fin supremo; la actividad física y mental son solo sus medios:

El concepto unitario que tiene la educación en la actualidad, no admite por consiguiente esa subdivisión en partes [...] En el proceso educativo siempre intervienen en mayor o menor grado todas las manifestaciones de esa unidad psico-biológica, que es el ser humano. Por eso entendemos que hacemos educación a través de la actividad física [...] La actividad física es, pues, el medio empleado, pero la finalidad es la educación del individuo. [...] Como educadores [...] estamos influyendo en la formación del niño y del ciudadano como unidad bio-psíquica dentro del ambiente social, brindándole el patrimonio hereditario de la humanidad y tratando de influir por los medios más propicios y eficaces para que ese ser humano ajuste su conducta y sus reacciones de acuerdo con aquella herencia patrimonial. Es decir, estamos persiguiendo la educación porque ésta es una y la actividad física y mental, que siempre actúan inseparablemente, son los medios (Rodríguez, 1952, p. 11).

norteamericanos por “ocupar un sitio de honor entre las naciones del mundo que marchan a la cabeza de la educación física moderna” (Rodríguez, 1923, p. 8). A lo largo de sus textos se muestra la preferencia e influencia que ha ejercido Estados Unidos en su concepción de educación física.



### 3.4.2. Cuerpos masculinos y femeninos

La generización de los cuerpos masculinos y femeninos<sup>154</sup> se puede apreciar a lo largo de los textos de Rodríguez, quien recomienda actividades corporales adaptadas a cada uno de los sexos. Los hombres deben estar separados de las mujeres para realizar sus clases de educación física. Esto se muestra en la arquitectura de las instituciones y espacios diseñados para prácticas de educación física; por ejemplo, “una plaza de deportes bien instalada debe contar con dos grandes secciones, una para varones y otra para mujeres. Dentro de esta última debiera haber un espacio destinado a los niños de ambos sexos hasta seis años de edad” (Rodríguez, 1929, p. 43). La arquitectura y el mobiliario tienen una acción performativa sobre los cuerpos, generizándolos de determinada manera y no de otra. La mujer es identificada con el cuidado de la edad infantil:

[en el] “rincón infantil” debiera haber aparatos de sube y baja, hamaquitas, sillas, donde las madres pudieran columpiar a sus hijitos; cajones de arena [...] En este lugar debiera haber bancos y espacios con sombra, para que en los días de mucho sol, las madres que llevan a sus pequeños pudieran sentarse cómodamente a tejer, leer o cualquier otra cosa (Rodríguez, 1929, p. 43).

Los aparatos gimnásticos y de juegos también se diferencian según el sexo, “el caballo, las paralelas y el burro” son exclusividad de los varones, ya que requieren demasiada fuerza muscular (Rodríguez, 1929, p. 43; 1923, p. 62).

Los lugares de poder son desiguales: los hombres pueden llegar a ser directores y no así las mujeres, que tan solo pueden llegar al “rango” de maestra: “En la sección destinada a los varones, debiera haber un salón para el director de la plaza [...] En la sección mujeres, debería haber también un salón para la maestra” (Rodríguez, 1929, p. 44).

En la Sección Universitaria (secundaria y preparatoria), Rodríguez diferencia por sexo la descripción de las etapas evolutivas de “la pubertad y la adolescencia”. “Las niñas

<sup>154</sup> Para este apartado se siguen fundamentalmente los desarrollos de Scharagrodsky (2008, 2006c y 2006d) y Goellner (2008).

psicológicamente, tienen preferencia por determinadas actividades diferentes de las de los niños. [...] La niña [...] tiene por cada kilo de peso, poco más de las tres cuartas partes de la capacidad vital, que un niño de la misma edad” (Rodríguez, 1923, pp. 118-119). Las características físicas son comparadas teniendo como punto ideal de referencia las medidas y habilidades del varón. La comparación se establece con criterios de jerarquización negativa hacia la mujer (por ejemplo, la capacidad vital es menor que la del varón):

La mujer es menos favorecida que el hombre en el desarrollo muscular, por eso ella no debe hacer ejercicios y esfuerzos tan grandes como los que aquel pudiera hacer. La fuerza de la mujer, medida con el dinamómetro representa apenas, dos tercios de la del hombre. Como hemos visto, en el momento de la pubertad, mientras el varón busca instintivamente las ocasiones de producir esfuerzos musculares intensos, la mujer por el contrario, se inclina por la calma y es más reservada (Rodríguez, 1923, p. 121).

Las supuestas características biológicas prescriben las prácticas corporales, pero también conductas y características de personalidad. Se produce una biologización no solo de los tipos de ejercicios físicos, determinando algunos exclusivos para los hombres, sino también una *biologización de la moral femenina y masculina*. Pareciera que, lejos de ser una construcción cultural, son los instintos los que llevan a realizar esfuerzos musculares intensos. Se esencializa y naturalizan determinadas prácticas para cada uno de los sexos. Las supuestas características biológicas son imaginarias como “complejas”, hasta al punto de asociarlas con la muerte: “el período de la pubertad de la mujer, tiende a ser más complicado que el del hombre, lo que se pone en evidencia al observar el alto grado de morbidez a tal edad” (Rodríguez, 1923, p. 119). La menstruación es vivida como un problema:

es conveniente que hasta que esta función no se haya regularizado, las niñas tengan mucho cuidado cuando ella ocurre, pues nadie mejor que las madres, saben bien, cuan peligrosas son las consecuencias de los fríos, de las mojaduras de pies o de los vestidos, etc. La higiene mental es tan necesaria en este período, como la higiene física (Rodríguez, 1923, p. 120).

El vestido es el atuendo de la mujer y los cuidados se extreman en esa etapa. La menstruación es identificada con la debilidad, donde “el sistema nervioso participa de la débil condición de todo el cuerpo y es por lo tanto susceptible de ser perturbado por cualquier desorden funcional” (Rodríguez, 1923, pp. 120-121). Se presenta un único modo de generificación de los

cuerpos de los hombres y las mujeres; no hay posibilidad de que coexistan diversas femineidades y masculinidades. Rodríguez expresa:

Es muy corriente, que muchos entiendan, que la mujer está capacitada para hacer los mismos ejercicios y juegos que el hombre y aconsejan por lo tanto el boxeo, la lucha, los ejercicios violentos, etc., que son de la preferencia del hombre. Esto es un grave error, pues la mujer no ha sido creada para pelear, no para hacer ejercicios de gran fuerza, sino más bien para realizar ese gran acto, tan sublime y tan necesario para la supervivencia de la raza humana, como lo es el de la procreación. Creemos que la mujer debe hacer ejercicios y juegos *femeninos* y no *masculinos*. [...] Los que se adaptan mejor a la mujer son lo que no exigen esfuerzos musculares intensos [...] ellos [...] pueden ser peligrosos (Rodríguez, 1923, pp. 121-122; la cursiva es del autor).

La construcción del cuerpo femenino es determinada a tal punto por la maternidad que no hay otra posibilidad de generificación de los cuerpos femeninos. Desde esta posibilidad de identificación se prescriben sus normas de conducta, y no así en el varón<sup>155</sup>. Las ciencias biológicas son las que justifican y otorgan supuesta neutralidad a las prescripciones sobre las conductas, específicamente sobre las prácticas corporales desde la única posibilidad que *incardina* (Scharagrodsky, 2006c) a la mujer a la maternidad. Pareciera ser su destino sagrado. Por esto,

recordemos que la mujer, después de la edad de la pubertad debe guardarse de ejecutar ejercicios y juegos que vayan acompañados de choques, encontronos y saltos violentos, pues pueden acarrear graves consecuencias, para el órgano uterino. La ciencia condena severamente tal práctica (Rodríguez, 1923, p. 122).

### 3.4.3. El maestro de educación física

Para definir las principales características que debe poseer un maestro de educación física, Rodríguez recurre a citas de norteamericanos, la primera, “del ex-Presidente de los Estados

<sup>155</sup> “Una de las principales razones de la incorporación femenina a las prácticas corporales fue la ‘ideología de la maternidad’ con la imagen de la mujer como ‘guardiana de la raza’” (Scharagrodsky, 2006c, p. 165). Por el contrario, la propuesta de Rodríguez “en ningún momento menciona a la paternidad como el fin último de la Educación Física masculina. Vale decir, el hombre o el niño no fueron sinónimos de paternidad” (Scharagrodsky, 2006c, p. 172).

Unidos de Norte América, Sr. Teodoro Roosevelt”, quien, al referirse a la dirección de las plazas de deportes, sostiene:

es indispensable, de lo contrario los niños mayores o más fuertes, las ocuparían con exclusión de los menores o más débiles. Se tornarían tan ruidosas que los vecinos se verían molestados o bien servirían de sitio de reunión de elementos menos recomendables del vecindario. Por otra parte, los ejercicios y juegos serían menos sistemáticos y vigorosos si les faltara la dirección del personal competente (Rodríguez, 1929, p. 45).

Se priorizan, por un lado, el ejercicio de la disciplina y, por otro, la experticia en el campo de los ejercicios y juegos físicos. Luego cita las palabras de la directora de una escuela de educación física norteamericana, la doctora Stoneroaf, quien expresa: “la personalidad del maestro, su voz y su manera de ser, inspiran el entusiasmo y facilitan la marcha de los juegos. La alegría y la felicidad son estados mentales que pueden reflejarse en los demás; el entusiasmo es contagioso” (Rodríguez, 1929, p. 45). Se entiende que los aspectos actitudinales del maestro son centrales en su tarea. Rodríguez otorga relevancia a los atributos morales que debe poseer; por esto, la relación entre el maestro y el niño no debe ser similar a la que hay “entre el capataz y su cuadrilla de trabajadores”, evitando que el maestro “ordenara imperativamente a los niños hacer tal o cual ejercicio o juego excluyendo la libertad y espontaneidad de éstos” (Rodríguez, 1929, p. 45). En estos presupuestos podemos observar cierto escolanovismo: el centro es puesto en el niño y se prioriza la relación “amistosa” frente a la transmisión de conocimientos y la enseñanza. Esto lo expresa Rodríguez al citar al “Dr. M. Ángel, un ilustrado profesor de educación física”, quien señala:

El maestro de la plaza de deportes no es necesariamente un maestro: es un jefe y mezclándose con los niños en sus juegos, los dirige más bien por la sugestión que por la enseñanza. Debe ser ingenioso y original, capaz de adaptarse a las varias circunstancias que puedan presentarse. Debe poseer tacto, ser considerado y estar siempre dispuesto para ayudar a los niños; ser un amigo de éstos y si consigue que lo miren con agrado y lo mezclen con gusto en sus juegos, puede estar satisfecho, pues ha llenado su misión de la manera más completa (Rodríguez, 1929, p. 46).

Los fines altruistas caracterizan la “misión” del maestro, su personalidad y modos de ser son esenciales para esta tarea. Para esto son fundamentales los conocimientos de la psicología infantil. La *tradición psicológica* matiza a esta nueva profesión, como se lee en los escritos de Rodríguez:



Debe recordarse que los maestros de plazas de deportes, están en contacto directo con las manifestaciones y expresiones propias de la naturaleza infantil, y que para comprenderlas y guiarlas por un buen sendero, debieran conocer ante todo la psicología infantil, tanto o más que el maestro de escuela, y tener muy en cuenta que el niño todo lo imita y sigue siempre el ejemplo del “héroe” (Rodríguez, 1929, p. 46).

El maestro de educación física es el modelo a quien se debe imitar, y su tarea pedagógica es definida como la inculcación en el niño de los valores necesarios para la vida en sociedad. En las plazas de deportes, “el cigarro y el juego por dinero quedan proscritos y el muchacho se desarrolla bajo condiciones más benéficas para la salud física y moral”. El maestro “modela el carácter de miles de niños en edad conveniente para conseguirlo y bajo condiciones poderosamente favorables” (Rodríguez, 1929, p. 47). Pero no solo es un “moldeador del carácter” sino también es definido como un “práctico” y “ejecutor”. En palabras del Dr. M. Ángel, Rodríguez expresa:

El maestro debe conocer perfectamente a los niños, no teóricamente a través de las enseñanzas de la pedagogía y la psicología, sino por el recuerdo de su propia infancia, refrescada por el contacto directo con el niño. Debe poseer cualidades que lo hagan atrayente, ser discreto, atleta o gimnasta, porque nada conquista más el respeto de los muchachos que la fuerza muscular y la destreza física. Si no fuera atleta, debería en cambio poseer condiciones de jefe y un gran poder de apreciación con respecto a las necesidades del niño, de modo que pueda guiarlo en la dirección de su mayor interés (Rodríguez, 1929, p. 46).

La fuerza muscular y la destreza física son puestas en un lugar de relevancia. En este sentido, únicamente el sexo masculino puede llegar a ser director de una plaza de deportes y la virilidad es expresada en la proeza de las acciones de fuerza. La matriz discursiva que atraviesa a la profesión es *tecnicista*: el maestro es un “organizador y director” de actividades (Rodríguez, 1929, p. 46).

A partir de los discursos de Rodríguez, podemos decir que el polo técnico adquiere mayor relevancia que el polo psicológico en sus discursos en relación al maestro de educación física o plaza de deportes. La *tradicción normalista*<sup>156</sup> y la *tecnicista* constituyen las configuraciones

<sup>156</sup> Rodríguez considera importante la preparación de los maestros de escuela para el dictado de clases de educación física. En su plan de 1923 propone un curso en la escuela normal de maestros; esta “debiera tener un Departamento de Educación Física bien organizado, a cargo de un buen director y los ayudantes que fueran necesarios. El Departamento de Educación Física e Higiene tendrá dos objetivos principales: 1º- La práctica de la educación física para bienestar de los propios alumnos, y 2º- La preparación de estos alumnos por medio de cursos especiales, para

discursivas predominantes, con mayor ascendencia, quizás, de la primera sobre la segunda. En Hopkins esto se daba de un modo similar aunque no tan pronunciado.

### 3.4.4. Primer proyecto para la preparación de maestros de educación física en el Uruguay

“Preparación de Maestros de Educación Física en el Uruguay” es el título que Julio J. Rodríguez le otorgó al primer proyecto sobre este rubro presentado a la CNEF en su cargo de Director Técnico. Fue aprobado por esta en la sesión 27 de diciembre de 1921<sup>157</sup> y publicado en la revista **Uruguay-Sport** del mismo mes. Este proyecto implicaba una formación de un año de duración. Pasaron quince años antes de que se pudiera implementar: el curso de 1936 fue el único de un año de duración hasta la creación, en el año 1939, del primer curso de formación de profesores de educación física de tres años de estudios.

Para elaborar y fundamentar su proyecto, Rodríguez se basó en el modelo norteamericano, fundamentalmente en el de la YMCA, que era en donde había realizado sus estudios de Bachiller en Educación Física. Sostiene:

Encontramos que, en épocas muy lejanas, en Alemania, Suecia, Dinamarca, Estados Unidos, etc. sus profesores de Gimnasia eran ex- acróbatas de circo, hombres de fuerza, levantadores de pesas, etc.

Pero este modo de pensar ha cambiado gracias a los esfuerzos de ciertos hombres como: Ling en Suecia; Jhan en Alemania; Rousseau, Amorós, Lagrange y Tissié en Francia; Roberts, Sargent, Gulick, Fisher, Mac Curdy en los Estados Unidos de Norte América, etc., y otros más que tuvieron la percepción de que la Educación Física no era sólo una serie de ejercicios o pruebas, sino una verdadera ciencia, basada en la psicología, higiene, anatomía, fisiología, sociología, etc. Muchos de ellos empezaron su carrera en un gimnasio bajo la dirección de uno de aquellos profesores,

---

poder dirigir inteligentemente las actividades del programa de educación física, que tendrán bajo su responsabilidad cuando terminen sus estudios normales y sean designados maestros” (Rodríguez, 1923, pp. 109-110).

<sup>157</sup> Por resolución N° 7.880 del acta N° 20, que sostiene: “Apruébese en general, el Proyecto, presentado por la Dirección Técnica, sobre preparación de maestros de educación física. Designase una sub-Comisión formada por los Doctores Barbaroux y Ghigliani y Señores Monteverde, Hopkins y Rodríguez, con el cometido de resolver todo lo necesario para la aplicación del proyecto; y publíquese en la revista “Uruguay Sport”, en el número correspondiente al mes de Diciembre actual” (Rodríguez, 1921, p. 3127).

siguiendo después cursos de medicina. Por eso es que actualmente muchos de los dirigentes de la Educación Física, son médicos.

En armonía con ese nuevo concepto es que desde hace algunas décadas, se han formado, especialmente en los Estados Unidos de Norte América, muchas escuelas y facultades de Educación Física, en las que se estudian las materias en igual forma que en cualquier otra facultad. Para ser admitido en ellas se necesita haber cursado bachillerato. Ya no es necesario que los graduados de estas facultades sigan cursos de medicina, pues, sus programas son vastísimos y están formados por materias que tienen íntima relación con la carrera de la Educación Física.

Debido a esto, es que en los Estados Unidos de Norte América y en otros países, un director de Educación Física es considerado como cualquier otro titulado universitario (Rodríguez, 1921, p. 3.142).

Las bases científicas de la educación física están puestas en la medicina. Según Rodríguez, los primeros que la practicaron fueron los médicos ya que los “acróbatas” de circo no merecían tal atributo científico sino que fueron las prácticas que la educación física necesitó relegar para constituirse como ciencia. “Parece que la Gimnasia Científica necesitó, para afirmarse como práctica corporal oficial de liberarse de sus orígenes impuros próximos al universo del arte, para crear una identidad, aún hoy tutelada por la medicina y la institución militar, la higiene y el espectáculo deportivo” (Soares, 2006b, p. 19). Si bien en Estados Unidos el “director de Educación Física” es un titulado universitario, Rodríguez no estima necesario en Uruguay un instituto especial para su formación:

En primer término, sabemos que siendo nuestro país de población limitada, muy pronto podrá prepararse el número suficiente de maestros y maestras que sean necesarios para desarrollar un plan completo de Educación Física en toda la nación. Los gastos que demandaría la instalación de tal instituto así como los de su funcionamiento, serían de bastante consideración, lo que dificultaría el llevarlo a cabo y mantenerlo. Por otra parte, la experiencia de varios países sudamericanos, que establecieron institutos similares, no aconseja hacerlo aquí (Rodríguez, 1921, p. 3.147).

Por estas razones, propone un “curso teórico-práctico de estudios, que a la vez fuera lo más completo y corto posible” para preparar “el personal enseñante” para “las plazas de deportes”, “la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria y Liceos Departamentales” y “Escuela Públicas urbanas y rurales” (Rodríguez, 1921, p. 3.148). Como requisitos de ingreso se debe “haber terminado los estudios secundarios<sup>158</sup>, o los normales de primer grado, o, en su defecto, pasar por un examen de suficiencia” (Rodríguez, 1921, p. 3.148). También se recomienda “que los maestros que fueran a dirigir las actividades en estas instituciones, hubieran

<sup>158</sup> Se refiere a los primeros cuatro años de secundaria, no incluyendo el bachillerato de dos años que era obligatorio para las carreras universitarias.

ellos mismos cursado los estudios en ellas” (Rodríguez, 1921, p. 3.148). El nivel de exigencia de ingreso es tan bajo –ya que mediante un examen de suficiencia ni siquiera se requería los cuatro años de secundaria completos– que pareciera que las condiciones físicas y morales del candidato están por encima de la preparación académica. Esto condice con la definición de Rodríguez para esta tarea como un “apostolado” que requiere de un sueldo “discreto”:

Si la CNEF desea tener buenos maestros, conscientes, preparados, etc., es necesario que retribuya sus servicios en armonía con la calidad y cualidad exigidas. Si bien es cierto que el maestro o maestra deben mirar a la carrera que han escogido, como un medio para obtener el adelanto y progreso de nuestra raza y hacer de aquella un apostolado, no es justo ni es humano que lo hagan al precio de sacrificarse muchas veces, no sólo en perjuicio suyo, sino en el de su familia. [...] Debe ser recompensado con un sueldo discreto, que le permita vivir sin dificultades materiales” (Rodríguez, 1921, p. 3.147).

Los aspectos vocacionales y altruistas constituyen la matriz fundante de esta formación, que más que una profesión se presenta como una misión para el “adelanto y progreso de nuestra raza”. Estos son aspectos que matizaron tanto a la moral cristiana como a la laica. Desde ellos, Rodríguez destaca el “sprit de corp” que debería generarse entre los estudiantes del curso propuesto, propio del modelo cristiano de la YMCA de Estados Unidos:

Debiera ponerse especial atención en tratar de crear entre los estudiantes que siguieran este curso, un espíritu superior (sprit de corp) que los singularizara, es decir que fueran por su modo de proceder y actuar, fácilmente destacables de los demás. Es muy común oír hablar en los EE.UU. del espíritu de tal o cual universidad, y un estudiante o graduado de ellas tratará siempre de comportarse y actuar de acuerdo en él. No creo difícil la creación de este espíritu de cuerpo, ya que quienes seguirán el curso, serán personas seleccionadas. Además, he tenido conocimiento, que esto no será una experiencia nueva en nuestro país, pues según me ha informado, en la Escuela Naval, ya existe este “sprit de corp” (Rodríguez, 1921, p. 3.149).

En su dinámica gestacional, la formación de profesores estaba imbuida por estas características pastorales que no solo matizaron diversas instituciones educativas con este “sprit” sino que en las militares también ocuparon su espacio.

En relación a los profesores que dictarían el curso, expresa:

Quizás uno de los problemas mayores que habrá que resolver es el de los profesores que tendrán a su cargo la enseñanza del programa de estudios del curso. Muchas de las materias que abarca, tales como: anatomía, fisiología, etc., podrán ser dictadas por algunos profesores de la Universidad. [...] Las materias que traten sobre la técnica de la Educación Física, deberán ser dictadas por





profesionales titulados. Afortunadamente contamos en nuestro país con cierto número de graduados en Universidades extranjeras, que están relacionados con instituciones particulares<sup>159</sup>, que podrán prestar sus servicios, si éstos le fueran requeridos” (Rodríguez, 1921, p. 3.150).

Como mostraremos en el próximo capítulo, la mayoría de estos docentes eran graduados en las universidades de las YMCA estadounidenses. Con los textos ocurre algo similar:

otra de las dificultades [...] es la falta de bibliografía sobre Educación Física en castellano; muchos de los textos [...] tendrán que ser escritos expresamente o traducidos al castellano de otros idiomas, especialmente del inglés o francés. [...] Habrá que] Preparar digestos o síntesis de algunos de ellos (Rodríguez, 1921, p. 3.150).

El proyecto sugiere la entrega de “un certificado”, “en el que se hará constar” que “ha terminado el curso de un año de estudios<sup>160</sup> organizados por la CN y que está capacitado para dirigir la Educación Física en cualquier establecimiento público de enseñanza, y en cualquier institución oficial o particular de la República” (Rodríguez, 1921, pp. 3.150-3.151). La carga horaria diaria de clase es de cinco horas, “tres horas de enseñanza teórica y dos de enseñanza práctica” (Rodríguez, 1921, p. 3.151). A esto se agregan horas de “práctica de enseñanza”: “los estudiantes deberán hacer cierto número de horas de práctica de enseñanza en las escuelas públicas, en la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, en las Plazas de Deportes, etc.” (Rodríguez, 1921, p. 3.150).

Según Rodríguez, el curso debe tener dos finalidades esenciales:

Primera- La de preparar técnicamente en teoría y práctica de Educación Física a maestros y maestras para plazas de deportes, liceos de enseñanza secundaria, escuelas públicas, gimnasios, etc.  
Segunda- La de formar maestros y maestras de Educación Física que sean verdaderos “leaders” de la juventud, no solamente en la parte física sino en la parte social y moral (Rodríguez, 1921, pp. 3.151-3.152).

<sup>159</sup> Se está refiriendo a la ACJ de Montevideo, que ha enviado a graduarse a Springfield a varios de sus líderes.

<sup>160</sup> Un año escolar de estudios, un período continuo de nueve meses, desde marzo a noviembre inclusive (Rodríguez, 1921, p. 3.151).

La tecnología pastoral vuelve a aparecer. Los maestros de educación física son, impulsados por el “sprit” de la YMCA, verdaderos “leaders”, pastores del rebaño juvenil que deben conducir social y moralmente.

El programa del Curso de Educación Física se divide en una parte práctica y una teórica y está distribuido en tres trimestres. La carga horaria del curso es de 80 horas semanales, con 54 horas dedicadas a la parte teórica y las restantes 36 horas a las materias prácticas (Rodríguez, 1921, p. 3.159). Este modo de división de las materias en “prácticas” y “teóricas” da cuenta del énfasis puesto en la ejecución: el maestro de educación física debía ser, primero que nada, un “buen ejecutor” y demostrar con el ejemplo los ejercicios a enseñar. No se concebía la posibilidad de que las materias “prácticas”, específicas de las diversas prácticas corporales, pudieran desarrollar aspectos teóricos y trascender los aspectos de ejecución.

A continuación se detallan cada una de las materias comprendidas en el parte “teórica” y su carga horaria, agrupadas según un criterio temático disciplinar –en el grupo 1 las ciencias biológicas y médicas, en el grupo 2 las ciencias de la administración, y en el grupo 3 una materia que pertenece al área específica de la educación física–:

1. Anatomía y Kinesiología (144 horas), Fisiología (72 horas), Biología (60 horas), Fisiología del Ejercicio (48 horas), Antropología y Exámenes Físicos (36 horas), Higiene Individual (36 horas), Higiene pública y escolar (36 horas), Masajes y Primeros Auxilios (24 horas). Total: 456 horas.
2. Juegos y Plazas de Deportes (102 horas), Organización y Administración del Departamento de Educación Física (36 horas). Total: 138 horas.
3. Historia de la educación física (48 horas).

Se destaca un currículum centrado en las ciencias médicas. Las materias de esa área ocupan 71% del total de las asignaturas teóricas. A su vez, en varias unidades de las materias reunidas en el grupo 2, la salud y la higiene forman parte de ellas al igual que en Historia de la Educación Física, donde

el estudio de esta materia será el de dar al estudiante un bosquejo del origen y desarrollo de la Educación Física como ciencia, para hacer ver la importancia de la salud nacional por medio de un estudio de las causas que contribuyeron al éxito o fracaso en los pueblos antiguos (Rodríguez, 1921, p. 3.155).

Las materias reunidas en el grupo 2 están nucleadas por poseer ciertos componentes de las ciencias de la administración, aunque en mucho menor grado que en el programa analizado de las universidades de las YMCA norteamericanas. En la materia “Organización y Administración de la Educación Física”, “se estudiarán los planes de organización y dirección del Departamento de Educación Física e Higiene” de diversas instituciones, “el modo de formar instructores y ayudantes voluntarios, la organización de campeonatos, concursos, festivales, demostraciones, etc.” (Rodríguez, 1921, p. 3.156). En la materia “El juego y las plazas de deportes” dos de sus seis unidades son dedicadas a temas administrativos, referidas una a “dirección” y la otra a “organización” de plazas de deportes. Entre sus temas se detallan: “cuidado de aparatos”, “planeamiento”, “estudio de las facilidades”, “construcción”, “equipo”, “oficina” (Rodríguez, 1921, p. 3.157). Es claro el sentido utilitario y pragmático de estas materias. Las restantes bolillas de esta materia están dedicadas a “naturaleza, función y filosofía del niño y del juego”, con un enfoque evolucionista. Entre los temas destacamos: “relación entre la teoría de la evolución y la vida animal”, “relación entre la teoría de la evolución y el hombre”, “teoría que considera a la niñez como la recapitulación de la historia de la raza humana”, “leyes generales de la herencia”, “períodos de la niñez” (Rodríguez, 1921, pp. 3.156-3.157). Las ciencias biológicas también permean a esta materia y constituyen su suelo epistémico. Las escasas referencias a la psicología tienen esta procedencia, lo orgánico y evolutivo matiza los cuerpos y sus miradas. Pareciera no haber posibilidad para otro saber que no sea el de las ciencias naturales. Desde aquí se edifica la mirada sobre lo social y se atribuye a los objetos de las ciencias humanas y sociales esencialidades o naturalizaciones, olvidando que los cuerpos son también producidos social y culturalmente. Desde las ciencias biológicas se prescriben juegos con “diferencias entre la edad y el sexo”, “diferencias masculinas y femeninas” y se establecen estándares y criterios de normalización (por ejemplo, Rodríguez habla de “el juego de los niños anormales”) (Rodríguez, 1921, p. 3.157). Las poblaciones son clasificadas, nombradas y separadas en diversas categorías según: edad, sexo, inteligencia (normal-anormal). Las ciencias biológicas son las “verdaderas” ciencias que dictan normas de crecimiento y de conducta, “el juego y el crecimiento físico”, “el juego y el crecimiento moral”, “el instinto y la tradición del juego” (Rodríguez, 1921, p. 3.157).

Junto a ellas, las ciencias médicas dictaminan normas de higiene. La educación física es entendida como una de las ciencias higiénicas. En el programa de la materia “Higiene Individual” se “tratará de la cantidad, clase y mejor forma de hacer ejercicios; el valor y el significado de la buena postura, la vestimenta, la relación entre hábitos personales, prácticas inmorales, uso del tabajo, alcohol, o cualquier otro intoxicante y la eficiencia física y mental, etc.” (Rodríguez, 1921, pp. 3.154-3.155).

La pedagogía y la psicología no tienen presencia en el Programa, ni como materias ni como unidades en de alguna de ellas. Dentro los temas reunidos en las unidades relativas a “filosofía” y “naturaleza” del juego hay solo uno dedicado al “juego y la educación”, y otros dedicados al “instinto y la tradición del juego”, “la niñez en general y en particular. Períodos de la niñez” y “factores que controlan la expresión del impulso del juego” (Rodríguez, 1921, pp. 3.156-3.157). Los esbozos de cierta psicología están sostenidos por las ciencias biológicas.

La “parte práctica” no está presentada por materias como “la teórica” sino que se divide en tres grupos de actividades o prácticas corporales, ordenadas según el tipo de lugar utilizado:

1. en el gimnasio (que incluye gimnasia pedagógica, marchas y variaciones, ejercicios calisténicos, práctica de los diferentes sistemas, ejercicios con aparatos de mano y pesados, danzas gimnásticas, estéticas y regionales, ejercicios de defensa personal y juegos organizados e informales);
2. al aire libre (que incluye ejercicios de conjunto, atletismo, juegos organizados, como Basquetball, Base-Ball, Tennis, Voley-Ball, Field-Hockey; Newcombe, Captain-Ball, Football, Juegos para plazas de deportes;
3. en el agua (que incluye métodos de natación, de salvar vidas y reanimación, Water-Polo, Water-Basquet-Ball, Zambullidas, etcétera.) (Rodríguez, 1921, pp. 3.158-3.159).

La gran cantidad de actividades corporales que eran propuestas en la “parte práctica” da cuenta del énfasis dado a la ejecución y no tanto a la práctica de la enseñanza. Lo que identificaba al maestro de educación física en este programa es su sentido utilitario y práctico ligado a la ejecución de infinidad de ejercicios.

Las principales discursividades en relación a la formación del maestro de educación física presentes en Julio Rodríguez, principal referente en la formación de los cursos de corta duración que abordaremos en el próximo capítulo, son la *normalista* y la *tecnicista*.

La primera, de un modo similar a como se presenta en los discursos ya analizados en Varela, el Congreso Pedagógico, Lamas, Ghigliani, y Hopkins, da cuenta de una propuesta curricular de formación imbuida de aspectos morales, normas de conducta, donde lo vocacional y el espíritu altruista constituyen el eje de la formación del “maestro de plaza de deportes”, tanto en los mecanismos de selección de los “candidatos”, en el “sprit de corp” a generar y en los contenidos de las asignaturas como en la centralidad de los aspectos de disciplina a inculcar en los niños, aunque se realice de un modo “amistoso”. Una diferencia respecto de los discursos normalistas de Varela y el Congreso Pedagógico es que la tradición psicológica aparece de forma bastante más moderada. Esto se aprecia en la ausencia en la malla curricular del proyecto de Julio Rodríguez de asignaturas y unidades relativas tanto a las diversas psicologías como a la pedagogía.

La *tradición tecnicista* se presenta en el discurso de Julio Rodríguez más moderada que en el programa de las universidades norteamericanas de las YMCA y en el discurso de Hopkins, pero más acentuada que en los discursos varelianos y presentes en el Congreso Pedagógico. En este sentido, en relación a las ciencias de la administración, en la malla curricular del proyecto de Rodríguez, a diferencia del Programa de Maestros de 1910, hay materias específicas. En cierta medida, podríamos decir que la influencia de la perspectiva pragmática tyleriana de la administración tuvo mayor ascendencia en la formación de docentes de educación física. Aunque esta tendencia es más atenuada que la presente en la malla curricular de la universidad de la YMCA.

A lo largo de los discursos de Julio J. Rodríguez, la matriz *profesionalista* es más que débil, la educación es vista más como una misión y una vocación que como profesión. Esto, junto a la escasez de recursos económicos, puede haber sido uno de los motivos por los cuales se haya demorado tantos años para la creación de una carrera con otorgamiento de título. A diferencia de

las discursividades en torno a la formación de las universidades norteamericanas, en Uruguay primó lo pedagógico-normalista sobre lo profesional-económico-administrativo, que en Norteamérica fue uno de los motores del crecimiento exponencial de la profesión de director físico, a diferencia de lo ocurrido en un país menos desarrollado económicamente, como Uruguay.

A partir del análisis planteado a lo largo de este capítulo podemos encontrar una serie de quiebres discursivos y algunas continuidades en relación a lo analizado en el capítulo anterior.

Dentro de las discontinuidades discursivas, podemos señalar, en una primera instancia, la predominancia del *sport* o “juegos atléticos” frente a la gimnasia, en especial de origen sueco. Este énfasis es puesto en los discursos de todos los actores analizados, tanto del ámbito político – los legisladores y el presidente Batlle–, como médico –los doctores e integrantes de la CNEF que publicaban en la revista **Uruguay-Sport**– y técnico –tanto Hopkins como Rodríguez– de la educación física. Una de las razones principales de este viraje es cómo se fue desarrollando el proceso gestacional de la CNEF, la importancia dada por el batllismo a los *sports*, la influencia anglosajona en ese período en Uruguay –fundamentalmente en el ámbito económico– y, especialmente, la ascendencia que tuvo Jess T. Hopkins como Director Técnico de la CNEF. Se desplegó una configuración discursiva que llamamos *optimismo deportivo*, dotando al deporte de características exclusivamente positivas y esencializándolo; así, se convierte en la nueva moral laica de la educación física. En este entramado, algunos autores más que otros –Ghigliani; Vaz Ferreira es el más enfático (Dogliotti, 2011a)– proclaman la importancia de no caer en especializaciones extremas ni en exclusivismos.

En segundo lugar, a partir de este momento, a diferencia del capítulo anterior, la incidencia que ejerce Estados Unidos para la conformación del campo de la educación física en Uruguay es mucho mayor que la europea. Específicamente, la influencia de la YMCA se realiza a través de la llegada a Latinoamérica de egresados de sus universidades formados en educación física. Pero la influencia ejercida en Uruguay es mayor que en otros países del continente. Por un

lado, a diferencia, por ejemplo, de Argentina, cuando llegan los norteamericanos a Montevideo, el desarrollo de la educación física era más que precario y escaso. En Argentina, a través de la figura de Romero Brest, había un desarrollo mayor de la educación física y el instituto de formación de profesores ya se había creado. En Uruguay, coincide la llegada de Hopkins con la necesidad de desarrollo de toda la “cultura física” del país, recién fundada la CNEF. Este hecho fue de trascendencia y llevó, en cierta medida, a que en Uruguay, un país pequeño, la influencia de la YMCA fuera tan importante.

Podemos establecer el tercer quiebre discursivo en relación a la formación de “maestros de educación física”. Se introduce una especificación curricular de la educación física en los discursos de Hopkins, Rodríguez y a lo largo de las páginas de la revista **Uruguay-Sport**. Se comienza a hablar y conceptualizar en relación al “maestro o director” de “cultura/educación física” o “de plaza de deportes”. Así se gestan las primeras discursividades en torno a un personal que se quiere especializar en este campo en construcción. La educación física ya no forma parte de la materia Pedagogía, como ocurría en el Programa de los Institutos de Formación de Maestros de 1910 llevado adelante por Lamas –no hay que olvidar que Lamas, a diferencia de Hopkins y Rodríguez, no provenía del campo de la educación física sino del médico–, sino que se presenta un Proyecto con una malla curricular específica para esta formación.

En el proceso gestacional de la CNEF se toma como modelo el programa de “director físico” de las universidades de la YMCA norteamericanas. En los discursos presentados por Hopkins en relación a la formación de los “directores de educación física” y “cuerpo de líderes” se configura una matriz discursiva *tecnicista* que se traduce en cierta medida en el primer proyecto de formación de maestros de educación física presentado por Julio J. Rodríguez a la CNEF. En este sentido, podemos decir que si bien el tecnicismo proveniente del campo de las teorías de la administración estadounidense permea, en cierta medida, este proyecto, la tradición predominante en este, como la de las páginas de la revista **Uruguay-Sport**, aunque un poco menos prominente que en los discursos de Varela y el Congreso Pedagógico, continúa siendo la *normalista*. Tanto en los discursos de la revista **Uruguay-Sport** –dentro de los que se destaca el de Ghigliani–, como en los discursos de Rodríguez, y un poco más atenuada en Hopkins, la figura del maestro de educación física apóstol, y las características de entrega y misión de su tarea son



centrales y se contraponen en cierta medida a una matriz *profesionalista*. La educación física, más que una profesión, se configura como una vocación. La pastoral cristiana se formatea en un nuevo ropaje laico pero pervive en un país que aspiraba al progreso.

En este entramado, la educación física se constituye como una educación más que como una enseñanza, más cercana a la regulación de las poblaciones que a la producción de conocimientos y las dinámicas que ello implica; más nucleada en torno a aspectos prescriptivos y teleológicos que en epistémicos. Pero, ¿cuál es el suelo epistémico de la educación física, si se conforma como una tecnología de la medicina para el desarrollo de cuerpos saludables? Las ciencias biológicas son tomadas como género próximo o, más bien, máximo y pareciera que no hubiera posibilidad de otras ciencias que estas<sup>161</sup>. El proyecto de formación del maestro de educación física contiene materias “prácticas”, que se centran en la figura del docente “ejecutor” y son la aplicación fisiológica para desarrollar las mejores técnicas y sistemas sobre cómo moverse y ejercitarse en forma saludable. El carácter instrumental y tecnológico de la educación física se aleja de cierta posibilidad de constituirse como ciencia.

En el próximo capítulo abordaremos específicamente los primeros cursos cortos de formación del maestro de educación física a nivel de la CNEF y la primera carrera desarrollada por la ACJ de Sudamérica, con sede en Montevideo, para la preparación de directores y secretarios de educación física. Ambas formaciones fueron desarrolladas a partir de la década del 20 y tuvieron gran impacto en el campo de la educación física nacional.

<sup>161</sup> Lo mismo sucedió con la pedagogía y la psicología, que, al igual que la educación física, se conformaron a partir del suelo epistémico de las ciencias biológicas.



## Capítulo 4. Los primeros cursos de formación en el campo de la educación física: período de indefinición de la formación

En el presente capítulo abordamos los cursos de formación en el campo de la educación física comprendidos en la tercera y cuarta década del siglo XX. En un trabajo anterior (Dogliotti, 2009) hemos denominado este período como *indefinición de la formación*, puesto que carecía de regularidad, sistematicidad y una institucionalidad que permitiera una acreditación y titulación correspondiente.

Estructuramos el capítulo en dos subcapítulos. En el primero analizamos las diversas discursividades en torno a la formación, su constitución epistémica y las principales concepciones de cuerpo y educación física presentes en los seis cursos para la formación de “maestros de educación física” llevados adelante por la CNEF entre los años 1920 y 1936. En el segundo subcapítulo realizamos un análisis de la formación de “directores de educación física” impartida por la Confederación Sudamericana de ACJ con sede en Montevideo. Esta formación, iniciada en el año 1922, tuvo un plan de estudios de cuatro años de duración. Justifica su tratamiento la importancia que tuvo en las primeras dos décadas de su existencia, previa a la creación de la carrera de tres años de duración llevada adelante por la CNEF. Los egresados uruguayos de esta carrera trabajaron, no solo en las instituciones de la ACJ, sino en varias instituciones públicas y privadas del país.

### 4.1. La formación de “maestros de educación física” en la CNEF del Uruguay

En este subcapítulo nos proponemos realizar un análisis sobre las diferentes discursividades en torno a la formación de docentes presentes en los primeros cursos de preparación de “maestros de educación física” impartidos por la CNEF en el período comprendido entre los años 1920 y 1936. En este período se llevaron adelante un total de seis cursos, con diferentes grados de duración, modalidades, cargas horarias y lugares impartidos.



Es importante destacar la escasez de fuentes para la recuperación de este período, que están dispersas, no catalogadas y, en algunos casos, son inexistentes.

Algunas preguntas que intentamos responder a lo largo del subcapítulo son las siguientes: ¿qué discursos en relación a la educación física y al cuerpo emergen de los programas de los cursos impartidos?; ¿cuál es la configuración epistémica de esta formación?; ¿cómo se va configurando la identidad<sup>162</sup> del “maestro de educación física” en este período?

El subcapítulo está estructurado en cuatro apartados. En el primero desarrollamos una serie de aspectos y características generales de los cursos impartidos: sus finalidades, modalidades, formas de selección y características de los asistentes, la formación de los conferencistas y profesores que dictaban los cursos, el cronograma de actividades. En el segundo apartado nos centramos en el análisis de las conferencias y la “parte teórica” de los cursos impartidos, indagando, entre otros aspectos, sobre la matriz epistémica de la formación. En el tercer apartado analizamos la “parte práctica” de los cursos, las diferentes prácticas corporales que constituyen esta formación y algunos discursos que nos permitieron entender la *tradición tecnicista* que permea la identidad del profesor, identificándose, en cierta medida, como un “práctico” o “ejecutor”. En el cuarto y último apartado nos abocamos al análisis de algunos trazos discursivos de esta formación que nos permitieron ver algunos aspectos ligados a una *tradición normalista*.

Como hipótesis central de este subcapítulo, sostenemos que la figura del *maestro apóstol*, la cual no dista demasiado de la *tradición normalista* de fines del siglo XIX, junto con un currículum conformado fundamentalmente por las ciencias médicas y con una intencionalidad fundamentalmente práctica e instrumental, centrada en la ejecución de las diversas técnicas corporales, que configura un *currículum tecnicista*, constituyen las dos discursividades predominantes en la formación.

<sup>162</sup> Desde nuestra perspectiva de análisis de discurso se entiende como algo en construcción precaria, inestable, nunca esencial, ni sujeta a una determinación final sino abierta a la inestabilidad, a la irrupción del acontecimiento en la estructura.

#### 4.1.1. Disciplinamiento de los cuerpos

Con el propósito de preparar maestros de educación física para la mejor atención de las plazas de deportes de toda la república, se efectuaron entre el año 1920 y hasta el año 1936 seis cursos de preparación de “maestros de educación física”. En 1920, la CNEF contaba con un total de 31 plazas de deportes y proyectaba la construcción de nueve más. En el año 1923, había 41 plazas instaladas y 27 proyectadas (de las cuales siete se hallaban en construcción); solo 18 de las 41 plazas estaban dirigidas por maestros y el resto carecía de ellos (CNEF, 1923, p. 157). Es de destacar que no existía aún la presencia de mujeres como maestras de educación física.

Como mencionamos en el capítulo anterior, en el año 1917 se llevó a cabo una experiencia anual de “clases prácticas” para la preparación de maestros de “cultura física”. Por resolución del 4 de abril de 1917, “a título de ensayo se iniciaron algunas clases” (Blanco, 1948, p. 335). En el informe de gestión del año 1917 se detalla que contaron “con treinta y cinco alumnos de ambos sexos que concurren normalmente a las clases tres veces por semana” (CNEF, 1918a, p. 14). Este modo de preparación no se continuó. Uno de los motivos ya tratado en el capítulo anterior, según Ghigliani, fue que las clases tuvieron libre ingreso y los “candidatos” no fueron seleccionados según “caracteres y buenas condiciones morales” (Ghigliani, 1918b, p. 342). Esto da cuenta de la influencia normalista con la que se inició la preparación y el carácter endogámico que mantuvo.

Según destaca Blanco (1948), en el año 1919, por resolución N° 5.398, acta N° 107, del 7 de agosto, la CNEF plantea

[la] necesidad de preparación de los elementos que han de tener a su cargo la **organización y dirección de los deportes y juegos**, máximo tratándose de Plazas de Deportes instaladas en los pueblos de la República donde recién empieza a hacerse práctica de educación del músculo; que para la preparación de esos elementos es conveniente adoptar un plan general de instrucción que concilie las exigencias del ambiente; que existiendo en los liceos departamentales, Profesores de Gimnasia que podrían ser los indicados para ejercer la dirección y organización de las Plazas de Ejercicios Físicos por tratarse de personas con algunos conocimientos en la materia; que para los fines expresados bastaría para el maestro, una instrucción relativa, es decir, **lo más elemental e indispensable** para iniciar, luego, la instrucción del niño, lo que podría obtener aquel, mediante **lecciones prácticas** desarrolladas en las Plazas de Deportes de esta capital. Se resuelve: 1°)-

Declárese de conveniencia la preparación de elementos para dirigir y organizar las Plazas de Deportes (Blanco, 1948, p. 336; el destacado es nuestro).

La urgencia que tenía la CNEF tener personal para hacerse cargo de las plazas de deportes llevaba a una preparación “lo más elemental” posible y con fines exclusivamente “prácticos”. El perfil de maestro que se busca es de “organizador” o “director”, y las prácticas corporales mencionadas son los “deportes y juegos”. Para esto, se encomendó a Jess T. Hopkins, acompañado de un miembro de la CNEF, que obtuvieran de los directores de los liceos la autorización para preparar a los profesores de gimnasia en la dirección y organización de las plazas de deportes (Blanco, 1948, p. 337) y se nombró una Comisión Organizadora encargada del primer curso, desarrollado en marzo de 1920, compuesta por Francisco Ghigliani, Alberto Galeano, Héctor Mezzera, Jess T. Hopkins –fue nombrado Secretario– y Eduardo Monteverde como presidente. El protagonismo de Hopkins en este primer curso es relevante: dictó la mayor parte de las conferencias teóricas y supervisó las clases prácticas (CNEF, 1920). Los restantes cinco cursos estuvieron bajo la supervisión técnica y responsabilidad de Julio J. Rodríguez.

En el siguiente cuadro se presentan algunos elementos descriptivos de los seis cursos de preparación de “maestros de educación física”. Los primeros cuatro, con una duración similar, se denominan “Curso Intensivo Teórico-Práctico para la preparación de maestros de educación física”.

	1°	2°	3°	4°	5°	6°
<b>Fecha</b>	2 al 12/03 1920	4 al 22/03 1923	17 al 29/03 1924	23/3 al 2/4 1925	1930	1936
<b>Lugar</b>	Montevideo	Atlántida	Piriápolis	Atlántida	Montevideo	Montevideo
<b>Duración</b>	11 días	18 días	13 días	11 días	2 meses	1 año
<b>Internación</b>	No	Sí	Sí	Sí	No	No
<b>Carga horaria</b>	55 horas 25 h teoría 30 h práctica		84 horas 25 h teoría 59 h práctica	70 horas 20 h teoría 50 h práctica		984 horas 552 h teoría 432 h práctica
<b>Sexo</b>	masculino	masculino	masculino	masculino	mixto	mixto

**Cuadro N° 1. Cursos de preparación de “maestros de educación física”; elementos descriptivos.** Fuente: elaboración personal en base a CNEF (1920, 1924, 1925b, 1930a, 1930b), Blanco (1948) y Lodeiro (1990).

Tres de los seis cursos son ofrecidos en modalidad de internado; en la siguiente cita se aprecia el valor dado a esta modalidad, cuando el Director Técnico de la CNEF, Julio J. Rodríguez, justifica su importancia:

La vida en común que hacen los estudiantes con motivo de los cursos, tiene grandes **beneficios sociales**, fomenta la **amistad** franca y la **camaradería** que debe haber entre aquellos que la Comisión Nacional ha confiado la **delicada** tarea de **organizar y dirigir** la educación física en el país. Esa convivencia de estudiantes y **profesores**, proporciona a éstos, **oportunidades magníficas para observar a sus alumnos despojados de esa capa artificial de apariencia** que todos tenemos en la vida diaria, y que desaparece o al menos **se hace transparente**, al hacer vida en común (CNEF, 1925a, p. 1.033).

El valor social que se le adjudicaba a la educación física por parte de los gestores de la CNEF es uno de los principios que definieron al organismo desde sus inicios. El valor puesto en la educación física como una “delicada tarea” y el espíritu de observación y control que los profesores deben tener sobre sus alumnos son dos características de la conformación de los primeros cuadros de profesores. Los aspectos que se destacan de esta modalidad son los relativos a los valores morales (amistad, camaradería) y el disciplinamiento por parte de los profesores sobre sus estudiantes, “despojados de esa capa artificial de apariencia”. La vigilancia y el control sobre los cuerpos de los cursillistas permitieron, desde el inicio, mantener un espíritu de cuerpo y armonía que, mediante la convivencia que proporcionaba el régimen de internación, hacían de este mecanismo un procedimiento más sutil y delicado.

Los asistentes a los tres primeros cursos se reclutaron fundamentalmente de los profesores de gimnasia de los liceos de enseñanza secundaria<sup>163</sup>. Se buscaba que pudieran “ejercer la dirección y organización de las Plazas de Ejercicios y Juegos, por tratarse de personas con algunos conocimientos en la materia” (CNEF, 1920, p. 3). En varias citas –como en la que antecede– se pone el énfasis en la “dirección y organización” como tarea central a llevar adelante por estos primeros maestros. A la vez, la palabra “juegos” se usaba muchas veces para referirse a los diversos deportes. El cuarto curso estuvo principalmente abocado a la preparación de maestros de enseñanza primaria<sup>164</sup>.

<sup>163</sup> En la segunda década del siglo XX, Enseñanza Secundaria extiende sus liceos a las 19 capitales departamentales, incluyendo la asignatura Ejercicios físicos o Gimnasia en su currículum (Gomensoro, 2012).

<sup>164</sup> Una breve indagación sobre este curso se encuentra en Rodríguez Giménez (2007, pp. 61-63).

Los cursos eran utilizados como mecanismo de selección del personal docente que trabajaría en los dos subsistemas bajo la órbita de la CNEF. Esto se detalla en la aprobación del 4º curso intensivo, resolución N° 14.818 dictada por la CNEF en la sesión del 3 de febrero de 1925, acta N° 78:

El profesorado que en la actualidad tiene a su cargo esa enseñanza, tendrá **que rendir una prueba de competencia**, para que la CN<sup>165</sup> pueda resolver, si lo incorpora o no a su personal. A juicio del suscrito, la CN podría **hacer rendir ese examen** a los citados maestros, empleando un procedimiento igual al adoptado con el personal docente de los liceos de enseñanza secundaria, es decir, invitándolos a asistir al Curso intensivo para la preparación y perfeccionamiento de maestros, a fin de que demostraran si son poseedores de **las condiciones y aptitudes personales, los conocimientos técnicos**, y demás cualidades, que la CN exige a toda persona que desee incorporarse a su personal docente. El curso que se organice, servirá además para **probar y examinar** a los aspirantes a maestros que han presentado solicitudes y que la CN resolvió tenerlos en cuenta para cuando fuera oportuno (CNEF, 1925a, p. 1.032).

La selección se realizaba mediante “una prueba de competencia o examen”, que consistía en “asistir” al curso “para demostrar allí sus condiciones” tanto físicas como morales. Ambos aspectos, tanto la habilidad de ejecución técnica de los ejercicios como las aptitudes personales, eran puestos a prueba y examinados en el curso. Los mecanismos de control ejercidos mediante los cursos permitieron obtener los primeros “cuadros” de profesores de la CNEF<sup>166</sup>.

<sup>165</sup> Se refiere a la CNEF.

<sup>166</sup> En el año 1925, la CNEF tenía bajo su responsabilidad la organización y dirección de la educación física en los establecimientos de Enseñanza Primaria y Secundaria, las dependencias del Patronato de Delincuentes y Menores, y los Institutos Normales.

En el cuadro siguiente se presentan algunas características de los conferencistas y profesores que dictaban los cursos<sup>167</sup>:

	1920	1924	1925	1930
Conferencistas y profesores	8 en total:	11 en total:	13 en total:	12 en total:
	2 doctores	4 doctores 1 técnico odontólogo 4 graduados en EF en la Universidad Springfield YMCA (Estados Unidos)	5 doctores 1 técnico odontólogo 4 graduados en EF en la Universidad Springfield YMCA (Estados Unidos) 1 graduado en la YMCA Collage de Chicago.	3 doctores 3 graduados en EF en la Universidad Springfield YMCA (Estados Unidos)
	4 miembros ACJ	3 miembros de la ACJ	3 miembros de la ACJ 2 con cargos en Enseñanza Primaria y Normal (Inspector Técnico y miembro de la Comisión Departamental)	6 maestros de EF y 1 maestra de EF

**Cuadro N° 2. Características de conferencistas y profesores de los cursos.** Fuente: elaboración personal en base a CNEF (1920, 1924, 1925b, 1930b).

Como se puede apreciar en el cuadro, el porcentaje de doctores en el cuerpo de especialistas es alto; el campo de la medicina es el hegemónico en esta modalidad de formación. Como profundizaremos más adelante, cuando presentemos cada una de las conferencias dictadas, las ciencias biológicas y médicas y su complemento higiénico son las predominantes frente a otras disciplinas del campo pedagógico y psicológico. El campo específico de la educación física está representado por los graduados en el extranjero. Estos, que ocupaban lugares clave en la naciente CNEF, habían sido formados en los Estados Unidos, específicamente en universidades pertenecientes a la YMCA. Los modelos de construcción de las plazas fueron traídos de esas universidades. Esto no está lejos de lo que sucedió con la instauración de los sistemas educativos en general en nuestra región. Tanto Varela como Sarmiento viajaron a aquel país e importaron varios aspectos de ese modelo educativo. Se utilizaban los antecedentes de otras naciones más “desarrolladas” como uno de los fundamentos centrales al articular la prospectiva de un sistema educativo en relación con un proyecto político.

<sup>167</sup> No se consiguió información de los dos cursos restantes en relación a este aspecto.

Varios de los conferencistas e instructores ocupaban cargos relevantes dentro de la Asociación Cristiana de Jóvenes en nuestro país y a nivel sudamericano: Jess Hopkins, Fred Dickens<sup>168</sup>, Henry Sims<sup>169</sup>, James Summers<sup>170</sup>, Julio Rodríguez, Julio Pereyra, Roy E. Thompson<sup>171</sup>, Hugo Grassi, Emilio Chiapella, José Alaggia<sup>172</sup>. Esto abona, junto a lo desarrollado en el capítulo precedente, la relevancia de la influencia de la ACJ en el proceso gestacional de la CNEF y de la educación física en el país en este período.

Dentro del plan de acción de la CNEF, elevado en el año 1923, se plantea como parte de la “Educación física Universitaria” (se refiere al nivel secundario y preparatorio), la formación de “leaders”, otro aspecto extraído del modelo norteamericano:

Entre los estudiantes más destacados por sus condiciones y aptitudes, podría, formarse el cuerpo de “leaders” voluntarios del Dpto. de Educación Física e Higiene (Educación Física Universitaria). Los “leaders” tendrían entre sus cometidos principales los siguientes:

- Ayudar a los directores y a los instructores, en el desarrollo de las actividades dentro del liceo.
- Actuar de jueces y autoridades en los campeonatos y concursos.
- Prestar sus servicios para el trabajo de extensión de la educación física, en los barrios pobres, en las escuelas u otras instituciones.

Todos los “leaders” tendrían derecho a usar un distintivo especial.

Una vez por semana el Director del Dpto., dictaría un curso especial teórico práctico para el cuerpo de “leaders” voluntarios.

Para formar parte de este cuerpo, sería necesario no sólo poseer buenas aptitudes físicas, sino también, excelente personalidad y sobresalientes condiciones morales.

Es muy posible que de estos “leaders” salieran los futuros maestros de educación física” (CNEF, 1923, pp. 143-144).

Los jóvenes que ocupaban este rol eran seleccionados como los más destacados en los aspectos físico y moral y, además, poseían una excelente personalidad. Por un lado, se

<sup>168</sup> Norteamericano, graduado en Educación Física en la Universidad de Springfield, Director de Educación Física de la ACJ de Buenos Aires.

<sup>169</sup> Norteamericano, graduado de Educación Física en el YMCA College Chicago, Director de Educación Física de la ACJ de Río de Janeiro.

<sup>170</sup> Norteamericano, graduado en Educación Física en la Universidad de Springfield, Director del Educación Física del Instituto Técnico de las ACJ de Sudamérica.

<sup>171</sup> Director de Educación Física de la ACJ de Montevideo.

<sup>172</sup> Diputado nacional, Presidente de la Comisión de Salud Pública de la Cámara de Representantes, Profesor de Biología del Instituto Técnico de las ACJ de Sudamérica.



jerarquizaba al buen ejecutor y, por el otro, eran relevantes los aspectos relacionados con las actitudes y modos de comportarse frente a los otros. La imagen del docente como aquel que guía y, por lo tanto, debe ser modelo en aspectos físicos y actitudinales matrizó en forma bastante acentuada los prolegómenos de esta profesión.

Los modos de selección de los “leaders” no difieren de los realizados para los primeros cursos de maestros de educación física, los cuales están centrados en el “saber hacer” y buenas actitudes para la enseñanza: “Los primeros instructores de educación física fueron escogidos entre aquellas personas que, dotadas de aptitudes y condiciones para la enseñanza, poseían algunos conocimientos prácticos sobre la materia” (CNEF, 1930a, p. 44).

Respecto de los que asistieron a recibir los cuatro primeros cursos de formación se detalla que “concurren personas dotadas de buenas condiciones y aptitudes morales, intelectuales y físicas” (CNEF, 1930a, p. 44). El triple efecto de la educación también es exigido entre los que aspiran a ser maestros de educación física. Por otro lado, al planificarse el curso de un año de duración, en el proyecto presentado en el año 1930, se detallan una serie de requisitos que debe cumplir el aspirante luego de cumplidos los 18 años:

9. *Preparación intelectual.*- Deberán haber cursado estudios secundarios o normales de primer grado<sup>173</sup>. También será admitida toda persona que en un examen de ingreso demostrara poseer una preparación equivalente a aquéllos.

10. *Condiciones morales y sociales.*- El aspirante debe ser una persona de un carácter moral superior, de genio alegre, amable, sincera, práctica, de iniciativa, perseverante, optimista, capaz de cooperar con otras, etc. Debe ser una persona que, no sólo considere la carrera del profesorado de educación física como un simple medio de vida, sino, esencialmente, como una profesión que le brinda la oportunidad para cooperar en la elevación del nivel social, moral y físico de la raza. Las cualidades morales y las características mencionadas serán juzgadas de acuerdo con informes confidenciales que se pedirán a personas que conozcan bien al candidato.

11. *Condiciones de buena salud.*- Los aspirantes deberán estar en buenas condiciones físicas y de salud. Antes de ser aceptados al curso, tendrán que pasar con éxito, el examen que les será practicado en la Oficina Médica de la CNEF (CNEF, 1930a, p. 45).

Los aspectos morales son los que se detallan con más precisión y extensión, y así son puestos en relevancia, sobredimensionando el aspecto vocacional, que ayudará al mejoramiento integral de la raza. El eugenismo también se presenta en esta formación a más de medio siglo de

<sup>173</sup> Se refiere a los cuatro años de enseñanza secundaria, excluyendo los estudios secundarios preparatorios.

la obra **La Educación del Pueblo**, escrita por Varela, donde este predicamento era expuesto enfáticamente. El suministro de “informantes confidenciales” que juzguen la rectitud moral del candidato a maestro da cuenta del grado de vigilancia y disciplinamiento a que eran sometidos los aspirantes a maestros. Esto, como veremos en el próximo capítulo, es una práctica que se mantiene en el curso de profesores inaugurado en el año 1939. Otro aspecto a destacar en relación a los requisitos y que da cuenta de la lejanía de esta formación con la universitaria es la baja exigencia académica para el ingreso, ya que ni siquiera era necesario tener los cuatro primeros años de enseñanza secundaria completos: con dar una prueba y mostrar una preparación equivalente era suficiente. Esto también se mantiene igual en el curso de 1939.

Nos parece interesante detenernos en el cronograma de trabajo de los cursos que poseían régimen de internación:

6:30	Diana
6:35	Ejercicios matinales (10 minutos)
7:15	Desayuno
8 a 8:45	Clase teórica
9 a 9:45	Clase teórica
10 a 11:45	Clase práctica
12	Almuerzo
14:30 a 15:15	Clase práctica
15:30	Té
16 a 18	Clase práctica
18:45	Cena
21:45	Presencia
22	Silencio (deberá apagarse todas las luces)

**Cuadro N° 3. Cronograma de trabajo de los cursos con régimen de internación.** Fuente: CNEF (1924, p. 8).

De su lectura realizamos dos puntualizaciones: la primera actividad del día, la “diana”, da cuenta de rituales de orden militar, y la última actividad, “la presencia”, es otro ritual que muestra la necesidad de control de todos los asistentes antes de la hora de descanso. La exhaustividad en los horarios es otra característica que muestra el grado de control de los tiempos y espacios, a pesar de que los asistentes son adultos. La organización escolar es trasladada y asimilada a los espacios de formación de docentes.

A continuación mostramos tres fotos del 1<sup>er</sup>, 3<sup>er</sup> y 6<sup>o</sup> curso de maestros de educación física:



**Foto N° 1: Clase de Gimnasia en el 1<sup>er</sup> Curso para Maestros de Plaza de Deportes (1920).** Fuente: Gomensoro (2012).



**Foto N° 2: Alumnos del 3<sup>er</sup> Curso de Maestros de Educación Física en Piriápolis (1923).** Fuente: CNEF (1925).



**Foto N° 3: Alumnos y profesores del 6<sup>o</sup> Curso para Maestros de Educación Física (1936).** Fuente: Gomensoro (2012).

Nos interesa detenernos en tres aspectos: la presencia de lo masculino y lo femenino, la vestimenta, y las formaciones, gestos y estructuración del espacio. En relación al primer aspecto, en los cuatro primeros cursos todos los asistentes eran varones y, como se desprende del cuadro N° 2, todos sus conferencistas y profesores también lo eran, al igual que los miembros y cargos importantes dentro de la CNEF. Esto no es ajeno a otros ámbitos de las prácticas gubernamentales del momento, aunque es de destacar que contrasta con la predominancia de mujeres a nivel de la preparación de maestras para la escuela primaria. Es recién en los cursos de la década del 30 que las mujeres comienzan a tener cierta presencia. En el año 1930, el total de maestros y maestras al servicio de la CNEF es de 71, distribuidos así: 23 maestros y 15 maestras en Montevideo, 28 maestros y cinco maestras en el interior (CNEF, 1930b, p. 22).

En relación a la vestimenta, se destaca el color blanco, el cual es asociado a valores tales como pureza, castidad y pulcritud; es símbolo del bien y simboliza las buenas costumbres higiénicas. Otro aspecto a destacar es la obligatoriedad en el uso de uniforme: todos debían vestir del mismo modo. Esto aparece claramente especificado dentro de los programas de los cursos que se detallan en el siguiente cuadro:

1920	1924	1925
Una camiseta sin mangas, un pantalón largo, un suspensor y además calzado blando, como botines de tennis, alpargatas, etc.; un pantalón corto	Una camiseta de deportes blanca y sin mangas, un pantalón corto de color blanco y otro largo del mismo color (sin pretina) con cinturón negro, una camiseta gruesa con mangas de color blanco, un suspensor de gimnasia, un par de zapatos blancos con suela de goma, un par de zapatos de atletismo (opcional), una toalla de baño (tamaño chico), una de cara y un traje baño compuesto por una camiseta blanca sin mangas y un calzoncillo de baño corto de color negro	Se agrega en relación al 3°: una camiseta o tricota blanca con mangas, en vez de sin pretina, con pretina baja hasta las caderas, el suspensor tiene que ser elástico, los zapatos de atletismo con clavos y, en vez de traje de baño, mameluco. Además se aclara que “es indispensable que cada asistente lleve consigo todo lo detallado, a fin de establecer uniformidad en las clases de ejercicios”

**Cuadro N° 4. Descripción de vestimenta. Cursos Intensivos.** Fuente: elaboración personal en base a CNEF (1920, 1924, 1925b).

En relación al tercer aspecto, en la clase de gimnasia que muestra la foto N° 1 se destaca el control de los movimientos, propio de la influencia de las *corrientes gimnásticas europeas*<sup>174</sup>

<sup>174</sup> Estas corrientes son una especialización de discursos, que “pueden ser comprendidas como uno de los primeros esbozos de sistematización científica de actividad física fuera del mundo del trabajo, genéricamente denominada

en nuestro país. En ellas, cada movimiento, cada gasto energético, cada esfuerzo, comienza a ser objeto de medición y se toma como un objeto específico de estudio, con el cometido de lograr la precisión y la eficacia de cada gesto (Soares, 2006a). El gesto se convierte en objeto de investigación, pensado en términos de resultados a ser alcanzados, medidos y comparados. La gimnástica formó parte de las prácticas que contribuyeron al gobierno de las poblaciones bajo la incorporación de cuidados de sí y de códigos de civilidad:

La superficie corporal sería así revestida milimétricamente buscando simetrías antes no pensadas y ocultando vestigios de debilidad y de lasitud. Se trata de erigir normalidades utilitarias, gestos precisos y cultivar jerarquías no solo respecto a la vida en sociedad, sino también en relación a los gestos y al entrenamiento del cuerpo para acciones precisas (Soares, 2006a, p. 226).

Si volvemos la mirada a la foto N° 1, los ejercicios indicados y en ritmo, ejecutados en conjunto y atendiendo a una voz de comando, rompen definitivamente con las prácticas familiares y cotidianas conocidas. Se muestra un cuerpo recto, un porte rígido y una altivez de postura; esto da cuenta de otra escenificación del cuerpo, de una educación de la gestualidad inspirada en el cuerpo mecánico, como sistema de palancas<sup>175</sup>.

La formación en fila que se presenta en la foto N° 2 también da cuenta de los modos de estructuración del espacio, típicamente militares. El *cuerpo militarizado* (Rodríguez Giménez, 2006c) forma parte de la matriz constitutiva de la educación física y representa una instancia sustantiva como pedagogía del cuerpo. Así, “descomponer el cuerpo, analizar sus posibilidades, recomponer y reencauzar su energía en términos de una eficacia de regimiento, ese es el objeto de las formaciones” (Rodríguez Giménez, 2006c, p. 150). Los cuerpos individuales son dispuestos en función del conjunto; cada segmento corporal es desplegado según un orden geométrico

---

Gimnástica, que tiene lugar en Europa desde las primeras décadas del siglo XIX y trae en su interior la idea de vigor, energía y moral, vinculadas a su aplicación. Constituyen un conjunto sofisticado de prescripciones y justificaciones elaboradas a partir de conocimientos científicos acerca de la educación del cuerpo” (Soares, 2006a, p. 228).

<sup>175</sup> Esta concepción se diferencia de la de cuerpo-máquina, cuyo precursor fue Gustave Hirn (1815-1890) y luego se vio en los desarrollos de Etienne-Jules Marey (1830-1904) con la colaboración de Georges Demenij. Ellos sentaron las bases para la representación del cuerpo como productor y transformador de energía. Fernard Lagrange (1846-1909) a partir de los planteos anteriores se basa en una concepción bioenergética del cuerpo y rechaza la gimnasia sueca de tipo estricta y con ejercicios basados en forma exclusiva en la fuerza, y prefiere los juegos y deportes. A partir de estos cambios los ejercicios fueron clasificados ya no en función de la teoría mecánica en fáciles y difíciles (como en Amorós y Clias) sino en suaves, moderados y violentos (Gleyse, 2011).

espacial que ubica a todos y a cada uno. Las formas de trabajo con el cuerpo que muestran las fotos dan cuenta de una serie de automatismos, induciendo a un acentuado borramiento de la sensibilidad individual, sin dejar lugar para gestos que no estén definidos dentro del trabajo en serie y bajo el comando del profesor. De este modo,

el cuerpo del *otro*, del sujeto más próximo, está allí no para interactuar sin pautas, sino para convertirse en una referencia geométrica: cada uno se ubica con relación al individuo más próximo y de acuerdo con ello se ubica temporal y espacialmente. A cada individuo de la fila le corresponde un número, la forma menos ambigua de representar la relación de contigüidad en la fila o la columna.

En las descripciones militaristas de una clase de educación física, el cuerpo parece aquello supernumerario. Las referencias al mismo son de corte mecanicista y parecen intentar despejar todo atisbo de subjetividad; mientras la clase está formada, el cuerpo es un objeto. Este mecanismo se pliega, una vez más, a un tratamiento *cosificado* de los alumnos y el cuerpo (Rodríguez Giménez, 2006c, p. 152).

Los dispositivos recientemente señalados, vestimenta, formaciones, gimnasia forman parte de los mecanismos de disciplinamiento de los cuerpos y de homogeneización cultural de los sistemas educativos modernos dentro de los cuales la educación física ocupó un lugar específico. Pero el proyecto homogeneizador no fue total y en los bordes del disciplinamiento se produjeron fracturas, puntos de fuga que hacen de estos una cierta *fantasía*. Hay una dimensión del cuerpo que hace imposible su enseñanza, la dimensión pulsional, que escapa a todo intento de control y sujetamiento.

#### 4.1.2. Una episteme dominante: las ciencias biológicas

En los programas de cada uno de los cursos se presentan clasificadas las materias o conferencias en dos grupos: teóricas y prácticas.

En relación al primer grupo, en el cuadro siguiente se presentan las conferencias dictadas en el 1<sup>er</sup>, 3<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> curso y las materias impartidas en el 6<sup>o</sup> curso, único de duración anual<sup>176</sup>.

<sup>176</sup> No se consiguió información sobre este aspecto en los restantes dos cursos.

1º: 1920	3º: 1924	4º: 1925	6º: 1936
55 h totales 25h teoría	84 h totales 25h teoría	70 h totales 20h teoría	984 h totales 552 h teoría
Biología 1h	Biología 1h	Biología	Biología 60h
Anatomía 2h	Anatomía 1h	Anatomía	Anatomía 144h
Fisiología 2h	Fisiología 1h	Fisiología	Fisiología 72h
Fisiología Ej. 1h	Fisiología Ej. 1h	Fisiología Ej.	Fisiología Ej. 48h
Primeros Aux. 1h	Primeros Auxilios 3 h	Primeros Auxilios	Masajes y prim. auxilios 24h
Higiene 3h	Higiene (2 h) Higiene bucal	Higiene Higiene bucal	Higiene individual 36h Higiene pública y social 36h
	Castidad, Continencia y Educación de la Voluntad	La continencia y el atleta. Las vías respiratorias y el atleta. Nociones de metabolismo aplicadas a los ejercicios físicos	Antrop. y exámenes físicos 36h
	EF infantil desde el pto. de vista médico	Las necesidades de nuestra escuela desde el pto. de la EF	
Historia de EF 1h Filosofía de EF 4h	Historia y Filosofía de EF	Algunas consideraciones sobre el concepto moderno EF	Historia de EF 48h
Funciones y atribuciones de la CNEF: 1h	Plan de acción de la CNEF	Las plazas de deportes	Juegos y Plazas de Deportes 48h
Organización y Administración: 4h	Las plazas de deportes y la delincuencia infantil	Organización de la EF en escuelas públicas, institutos normales y enseñan secundaria	
Reglamento de juegos y torneos 3h	Acción social por medio de la EF	El juego desde el punto de vista científico	
Construcción y Conservación de Plazas 2 h		Organización de la EF en el Brasil	
		EF desde el pto. de vista pedagógico	

**Cuadro N° 5. Conferencias dictadas y materias teóricas.** Fuente: elaboración personal en base a CNEF (1920, 1924, 1925b, 1930a).

El porcentaje de tiempo dedicado a la teoría es de 45% en el 1<sup>er</sup> curso, alrededor de 30% en el 3<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> cursos, y 56% en el último. Respecto a la procedencia epistémica de las conferencias y cursos dictados, las ciencias biológicas ocupan 40% en el 1<sup>er</sup> curso, aproximadamente 50% en el 3<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> cursos, y 83% en el último curso, de duración anual. El saber médico tiene una hegemonía destacada e invade otros campos que conforman a la educación física, como el psicológico y el pedagógico. Lo pedagógico tiene un mínimo desarrollo y ni siquiera figura como asignatura en el curso anual. El modo de concebir la educación física, por parte del Director de los Cursos, Julio J. Rodríguez, en el Plan de Acción de la CNEF del año 1923, al igual que el de Jess Hopkins, como analizamos en el capítulo anterior, es básicamente

positivista y de un evolucionismo –que, formateado en una matriz normativa, se acerca a la degenerescencia (Vigarello, 2005)–, basado en principios biológicos y psicológicos:

Que la educación física bien entendida, proporciona el mejor medio para combatir los efectos degenerativos que ha tenido la civilización y que tiene la vida moderna sobre el organismo humano y que su rol principal es el favorecer el crecimiento y desarrollo normales.

Que la educación física es una ciencia y que como tal no admite dogmas ni principios absolutos. Ella está basada esencialmente en principios biológicos y psicológicos.

Que la educación física tiene 4 objetivos principales que son: a) Salud b) Recreación física c) Mejoramiento de la energía mental d) Carácter [...]

Que para organizar la educación física en nuestro país hay que tener en cuenta lo observado oportunamente sobre la importancia que tiene la cultura neuro muscular, como un medio para mejorar la salud, para desarrollar la mente y para cultivar hábitos morales, los efectos malsanos de la vida moderna sobre el organismo humano, las cosas buenas y los errores habidos en las diferentes épocas, el verdadero concepto de la educación física (CNEF, 1923, pp. 154-155).

Estos conceptos eran desarrollados en las conferencias sobre historia y filosofía de la educación física. El evolucionismo propio del campo de la biología es llevado al de las ciencias humanas; así se expresa en la fundamentación de las materias impartidas:

el niño, desde su nacimiento hasta la edad adulta, recapitula exactamente los períodos que ha pasado la raza humana. Debe saber que la concepción moderna de la vida y sus actividades se puede obtener después de un conocimiento completo de las ciencias llamadas biológicas. Para poder apreciar lo que es la salud, la eficiencia física, la conducta humana bajo determinadas circunstancias, etc., se debe tener una idea adecuada de sí mismo, como un organismo que funciona. No debe desconocer cómo se desarrolla lo que entendemos por vida orgánica; de qué está hecho nuestro cuerpo; cómo funciona; cómo se le debe cuidar, para hacer de él una perfecta máquina que responda fielmente a las órdenes de nuestra mente y espíritu (CNEF, 1930a, p. 42).

El cuerpo es representado como una máquina funcional a la mente. En este sentido el dualismo cartesiano forma parte de estos discursos. Las ciencias biológicas regulan los conocimientos de la psicología y la educación física. Refiriéndose al profesor de educación física, se señala:

Debe estar perfectamente impuesto, no sólo de las cuestiones de la educación física, sino de todo lo que se relacione con el desarrollo fisiológico, puesto que debe saber elegir de los ejercicios y deportes apropiados para un grupo de alumnos o para cada alumno en particular, y determinar el grado en que dichos ejercicios o deportes le son beneficiosos, sin sobrepujar sus fuerzas (CNEF, 1930a, pp. 42-43).



En todos los cursos, se desarrollan conferencias y materias sobre higiene; al referirse a los conocimientos que debe poseer al maestro de educación física, en la propuesta de curso anual se describe:

Sus conocimientos sobre higiene general, y particularmente, la personal y pública, deben capacitarlo para poder iniciar y llevar a cabo, desde su cátedra, grandes programas de actividades que tiendan a crear hábitos higiénicos en sus alumnos, como medios de combatir las plagas que tanto daño y perjuicios ocasionan a la humanidad, tales como: la tuberculosis, la sífilis, el uso de alcaloides, el alcoholismo y muchas otras más. Su acción no debiera limitarse a aquéllos con quienes tiene contacto directo, sino extenderse a sus hogares, puntos de reunión, salones públicos, etc. Deberá conocer los ejercicios físicos y los deportes, tanto en su parte material como en su íntima significación, de tal modo que pueda explicar a sus alumnos, de acuerdo con los principios pedagógicos, la actitud para ejecutar los ejercicios y su acción fisiológica sobre el organismo humano (CNEF, 1930a, p. 43).

Lo pedagógico aparece en forma muy incipiente, subsidiario a la fisiología y en un sentido instrumental, en la medida en que se trata de utilizar el mejor método de explicación de la acción fisiológica de los ejercicios. En este contexto, la educación física se convierte en una ciencia subsidiaria de la medicina. Sobre el perfil del profesor de educación física, se expresa:

Debe ser un eficiente colaborador del médico, sea éste de la escuela, de la plaza de deportes, del liceo, etc. y explicarle todo lo anormal que observa en sus alumnos bajo la acción de un determinado ejercicio, o durante cualquier período, mientras se encuentra bajo su vigilancia y dirección (CNEF, 1930a, p. 43).

La psicología estaba centrada en lo evolutivo, así se fundamenta en la propuesta del programa de duración anual:

No debe desconocer la psicología del niño o del joven, materia tan importante que se relaciona íntimamente con sus instintos y anhelos, que constituyen para el maestro la mejor guía en la elección de actividades y ejercicios (CNEF, 1930a, p. 43).

Lo evolutivo, en gran medida, está marcado por la fisiología; la psicología y la pedagogía son, en este sentido, en disciplinas subsidiarias a las ciencias biológicas, constituyéndose este triedro, como decíamos en un trabajo anterior (Dogliotti, 2009) en el suelo epistémico de la conformación de la educación física, en la formación de profesores en nuestro país.

Dos conferencias nos merecen una especial atención: “Las plazas de deportes y la delincuencia infantil” y la “Acción social por medio de la educación física”, dictadas por el Sr. Ernesto Nelson, ex Inspector General de las Escuelas de Enseñanza Secundaria de la República Argentina. En ellas, la educación física es vista como un medio efectivo de “reencauzamiento” y “combate” de algunos “males” sociales al igual que definían para la educación en general los reformadores de la educación en ambas orillas: Varela y Sarmiento. Refiriéndose al papel que debe desempeñar el maestro de educación física, se detalla:

Debe estar familiarizado con los grandes problemas sociales, tales como: la delincuencia, el crimen, el vicio comercializado, lugares de recreo público, etc., para poder colaborar eficientemente, desde su campo de acción, con aquellas instituciones filantrópicas que se ocupan del bienestar de la sociedad humana (CNEF, 1930a, p. 43).

El valor higiénico puesto en la educación física es reforzado con aspectos de carácter moral ligados a la consecución de valores y actitudes en relación a la sexualidad. En este sentido, dos conferencias dictadas por médicos son dignas de una breve mención: “Castidad, Continencia y Educación de la Voluntad” y “La continencia y el atleta”, pertenecientes al 3<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> curso, respectivamente. Pareciera que la educación física es la mejor herramienta para la represión de los “instintos” sexuales.

#### 4.1.3. La tradición tecnicista

En el cuadro a continuación, se presentan los contenidos de los cursos ubicados en la “parte práctica”:

1°: 1920	3°: 1924	4°: 1925	6°: 1936
55 h totales 30 h práctica	84 h totales 59 h práctica	70 h totales 50 h práctica	984 h totales 432 h práctica
Juegos para distintos grupos: 8 h	Juegos de conjunto 12 h	Juegos de conjunto	Ejercicios de conjunto (al aire libre) Juegos para plazas de Deportes
Juegos en equipos: 8 h Basket Ball Volley Ball Base Ball  Tennis Varios	Juegos organizados: 14 h Basket-Ball Volley-Ball Base-Ball (indoor y outdoor) Captain-Ball Newcomb Balón Hazena Cage-Ball.	Juegos organizados: Idem. 1924	Juegos organizados: Basket Ball Volley-Ball Base-Ball (indoor y outdoor),  Captain-Ball Newcomb, Tennis, Fied hockey, Football
Atletismo 6 h	Atletismo 8 h	Atletismo	Atletismo
Gimnasio (cerrado y al aire libre): 6 h Marchas  Mov. Calisténicos Aparatos	Ejercicios de conjunto (10 h) Formaciones gimnásticas, marchas, carreras, etc. Ejercicios calisténicos rítmicos, por orden, con manubrios, con barras, con clavos indias. Danzas gimnásticas y regionales	Ejercicios de conjunto Idem. 1924	Gimnasia pedagógica. Marchas y variaciones. Ejercicios calisténicos Práctica de los diferentes sistemas Ejercicios con aparatos de mano: clavos, barras, manubrios, etc. Danzas gimnásticas, estéticas y regionales.
Uso de aparatos en las Plazas de Deportes: 2 h	Ejercicios de los aparatos pesados (3 h) paralelas, caballo, barra fija, burro, anillas	Ejercicios de los aparatos pesados: <i>idem.</i> 1924	Ejercicios en los aparatos pesados: <i>idem.</i> 1924
	Natación	Natación	Natación
			Ejercicios de defensa personal

**Cuadro N° 6. Contenidos de los cursos prácticos.** Fuente: elaboración personal en base a CNEF (1920, 1924, 1925b, 1930a).

El porcentaje de tiempo dedicado a la “parte práctica” es de 55% en el 1<sup>er</sup> curso, alrededor de 70% en el 3<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> curso, y 44% en el último. Las tres agrupaciones de prácticas corporales dentro de las que podríamos englobar los contenidos de la “parte práctica” de los cursos son:

- 1- Juegos –de conjunto o para distintos grupos–,
- 2- Gimnasia –ejercicios de conjunto (formaciones, marchas, carreras, ejercicios calisténicos, con aparatos de mano y pesados, danzas gimnásticas– y

- 3- Deportes<sup>177</sup> –individuales, como natación y atletismo, y colectivos, organizados o en equipo.

En relación a las cargas horarias destinadas a cada uno de los tres grupos, se establece un cierto predominio de los deportes (atletismo y juegos en equipo) sobre la gimnasia y juegos. Los deportes fueron traídos de Estados Unidos a través de los profesores que se formaron en aquel país. Es claro en sus denominaciones que la tradición anglosajona primó sobre la latina. Es de destacar que el fútbol recién ingresó a los cursos impartidos por la CNEF en la década del 30. Si bien en el país su inclusión ya hacía años que había sucedido, no se le reconocía valor pedagógico en la década del 20, coherentemente con el pensamiento de la época; Vaz Ferreira, al comparar dos deportes de procedencia inglesa –el golf y el fútbol– expresa que el segundo, a diferencia del primero,

es un juego de un valor sumamente discutible como elemento de educación física; interesantísimo espectacularmente [...] puesto que desarrolla en exceso unos miembros y no otros, suprime el ejercicio de los brazos, desarrolla desproporcionadamente las piernas, produce excesivo número de lesiones, gran cantidad de esos extraños inválidos, que no pueden dedicarse a otros ejercicios (Vaz Ferreira, 1927, p. 42).

En la propuesta del programa del curso anual realizada por Julio J. Rodríguez se señala el propósito de la “parte práctica”:

*Práctica.*- El objeto de este curso es el de hacer del estudiante un buen ejecutor, un experto instructor y un excelente y eficaz director. Es claro que el estudiante recibirá indirectamente como beneficio, después de participar en las actividades, un buen desarrollo físico y una perfecta salud. Se hará práctica en el gimnasio, al aire libre y en el agua (CNEF, 1930a, p. 46).

Las representaciones sobre el profesor de educación física hacen de este (como de cualquier educador) un “práctico”<sup>178</sup>. Esta matriz ha atravesado el campo de la educación física desde sus albores y forma parte de la crisis de nuestro campo en la medida en que se ha cuestionado el “activismo” del profesor de educación física y se ha intentado dotarlo de un mayor

<sup>177</sup> Es importante destacar que en este período los deportes son llamados juegos al aire libre o juegos organizados o en equipo. Sobre este aspecto consultar Dogliotti (2010).

<sup>178</sup> Según Hoyos Medina (1992), los educadores en su conjunto han sido vistos predominantemente como “prácticos” y en esto reside gran parte de la difícil tarea de la crítica a la educación.

caudal de referencial teórico que no siempre resulta inmediatamente aplicable a la práctica, trascendiendo incluso este modelo de relación teoría-práctica. Si bien se proponía como modelo de maestro un “buen ejecutor”, en sintonía con el pensamiento vazferreiriano, que se mostraba en contra del “recordismo especialista” (Dogliotti, 2011a), el programa anual establece:

No se perderá mucho tiempo en formar expertos de la enseñanza o ejecución de pruebas de fuerza o agilidad, en algunas de estas ramas, sino que, al contrario, se deberá poner más énfasis en dar a los estudiantes una sólida preparación en aquellos ejercicios, juegos o actividades que son de gran valor y que están al alcance del hombre o de la mujer común (CNEF, 1930a, p. 46).

Lo médico y orgánico tenía primacía o regulaba el desarrollo de la fuerza y coordinación muscular para no incurrir en excesos. “Se tenderá a desarrollar fuerza y coordinación muscular, siempre que a su vez traiga aparejado un aumento de vigor orgánico” (CNEF, 1930a, p. 46).

Recién en el curso anual del año 1936, la “parte práctica” incluía dos aspectos: instrucción en la cultura física y práctica docente. Así,

el curso práctico incluirá, además de la instrucción regular en las diferentes ramas de la cultura física, un completo y bien preparado curso de práctica de enseñanza. Estas actividades se podrán dividir en dos partes. La primera comprenderá la práctica de enseñanza que el estudiante podrá hacer en su propia clase, y la segunda la que podría hacer en las plazas de deportes, escuelas públicas, liceos, etc. (CNEF, 1930a, p. 46).

Sobre el aprendizaje de aspectos de arbitraje y su relación con las federaciones de los distintos deportes, en el programa del curso anual se describe:

Los estudiantes también podrán hacer práctica valiosa actuando de jueces, oficiales, etc. en los campeonatos que organizan las entidades directrices de los distintos deportes. El curso práctico deberá complementarse con lecciones teóricas sobre pedagogía de la gimnasia, reglamentos de juegos y pruebas, nomenclatura, etc. (CNEF, 1930a, p. 46).

A partir de estos discursos el profesor de educación física tiende a ser identificado, *performateado* como un “práctico”, “ejecutor”, “aplicador” de los conocimientos emanados de las ciencias biológicas y médicas. La *tradición tecnicista* matriz la formación en estos cursos esporádicos de corta duración.

#### 4.1.4. La tradición normalista

Denominamos *tradición*<sup>179</sup> *normalista* a aquella que se inaugura con la creación de un conjunto específico de instituciones destinadas a la formación de maestros, escindiéndose de los modelos de las universidades e instituciones medievales. Mientras que las universidades medievales giran en torno al problema del saber, el normalismo se constituye en clave de la articulación entre individuo y sociedad, clave de los nuevos estados-Nación en su papel específico de control de los individuos y regulación de la población (Varela y Álvarez-Uría, 1992; Foucault, 1989). La tradición universitaria, a pesar de la diversidad de enfoques que encierra, ha tenido al saber y la producción de conocimiento como uno de sus pilares fundamentales, aun cuando se observa en las últimas décadas una cierta “pedagogización” de lo universitario (Behares, 2008). En este sentido, podemos decir que la formación de maestros de educación física en estos cursos está fuertemente arraigada a la tradición *normalista*, como desarrollaremos en este apartado. Cuando se evalúa al personal docente que asistió al curso dictado en 1930 se realizan las siguientes apreciaciones centradas en lo actitudinal: “en general el comportamiento del personal docente ha sido excelente y han demostrado sus deseos de cooperar en la obra en que está empeñada la CNEF y que tantos beneficios está reportando a la población de la República” (CNEF, 1930b, p. 22). El maestro de educación física debe poseer una serie de cualidades morales que lo identifican con un verdadero *apóstol*, que conduce a los niños por el “buen camino”; así lo expresa el programa del año 1924:

La justicia, la honradez, la equidad, el desapasionamiento, la tranquilidad de espíritu, el respeto a los demás, el altruismo, la modestia, en fin, todas aquellas bellas cualidades que regocijan la vida de los espíritus buenos, deberán tener en el maestro de plaza un cultor real y verdadero, porque nada se graba más en el espíritu impresionable de los niños, que el ejemplo surgido diariamente en los actos de la vida (CNEF, 1924, pp.5-6).

<sup>179</sup> Davini entiende por “tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*” (Davini, 1995). Desde nuestra perspectiva de análisis de discurso no sería pertinente distinguir entre acción y pensamiento, o entre prácticas y conciencia, ya que ambas dimensiones están atravesadas por el lenguaje, son dimensiones discursivas que tienen un efecto performativo sobre los sujetos. Nos pareció pertinente citar a esta autora ya que fue uno de los estudios pioneros en la región sobre tradiciones y tendencias en la formación docente.

Julio J. Rodríguez<sup>180</sup>, basándose en Curtiss, condensa los aspectos relativos a la moral denominándolos “conciencia” y jerarquizándolos frente a los aspectos físicos: “es preferible tener un cincuenta por ciento de directores físicos con un cien por cien de conciencia, que un ciento por ciento de directores, con un cincuenta por ciento de conciencia” (CNEF, 1924, p. 6). En esta comparación, si se tiene que elegir entre los aspectos técnicos y los morales, se priorizan los segundos. En este período, la “cultura” era definida por la inculcación de formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico, susceptible de ser enseñado y considerado “útil” para las grandes mayorías (Alliaud, 1993). El maestro de cultura física debía ser un testimonio de vida:

Un buen profesor de educación física, debe ser algo más que un instructor de gimnasia o de plaza de deportes; debe ser un maestro en la mejor acepción del vocablo, una persona ejemplar que merezca ser imitada, no solamente en la parte técnica de su profesión, sino en sus ideales y en su propia manera de vivir (CNEF, 1924, p. 4).

A las anteriores características morales se enlazaba el ideal patriótico al cual debía responder: “aquéllos y ésta, pueden llegar a constituir, con su carácter moral, un factor muy importante y ejercer una poderosa influencia de acuerdo con las leyes psicológicas, en el desarrollo del carácter nacional” (CNEF, 1924, pp. 4-5). Todo esto formaba parte de una profunda *utopía* que dirigía su trabajo: la búsqueda del progreso, la entrega al ser en desarrollo, la creencia en un mundo mejor, acompañado de un gran reconocimiento social y simbólico del valor de su tarea:

El maestro de educación física es, por ejemplo, para los niños hasta cierta edad, el héroe a quien desean imitar y de quien aprenderán los hábitos que guardarán mientras vivan. Haciendo uso de una conocida expresión, podríamos decir: el maestro es el operador en el laboratorio, que es su campo de acción y en el cual los elementos son los niños (CNEF, 1924, p. 5).

Tres aspectos, la higiene, la moral y lo educativo, se articulan en un único mandato fundacional: civilizar al pueblo. Estos tres aspectos son puestos por encima de los conocimientos técnicos del profesor de educación física. Todo esto se sintetiza en la siguiente cita:

<sup>180</sup> Constatamos que en muchos de los documentos de Julio J. Rodríguez sobre el “maestro de educación física” hay pasajes tomados en forma textual de los artículos del Dr. Ghigliani, analizados en el capítulo anterior.

un maestro de plaza de deportes debe ser un hombre con bastante autoridad moral para poder influenciar favorablemente, a la multitud de niños y jóvenes que concurran a su plaza. En general la sola reglamentación y el uso de la plaza, hace que ella llene el fin estrictamente higiénico y saludable a que responde su funcionamiento, pero la influencia moral y educativa que debe derivarse de su ambiente, depende fundamentalmente de la clase de persona que la dirija, como lo ha expresado en elocuentes frases, hace algún tiempo, un distinguido ex Miembro de la Comisión Nacional<sup>181</sup>, que en un concienzudo artículo sobre maestros de plazas de deportes, decía: En el estado actual de mi modo de pensar considero preferible confiar nuestras plazas de deportes a hombres con pocos conocimientos técnicos pero de conducta ejemplar, y no a hombres intachables como técnicos pero incorrectos en sus proceder (CNEF, 1924, p. 5).

Para cumplir con tan “delicada misión”, la CNEF priorizaba en la contratación de sus cuadros de maestros a quienes podían dedicarse en forma exclusiva al desempeño de su cargo. De esta manera,

aunque la influencia positivista es la base de la tradición normalista, el espiritualismo pedagógico – corriente ideológica que posteriormente polemizó con el positivismo por su visión laicista del mundo– reforzó los rasgos centrales de la tradición normalizadora, por el papel fundamentalmente moralizador y socializador que le asignaba al docente (Davini, 1995, p. 23).

La educación física forma parte de las diversas tecnologías de gobierno que se habían puesto en marcha en el período para alcanzar los ideales de desarrollo y progreso de la nación, en la cual los “fines patrióticos” sobrepasan a los intereses individuales de cada uno; así lo señala el Director Técnico de la CNEF:

En el Uruguay, la educación física se halla todavía, en lo que podríamos llamar, su período embrionario o de gestación [...] Los que dediquen su vida a esta nueva profesión, no sólo impulsados por el interés del empleo que le proporciona los medios de vida, sino también por el deseo de cooperar en una gran obra nacional, como es el de elevar la raza a un nivel superior de salud, de educación, de carácter y de espiritualidad; que no queden satisfechos únicamente con lo que hayan aprendido en el curso, sino que traten de seguir estudiando (CNEF, 1924, pp. 3-4).

La formación continua es propuesta desde los inicios de la profesión, y también se sugiere: “para graduarse de maestro de educación física sería menester haber cursado estudios con programas y requisitos similares en amplitud e importancia a los de cualquier facultad de enseñanza superior” (CNEF, 1930a, p. 44). Este es el ideal al que se pretendía llegar pero, por dificultades de diversa índole, habrá que esperar a 1939 para que se instaure una carrera de tres

<sup>181</sup> Se refiere a Francisco Ghigliani, a la conferencia analizada en el capítulo anterior.



años de duración, no con este perfil, cuestión que abordaremos en el próximo capítulo. La formación universitaria en el campo de la educación física recién se logró en el país en la primera década del siglo XX.

Llegando a esta parte del trabajo nos parece importante señalar la tensión entre las denominaciones *maestro de educación física* y *profesor de educación física*. No es menor que analicemos cómo en estos primeros cursos la forma de nombrar que prevalecía era la primera. Una hipótesis que puede abonar esta indagación es, justamente, que en sus inicios, la formación en este campo, tuvo muchos componentes de disciplinamiento de los cuerpos y gobierno de las poblaciones más ligados a la tradición *normalista* que *académica* –esta última más próxima a las universidades<sup>182</sup>. La figura del maestro de educación física, propia de este período de *indefinición de la formación* (Dogliotti, 2009), se caracterizaba por la conjugación de aspectos biomédicos, higiénicos, pedagógicos, psicológicos y morales, englobados en un gran adminículo normativo-prescriptivo por sobre aspectos de carácter epistémico, anclados en el saber y la producción de conocimiento, estos últimos característicos de la tradición universitaria. Por otra parte, el *normalismo* era potenciado o se imbricaba con la tradición *tecnicista*, con la imagen de un docente más preocupado por la buena ejecución de los ejercicios, por la aplicación de las mejores técnicas de realización de los deportes y gimnasias que por la producción de nuevas prácticas corporales y la investigación en su campo de conocimiento.

#### 4.2. La formación de “secretarios y directores de educación física” en el Instituto Técnico Sudamericano de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes (ACJ)

En este subcapítulo nos proponemos indagar sobre las diversas líneas de productividad discursiva presentes en la formación de “secretarios y directores de educación física” en el Instituto Técnico Sudamericano de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes (ACJ). Este Instituto fue creado en el año 1922 por la Federación Sudamericana de ACJ, y su sede fue radicada en

<sup>182</sup> Y también más cercana a la enseñanza secundaria, donde se los llamaba “profesores”, si se entiende que esta rama de la enseñanza en nuestro país, en ese momento y hasta el año 1935, estuvo bajo la órbita de la Universidad.

Uruguay. Recibía a líderes provenientes de Argentina, Brasil, Chile, Perú, México y Uruguay (Uruguay, 1929, p. XI). Los dos primeros años eran realizados en las ACJ locales y los dos últimos en la sede en Uruguay. El interés por el estudio de esta formación se debe al impacto que ha tenido en nuestro país, fundamentalmente en las primeras dos décadas de su existencia, cuando no había otra formación de estas características, ya que la carrera de tres años de duración recién se implementó, como veremos en el próximo capítulo, en el año 1939. Hasta ese momento, la única institución en el país que tenía una formación sistemática y de larga duración, aunque sin reconocimiento de título por el Estado, era la ACJ. En este sentido, es interesante ver la relevancia que le otorga, en el año 1930, a la formación impartida en el Instituto Técnico de la ACJ, el Director Técnico de la CNEF, Julio J. Rodríguez<sup>183</sup>, quien estuvo a cargo y diseñó la mayoría de los cursos analizados en el subcapítulo anterior, y que ubica la formación de la ACJ en un rango de mayor calidad que la de la CNEF:

Otra institución que por la importancia que tiene merece ser mencionada, es el Instituto Técnico de la Confederación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes, con sede en Montevideo, donde se preparan directores de educación física y secretarios para el servicio de sus afiliados. Se trata de una institución de enseñanza, comparable, en cuanto se refiere a seriedad y amplitud de sus programas de estudio, como a competencia y preparación de su profesorado, a los mejores establecimientos profesionales del extranjero. Para ingresar, los aspirantes deben haber terminado el bachillerato, y para graduarse de Director de educación física o Secretario, deben cursar cuatro años de estudios (CNEF, 1930a, p. 49).

Es de destacar que muchos de los egresados de este instituto pasaron a ejercer la docencia en diversas instituciones públicas, sociales y privadas (Gomensoro, 2012). En el año 1927, tiempo antes de regresar a su país, luego de una larga trayectoria en Uruguay y a cinco años de creado el instituto, Jess T. Hopkins expresa<sup>184</sup>:

<sup>183</sup> El vínculo entre Rodríguez y el Instituto Técnico es muy estrecho. Esto se aprecia en la resolución N° 14.574, de diciembre de 1924, donde se detalla que la Confederación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes solicita se le conceda al Director Técnico de esta Nacional (J. J. Rodríguez) una licencia a contar del 29 de noviembre para trasladarse a Piriápolis para dictar cursos de educación física sobre el sistema de plazas de deportes en el Uruguay, haciendo presente que de esos cursos aprovecharán estudiantes de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, de acuerdo con el programa anual del Instituto Técnico. El curso se desarrolla en un plazo de dos semanas. (CNEF, 1924b, pp. 958-959). En esta resolución se ve que los cursos excedían los límites de la ACJ; se enseñaban elementos relativos a la propagación de la educación física con fines más amplios e intereses estatales.

<sup>184</sup> Escribe el texto citado desde su cargo de “Secretario de Educación Física de la Junta Continental de la Federación Sud-Americana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes”, en Montevideo, agosto de 1927 (Hopkins, 1927, p. 4).

Después de muchos años de estudio y ante una necesidad sin cesar creciente de **preparación y entrenamiento de líderes nacionales**, se estableció en el año 1922 el Instituto Técnico con sus escuelas locales, teniendo a los Sres. P. A. Conard y J. S. Summers como Directores de los cursos de Secretariado y de Educación Física, respectivamente. Este esfuerzo representa, fuera de duda, el acontecimiento más importante producido en el desarrollo de nuestra obra en Sud América.

El establecimiento de la Escuela ha tenido una influencia vital y estimuladora sobre todo el movimiento en general y especialmente sobre aquellos secretarios y directores de Educación Física **encargados de la enseñanza específica**.

El sistema continental de preparación se está identificando con el movimiento de la Asociación en **una forma muchísimo más profunda y significativa que nuestras escuelas profesionales de Estados Unidos** (Hopkins, 1927, p. 52; el destacado es nuestro).

Lo fermental de ese proceso y la congregación de varios países hacía que Hopkins otorgara al Instituto Técnico una identidad hacia el movimiento asociacionista mayor que la de las “escuelas profesionales” norteamericanas. A su vez, Hopkins jerarquizaba la formación del Instituto en relación a la importancia y especificidad de la disciplina que se enseñaba, la educación física. Es interesante ver el significado otorgado a la formación: era vista como una “preparación” y un “entrenamiento” más que como una “educación” o “enseñanza”. El término “entrenamiento” es muy usado en la lengua inglesa, esto da cuenta de cierta afluencia de corrientes de psicología experimental y de trabajo con animales que han tenido su máximo desarrollo en los Estados Unidos. En cierta medida, la matriz de las ciencias naturales está presente allí.

Estructuramos el subcapítulo en dos apartados. En el primero nos dedicamos a mostrar los principales antecedentes en relación a la necesidad de creación del Instituto, y mostramos los diversos discursos que constituyen la figura del “director de educación física” en esta formación; en el segundo apartado, nos abocamos específicamente a analizar el programa de estudios de la preparación del “director de educación física”.

A partir de las indagaciones realizadas a lo largo de este subcapítulo, podríamos considerar que este currículum se ve matizado por algunos aspectos de la *tradición normalista* imbricados con componentes de la *tradición tecnicista* y con ciertos atisbos de *profesionalismo*.



#### 4.2.1. El proceso gestacional del Instituto: discursividades sobre el director físico

En relación al proceso gestacional del Instituto Técnico podemos decir que comenzó a forjarse y estructurarse a partir de las convenciones o congresos continentales de la Federación Sudamericana de ACJ. La Federación fue creada en el año 1914, en su primera convención continental sudamericana desarrollada en Montevideo del 6 al 9 de junio de ese año<sup>185</sup>. En esta convención, entre otros temas, se discutió “la preparación de jóvenes sudamericanos como directores de educación física” (Hopkins, 1927, p. 74) y se dictó la siguiente resolución:

Nosotros, los Directores de Educación Física de Sud América, en asamblea, convenimos en que debemos adoptar y adaptar métodos uniformes en la preparación de Líderes y coordinarles con un Instituto Veraniego, en orden de satisfacer la necesidad de hombres adecuadamente preparados para la Educación Física. Solicitamos la cooperación de la Federación Continental para que esto sea posible (Hopkins, 1927, p. 74).

La aspiración surgida en la primera convención era en relación al fortalecimiento y unificación de métodos en la preparación de líderes mediante un “instituto veraniego”, formación centrada en el campo de la educación física. En relación a la resolución, Hopkins<sup>186</sup>, señala que

<sup>185</sup> La convención recomendó al Profesor Eduardo Monteverde (uruguayo, fundador de la ACJ de Montevideo y presidente de la Comisión Organizadora del primer curso corto del año 1920 de preparación de maestros de educación física de la CNEF analizado en el subcapítulo anterior) como representante en el Comité Mundial de las ACJ (YMCA, 1914). Entre los artículos de la Constitución de la Federación Sudamericana se destaca: el propósito de la Federación es: a) Unir a las Asociaciones de este continente, que tiene como su objetivo la promoción del bienestar moral y espiritual, intelectual, social y físico de los Jóvenes (en masculino: *Young Men*) (artículo 2). Y también: la Federación también afirma que –considerando que estas Asociaciones son y que deberían continuar siendo cristianas, es claramente su deber mantener el control y manejo (gerenciamiento) de sus asuntos en las manos de aquellos que profesan su fe en Jesucristo como divino, y que reconocen la libertad de todo hombre para estudiar personalmente y directamente Su Vida, Enseñanzas y Trabajo (artículo 4). Por lo tanto, se resuelve que la admisión en esta Federación debe ser otorgada a: Aquellas Asociaciones cuyas constituciones declaran que “solo aquellos Jóvenes que afirmen por escrito: 1) Su fe en Jesucristo como Divino y único salvador –la fuente suficiente de fuerza moral para el individuo y la sociedad. 2) Su deseo de ser Su discípulo en la doctrina y en la vida, y 3) Su propósito de unirse con otros cristianos, sin importar la iglesia a la que pertenezcan, para extender Su influencia entre los jóvenes, especialmente promoviendo el estudio comprometido de la Vida, Enseñanzas y Trabajo de Cristo, como es revelado en la historia y en la Sagrada Escritura, y enlistándolos en Su servicio” (FSACJ, 1914; traducción del inglés por Lic. Mercedes Couchet). Queremos destacar la matriz cristiana y masculina del movimiento asociacionista en esos años.

<sup>186</sup> En esa 1ª Convención Hopkins fue elegido secretario permanente de “La sociedad de Directores de Educación Física de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes de Sud América”. Entre sus tareas se destacan: propaganda de juegos, obtención de placas y películas para la enseñanza de juegos y de higienicultura, y un formulario uniforme de examen físico, ayuda en la edición de la **Revista Continental** (Hopkins, 1927, p. 76). Se destaca aquí la importancia

“se sobreentendía que este método de preparar hombres era incompatible y que debía a la brevedad posible tomar medidas para organizar un Instituto Técnico de preparación” (Hopkins, 1927, p. 74). Al mismo tiempo se veía conveniente enviar “hombres seleccionados” a Norte América para tal preparación<sup>187</sup>. En esos años, “los métodos de preparación de Líderes tales como los delinea la Physical Directors Society fueron adoptados junto con su manual de principios” (Hopkins, 1927, p. 74). En la misma convención se delimitaba el perfil que se entendía debía tener el “director de educación física” de cualquier ACJ:

Creemos que la Asociación que contrata a un Director Físico debe hacerlo en el claro entendido de que él viene para desarrollar la educación física cristiana en el grado más elevado posible en la comunidad; que esto puede hacerse mejor, no por la dirección personal del mayor número posible de actividades, sino concentrando sus esfuerzos de enseñanza sobre un grupo de jóvenes, quienes a su vez dictarán clases dentro y fuera de la Asociación (Hopkins, 1927, p. 75).

La pastoral cristiana fue una matriz fundacional de la ACJ y, específicamente, del “director físico”. En este sentido, el trabajo comunitario y de servicio adquirirían relevancia dando prioridad a los jóvenes, un grupo seleccionado de líderes, que trabajarían tanto dentro como fuera de la ACJ. Para profundizar en este aspecto, en el tercer Congreso Continental de Directores de Educación Física que se realizó en Piriápolis, del 8 al 12 de febrero de 1924<sup>188</sup>, Summers, Director del curso de Educación Física del Instituto Técnico, en representación de la Comisión designada para informar sobre el aspecto religioso de la educación física, leyó las resoluciones y conclusiones sobre el tema. Del análisis de ellas queremos destacar la tensión presente, a la interna de las ACJ en Sudamérica, entre el aspecto técnico-físico y el aspecto religioso. Se destaca que “en muy pequeña proporción” el programa de educación física ha contribuido, en esos últimos diez años, directa y específicamente al desarrollo del “carácter cristiano” si se lo compara con el crecimiento en los aspectos técnico-físicos (Hopkins, 1927, p. 22). Para revertir esta situación se propone dar un nuevo énfasis a la “promoción de la enseñanza e influencia

otorgada a la higiene, a la difusión de deportes y al examen físico, en ese momento tareas que identificaban el trabajo del “director de educación física”.

<sup>187</sup> En el capítulo anterior hemos detallado los primeros líderes seleccionados por Hopkins que viajaron a Estados Unidos.

<sup>188</sup> Asistieron: H. J. Sims, de Río de Janeiro, P. B. Henna, de San Pablo, F. W. Dickens, de Buenos Aires, C. H. Jonson, de Lima, Julio J. Rodríguez como Director Técnico de la CNEF del Uruguay, J. S. Summers y Jess T. Hopkins, de Montevideo (Hopkins, 1927, p. 78).

Cristiana directa” y se enumeran una serie de principios fundamentales de la educación física de la Asociación, “probados por la experiencia, sostenidos por todos los líderes modernos”, entre los que destacamos:

- a. Las actividades físicas, como tales, no crean necesariamente buen carácter<sup>189</sup>. [...] c. [...] es necesaria [...] la experiencia cristiana para hacer cristianos. d. [...] La educación física dirigida desde una plataforma moral, no se transforma, como por magia, en experiencia religiosa, aunque suministra un alto nivel desde donde puede ella más fácilmente ser obtenida (Hopkins, 1927, p. 23).

La tensión entre la prédica cristiana y la promoción de la educación física está presente desde la etapa fundacional de las YMCA. Sus fundadores tenían claro que si bien la educación física atrae a los jóvenes, no garantiza la conversión cristiana. Para lograr lo segundo, los “Directores Físicos” debían tener “en la Asociación”: “entrevistas personales, especialmente en la oficina de exámenes y con líderes y estudiantes del Instituto Técnico”, “la dirección y enseñanza educacional del carácter, sobre bases religiosas definidas”, “como mínimun irreductible, una inequívoca actitud positiva hacia los valores religiosos” (Hopkins, 1927, p. 24). La dirección espiritual de los jóvenes era una tarea primordial de los directores físicos, la tecnología pastoral, de modo mucho más explícito que en otras instituciones no confesionales, matrizaba a las ACJ y al perfil de director físico que se debía convertir en un verdadero “guía espiritual”, director de “conciencias”. Pero la normativa no solo regulaba la vida del director físico al interior de la institución sino su vida privada, “doméstica”, que implicaba “identificación propia y de la familia con las actividades de una iglesia” y “devoción personal”. Hacia “afuera de la Asociación” el director debía dar un “activo apoyo a las escuelas misioneras de la iglesia, por medio de contribución técnica” y “un incesante y criterioso reconocimiento de las bases cristianas de las actividades físicas de la Asociación” (Hopkins, 1927, pp. 24-25).

La pregunta que nos hacemos es si las actividades físicas tienen esencialmente una base cristiana, como pareciera desprenderse de la cita precedente. Lejos de esto, al igual que la prédica científicista-biologicista sobre la educación física, el cristianismo es otra prédica que se distancia de la posibilidad de entender a la educación física como una construcción humana y social sin

<sup>189</sup> Se está refiriendo a “carácter cristiano”.

ningún presupuesto natural o cristiano, ambos “esenciales” en su base. Así se esencializa de un determinado modo la educación física y su formador.

En el primer congreso de 1914 se desarrollaron tres tareas centrales que debían estructurar al trabajo del “director” a cargo del “departamento de educación física”, que “debe desarrollarse y mantenerse en un alto grado de eficiencia que sirva como modelo, y que este departamento debe recalcar a [*sic*] estos principales puntos: 1. La enseñanza de juegos. 2. La promoción de la higienicultura; 3. La preparación de líderes” (Hopkins, 1927, p. 75). Por juegos se está haciendo referencia, además de los menos reglados, a todos los deportes. Esta tarea es destacada dentro de la YMCA a tal punto que el Comité Olímpico Internacional (COI) “ha colocado a los Directores de Educación Física de la Asociación, en varias partes del mundo, en posiciones estratégicas con respecto a la promoción de juegos regionales” (Hopkins, 1927, pp. 40-41). Por otra parte, en una de las resoluciones de la segunda Convención Continental de 1919, se estableció:

que nuestra Asociación haga todo lo posible para crear o estimular la formación de federaciones deportivas modelos en aquellos países donde no existan, y que coopere con las federaciones nacionales existentes, teniendo en vista el propósito de formar eventualmente una gran federación continental en armonía con los últimos principios del deporte internacional organizado (Hopkins, 1927, p. 46).

La predominancia de los deportes y su promoción tanto a nivel educativo como federado forma parte del movimiento asociacionista. Ellos han creado deportes como el “voley-ball” y el “basket-ball” y han difundido y propagado muchos otros. A partir del primer congreso de 1914,

fue opinión unánime que ellos continuaran con el nombre en que son conocidos en la tierra de origen. Se propuso las “Basket Ball Rules of the Amateur Athletic Federation of Cook Country”, como modelo para este Continente, y después de un prolongado debate y demostraciones, se las adoptó integralmente (Hopkins, 1927, p. 73).

La *homogeneización cultural* (Puiggrós, 1990) ejercida por los países del norte, en este caso, Estados Unidos, fue clara en el continente. Podríamos hablar específicamente de *homogeneización deportiva*, como imposición de un modelo de deporte hegemónico y de sus reglas, lo que implicó la pérdida de otras formas de juegos y prácticas corporales identitarias de estas regiones. En el primer Congreso de 1914 también se adoptó como método de trabajo el “Sistema de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes Norteamericanas”, definido de “tipo

recreativo, higiénico y correctivo que ha sido basado sobre sanos principios” (Hopkins, 1927, p. 73).

La gimnasia también fue importada de Norteamérica. Para esto, “se convino en no fomentar las clases en el gimnasio para distintas nacionalidades, sino más bien organizar actividades generales, dirigidas siempre que fuera posible en el lenguaje nativo” (Hopkins, 1927, p. 73). Las diferencias nacionales en un país de inmigrantes y nativos fueron subordinadas al sistema ACJ norteamericano; no había lugar para las diversas expresiones corporales, para su mezcla y mestizaje. Las prácticas corporales fueron formateadas bajo los registros del deporte y la gimnasia norteamericana. Lejos de cumplirse este mandato de modo completo, existieron espacios de ruptura, de quiebre e *hibridación* (García Canclini, 1990) con esta discursividad hegemónica.

En el tercer Congreso, Summers leyó dos trabajos, “La vida personal del Director de Educación Física” y “Algunas nuevas deducciones de la Educación Física”, y presentó “los siguientes problemas relacionados con el Instituto Técnico: a. Ausencia de textos en español y portugués; b. Reclutamiento<sup>190</sup>; c. Tesis; d. Cómo recoger datos históricos sobre la Educación Física en Sud América” (Hopkins, 1927, pp. 81-82). Para dar solución al primer aspecto “Summers expuso un plan por medio del cual, la clase del último año del curso, colaboraría en la preparación de un texto sobre alguna materia muy necesaria” (Hopkins, 1927, p. 82). En relación al segundo aspecto,

Summers y Conard invitaron a los Directores de Educación Física a ayudar en el reclutamiento de candidatos para el Instituto Técnico, los que han de ser de buen carácter, habilidad innata y como requisito mínimo para su admisión una preparación equivalente a la que suministra el ciclo completo de enseñanza secundaria (Hopkins, 1927, p. 82).

La “habilidad innata” da cuenta de ciertos dones en relación a la “actividad física” y en relación al “buen carácter”. Nos preguntamos a qué aspectos aludían, ya que no se referían exclusivamente al “carácter moral” sino que “el candidato” debería poseer “cualidad de ‘leadership’”,

<sup>190</sup> Nótese el término de origen castrense utilizado para la selección de los directores y secretarios.



Pero es fundamental para el éxito de la Escuela el reclutamiento de candidatos. Se pueden preparar secretarios y directores de Educación Física, pero esa cualidad de “leadership” que se requiere para que la obra marche adelante sólo se halla buscando cuidadosamente. De manera que es necesario que cada Director esté continuamente alerta y a la búsqueda de hombres de excepcional calidad. No es suficiente que un candidato para la escuela sea buen atleta y tenga un buen carácter moral; debe ser potencialmente un líder de hombres, un pensador, un hombre que tenga una personalidad dinámica, uno que influencie las vidas de los demás. La Escuela puede poner en las manos de tales hombres, herramientas, métodos, procesos, programas, etc., todo ello muy necesario pero de pequeña importancia, relativamente comparado con las cualidades innatas de carácter del hombre (Hopkins, 1927, p. 52).

La capacidad de liderazgo era la “cualidad innata” más importante en el “reclutamiento” de los candidatos a directores, además de poseer “una aptitud general” atlética, de tener un interés general en el movimiento asociacionista y “un buen carácter moral” (Hopkins, 1927, pp. 52-53). Las instancias de selección pasaban por varias etapas, primero a nivel local, en cada una de las asociaciones, y luego a nivel sudamericano. La última palabra la tenían los Directores del Instituto Técnico: “por supuesto que ninguno debe hacer propuestas definitivas a un posible candidato, no comprometer en manera alguna a la Escuela sin primero consultar con los Directores de la misma” (Hopkins, 1927, p. 53). En esta institución, al igual en la CNEF se ponía énfasis en los aspectos morales y de personalidad del aspirante y también se tenía un sistema de selección bastante endogámico, que impedía que cualquier persona pudiera ingresar a esta formación.

En relación al cuarto aspecto tratado en la tercera convención continental, “Hopkins propuso una discusión sobre el método de reunir y conservar los datos históricos que tanto se necesitan en el curso de Historia de la Educación Física”. Para esto se “solicitó al Sr. Summers preparara y enviara a cada delegado un bosquejo de la clase de datos necesitados” (Hopkins, 1927, p. 82). Es de destacar la relevancia dada a la sistematización y almacenamiento de información, a la construcción de datos estadísticos<sup>191</sup> y también el lugar de investigación que se pretendía otorgar al Instituto Técnico. Pero, ¿qué se entendía por investigación?

<sup>191</sup> A cada director de las ACJ locales del continente se le pedía que enviara a la Secretaría de la Federación Sudamericana un “Informe estadístico de cada Departamento de Educación Física” (Hopkins, 1927, p. 84).

A principios del desarrollo del plan de preparación, se expresó la esperanza de que la Escuela se convirtiera en realidad en el laboratorio de nuestro movimiento sudamericano. Esto es, de que por experimentación allí, saldrían a luz nuevos métodos, procesos, programas, etc. para las Asociaciones locales (Hopkins, 1927, p. 52).

Producir “nuevos métodos, procesos, programas” relacionados con la educación física era una de las tareas que sus fundadores pretendían impulsar desde el Instituto. En este sentido, por investigación se entendía a una actividad de “laboratorio”, de “experimentación”, cercana a las prácticas que los norteamericanos impulsores de las ACJ sudamericanas habían adquirido en sus carreras de graduación de sus universidades, en las que, como vimos en el capítulo anterior, la práctica de laboratorio atravesaba a la mayoría de las materias, todas provenientes del campo de las ciencias biológicas y médicas. Para que esto fuera posible, el Instituto Técnico desde sus inicios estuvo a cargo de una biblioteca. “A principios de 1919 la Junta Continental comenzó a reunir bibliografía y literatura relacionada con educación física y ciencias biológicas con el propósito de crear en Montevideo la mejor biblioteca de esta especie en Sud América” (Hopkins, 1927, p. 59). La biología matrizó el campo de la educación física y la lectura actualizada en esta área era clave para el “director de educación física”. Esto se evidencia en una de las resoluciones de la segunda convención continental de 1919:

Que cada Asociación considere que una biblioteca técnica en el Departamento de Educación Física es tan necesaria como los aparatos en el gimnasio, y que se invierta por consiguiente cada año una suma no menor de cincuenta pesos oro en la compra de las mejores revistas y libros, los que deberán estar a disposición de los Directores, líderes, miembros de las comisiones y otros socios interesados (Hopkins, 1927, p. 60).

La preparación técnica específica en educación física del “director físico” y demás actores de las ACJ es fundamental: se priorizan los “libros, revistas técnicas [...] instrumentos [...] que ayudan al mejor desempeño de sus cometidos” (Hopkins, 1927, p. 60). La formación tiene un fin marcadamente *profesionalista*, tendiente a mejorar el trabajo técnico de los directores: saber dirigir, hacer y seleccionar los mejores métodos físicos. El fin es instrumental y también *economicista*<sup>192</sup>. El director tiene, como tarea central, administrar su departamento físico como una empresa:

<sup>192</sup> Expresa Conard (1959, p. 38) refiriéndose a las grandes campañas financieras realizadas en Uruguay: “en nuestro Instituto Técnico instruimos a nuestros estudiantes en los métodos de recaudar dinero, así es que cualquiera de nuestros graduados puede organizar dichos esfuerzos”.

Se considera como institución comercial atrasada y deficiente, hoy en día, a toda aquella que no provea a sus dirigentes y empleados con todo instrumento, equipo o herramienta posible que les ayude a presentar productos de la mejor calidad. Algunas fábricas tienen inmensas bibliotecas a disposición de sus empleados. La Asociación está ocupada en producir resultados muchos más importantes y debiera no hacer menos que el mundo comercial para mantener sus ejecutivos bien provistos para que puedan realizar bien su misión (Hopkins, 1927, p. 60).

De la lectura de esta cita vemos claramente cómo se potencia la ética protestante con el espíritu del capitalismo (Weber, 2004). El mundo comercial y el funcionamiento eficiente de una empresa son puestos como modelo a seguir por los directores de educación física de las asociaciones. Los términos del mundo comercial “producto”, “dirigentes”, “calidad”, “fábricas”, “empleados”, “ejecutivos” se mezclan con los del mundo cristiano (“misión”). El “director de educación física” es también un “administrador”,

debe tener conocimiento del estado financiero de toda la Asociación, si desea ver el presupuesto de su Departamento en debida relación con el presupuesto general; y para mayor ayuda en la administración inteligente y eficiente financiera, debe solicitarle un informe mensual de finanzas del Secretario respectivo (Hopkins, 1927, p. 84).

Lo administrativo adquiere tanta o más relevancia que lo pedagógico en el modelo de las ACJ. Sus departamentos de educación física deben “servir como modelo, como centro administrativo y como la productora de dirección bien preparada”, “lo más cercana posible al 100% de eficiencia” (Hopkins, 1927, p. 33). Pero el eje administrativo del director de educación física era complementado con el “servicio comunitario” o “de extensión de servicios técnicos” a otras instituciones (escuelas, gobiernos, comisiones nacionales de educación física, federaciones nacionales, Comité Olímpico Internacional, entrenamiento de equipos olímpicos, plazas de deportes, etcétera) (Hopkins, 1927, p. 31). En una resolución, de la 1ª Convención Continental, de 1914, se expresa:

Nosotros creemos que la Asociación que contrate un Director de Educación Física, debe hacerlo entendiéndose claramente que dicho director viene a desarrollar la educación física cristiana en el más alto grado posible, en la comunidad; que esto, puede ser hecho, no dirigiendo personalmente el mayor número de actividades, sino concentrando sus esfuerzos de enseñanza sobre un grupo de hombres capacitados, que a su turno darían clases dentro y fuera de la Asociación (Hopkins, 1927, p. 32).

La tarea “comunitaria” centrada en la educación física, por medio de un cuerpo de líderes capacitados por los directores provenientes y egresados todos ellos de las universidades de la YMCA, constituyó una de las matrices fundacionales de esta institución<sup>193</sup>, y el Instituto Técnico fue el legado por medio del cual podrían comenzar a formar sus “propios cuadros” en la región sin necesidad de enviarlos a formarse al país del norte.

#### 4.2.2. El programa de estudios del Director de Educación Física: *normalismo* y *tecnicismo* con atisbos de *profesionalismo*

En una carta enviada por Carlos J. Ewald<sup>194</sup> a los Secretarios Internacionales en Sudamérica, el 23 de diciembre de 1921, sobre el tema “preparativos para poner en marcha el plan de formación” del Instituto Técnico, expresa que durante su viaje por Sudamérica discutieron sobre el “Plan de entrenamiento<sup>195</sup>”, el cual fue finalmente adoptado por el Comité Continental y detalla los siguiente aspectos:

- 4 años de cursos tanto para secretarios como para directores físicos (Secretaries and Physical Directors)

<sup>193</sup> “La Asociación nunca debiera vacilar en ofrecer sus servicios cuando se relacione con empresas patrióticas con las cuales simpatiza” (Hopkins, 1927, p. 34). El espíritu patriótico es otro de los fuertes componentes que le otorgaban, junto al espíritu cristiano, sentido a la misión asociacionista. Desde estos principios se entiende la gran colaboración conjunta entre la ACJ de Montevideo y la CNEF para promover, desarrollar y difundir la educación física nacional.

<sup>194</sup> Fue una figura clave en la fundación de la ACJ Montevideo. En 1908, cuando ocupaba el cargo desde 1903 de Secretario Asociado de la Asociación de Buenos Aires, realizó visitas a Montevideo y se entrevistó con miembros del Club Protestante. Entre sus líderes se destacó Eduardo Monteverde. “En 1910 fue designado Secretario Viajante, para Sudamérica, del Comité Internacional y decidió establecer su oficina principal en Montevideo, por ser el mejor lugar y más apropiado para una organización internacional en Sudamérica” Organizó la 1ª Convención Continental, de 1914, y junto a Conard los campamentos de Piriápolis entre 1911 y 1916. Fue, también, impulsor del Instituto Técnico (Conard, 1959, p. 32).

<sup>195</sup> Se vuelve a repetir la palabra “entrenamiento”, utilizada corrientemente por los norteamericanos. Se utiliza más “entrenar” que “educar” o “enseñar”. Esto da cuenta de cierta perspectiva de psicología experimental y pragmatista de aquel país.

- 1<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> año en las Escuelas Locales, 3<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> en la Continental Training College, que será establecida en Montevideo
- Mr. Conard se hará cargo del plan general,
- J. S. Summers director del curso de Educación Física, viene a Montevideo en febrero de 1922 (Ewald, 1921)<sup>196</sup>.

Felipe Conard<sup>197</sup>, quien fuera el primer Director del Instituto Técnico, cargo que desempeñó hasta 1931 para asumir como Secretario General de la Confederación Sudamericana de ACJ hasta 1940, expresa:

Ya designado por la Junta en 1920 como Director Organizador del Instituto Técnico a establecerse, de acuerdo con la resolución de la 2<sup>a</sup> Convención Continental de 1919, pasé un tiempo en Norteamérica visitando instituciones y educadores, estudiando programas de materias, formando la biblioteca, consultando sobre personal docente, etc. De regreso en Montevideo y habiendo llegado el Sr. J. S. Summers para tomar a su cargo la Sección de Educación Física, se organizó el Instituto en 1922, con escuelas locales en Río de Janeiro, Buenos Aires y Montevideo, y en 1923 la Escuela Continental con sede en ésta (Conard, 1959, p. 60).

James Stewart Summers<sup>198</sup>, australiano, graduado como master en educación física (MPE) por la Universidad de Springfield, Director Continental del Educación Física (asociado) de las

<sup>196</sup> Carta traducida por la Lic. Mercedes Couchet.

<sup>197</sup> Norteamericano, ocupó el cargo de Secretario General de la ACJ Montevideo desde su fundación en 1909 hasta 1918. Organizador de campamentos estudiantiles de 1911 hasta 1916. En 1914 ocupó el cargo de Secretario Asociado de la Junta Continental. En 1922, fue elegido Director del Instituto Técnico, cargo que desempeñó hasta 1931 para asumir como Secretario General de la Confederación Sudamericana de ACJ hasta 1940. En 1926 contribuyó al establecimiento de una Escuela Social del Instituto Técnico en México. Expresa: “desde setiembre de 1940 a febrero de 1941 dediqué la mitad de mi tiempo a la obra de la Federación, como profesor del Instituto Técnico durante el primer trimestre, y director del Campamento Internacional de Piriápolis durante el segundo” (Conard, 1959, p. 60). Se retiró de Uruguay en 1940.

<sup>198</sup> J. S. Summers (1884-1948), en su biografía, escrita por Emilio Chiapella (asociacionista, de los primeros graduados en Springfield, con cargo importante en la CNEF) por resolución de la Asamblea de la Asociación de Profesores de Educación Física, se destaca que en 1907 dejó Australia y viajó hacia Canadá. Deportista destacado, pasó un tiempo en Honolulu, Islas Hawaianas, donde llamó la atención por sus cualidades como nadador y salvavidas. En Springfield, cursó sus estudios entre 1907 y 1911. En 1908 viajó a Europa (Holanda, Inglaterra, Alemania, Olimpiadas de Londres). En 1911 fue nombrado asistente del Director General de las Plazas de Deportes en Winnipeg, Canadá; y codirector del Departamento de Educación Física de la ACJ de West Side, Nueva York. Inició estudios en Medicina Aplicada a la Educación Física en la Facultad de la Universidad de Columbia, que luego tuvo que abandonar. Durante la Primera Guerra Mundial se incorporó al ejército canadiense, donde obtuvo reconocimientos. Regresó a Londres, apoyó el regreso de las tropas “en todo lo relacionado con las necesidades sociales y morales de las tropas canadienses” y luego fue trasferido a la dirección general de la YMCA canadiense para dirigir sus actividades en Inglaterra. En 1919, la Asociación de Inglaterra le ofreció el cargo de Rector de la Sección de Educación Física del Instituto Técnico del Consejo Nacional de la YMCA Inglesa. En 1921 regresó a

Asociaciones Cristianas de Jóvenes de Sud América, viaja a Montevideo en 1922 para asumir la Dirección del curso de Educación Física del Instituto Técnico (Uruguay, 1929, p. XI). Formó parte del grupo de conferencistas y profesores que dictaron los cursos intensivos de preparación de maestros de educación física de la CNEF (CNEF, 1924a, p. 16)<sup>199</sup>.

Según consta en acta del 2 de febrero de 1923, de la sesión anual de la Junta Continental<sup>200</sup> desarrollada en Piriápolis (Uruguay), Conard y Summers “manifestaron que después de cinco días de estudio y discusión” en una conferencia que acababa de celebrarse sobre “la preparación de secretarios y directores de educación física”<sup>201</sup>, se “concretó el resultado de su trabajo en una serie de recomendaciones a la Junta Continental” (FSACJ, 1923, p. 1). De lo sancionado por la Junta destacamos los siguientes aspectos:

1. La preparación de secretarios y directores de educación física estará a cargo de un Consejo Continental compuesto por tres miembros residentes en Uruguay y dos de cada país donde se establezcan las escuelas locales, uno de los cuales será un secretario. El Consejo tendrá a su cargo la organización de la Escuela Continental en Montevideo y de la Escuela Veraniega en Piriápolis, y cooperará con las Escuelas Locales que forman parte integrante del Instituto Técnico Continental (FSACJ, 1923, pp. 1-2).

---

Canadá y Estados Unidos. En 1922 viajó a Uruguay para asumir como Director del Curso de Educación Física del Instituto Técnico y desde 1940, con el retiro de Conard, asumió como Director del Instituto Técnico hasta 1947. (CNEF, 1950). Es de destacar la trayectoria de Summers en relación a las actividades castrenses. Muchos fundadores del movimiento asociacionista mundial han cumplido un papel destacado a cargo de la preparación física de las fuerzas militares en diversos países europeos y en América del Norte.

<sup>199</sup> Chapella expresa en 1950 que “El Instituto Oficial de Educación Física del Uruguay tiene en el Señor Summers un desinteresado y eficaz colaborador”. Colaboró en sus inicios con “consejos y asesoramientos a los planes a futuro. En muchas ocasiones fue llamado para desarrollar cursos entre los primeros maestros de la materia en nuestro país” (CNEF, 1950, p. 19).

<sup>200</sup> “Bajo la presidencia del Sr. Cornelio Van Donselaar y la presencia de los señores Coates, Alaggia, Towers y secretarios Ewald, Monteverde, Paulson, Hopkins, Conard, Navarro Monzó, Galand, Summers, Crew, asistiendo además como visitantes los señores Ernesto Nelson, Enrique Swing y F. Dickens de Buenos Aires y H. J. Sims de Río de Janeiro” (FSACJ, 1923, p. 1).

<sup>201</sup> “A esa conferencia asistieron las siguientes personas: -De la Junta Continental y sus secretarios: Dr. José P. Alaggia, Sres. Carlos J. Ewald, Eduardo Monteverde, Jess T. Hopkins, Em. Galland, Leonard Paulson, James S. Summers, Julio Navarro Monzó, M. R. Crew y Felipe A. Conard. Del Brasil: Dr. Erasmo Braga, Dr. J. W. Shepard, Sres. W. B. Davison, H. J. Sims, y H. G. Melby. De la Argentina: Sres. F. A. Howard, Ernesto Nelson, Enrique E. Ewing, F. W. Dickens, Dr. Amaranto A. Abeledo y Demetrio Acosta. Del Uruguay: Sr. H. de Anguera. De Chile: Sr. Oscar Gaticúa” (FSACJ, 1923, p. 1).

2. La Institución para la preparación del personal técnico para las Asociaciones se denomina: “Instituto Técnico de la ACJ” que comprende las Escuelas Locales (de Buenos Aires, Río de Janeiro, Montevideo) que dictan los 1º y 2º años del curso, y la Escuela Continental, a cargo del Consejo Continental, que dicta los 3º y 4º años del curso (FSACJ, 1923, p. 2).

En relación a los requisitos de ingreso, en el acta se explicita que se exige:

una preparación cultural equivalente a la exigida para el ingreso a las facultades universitarias. Tal capacidad se prueba mediante un examen rendido ante una mesa designada por la Comisión Local. El examen versará necesariamente sobre los siguientes puntos: a) Redacción de una composición en la lengua nacional, sobre un tema histórico. El objeto de esta composición será juzgar en primer lugar la capacidad del alumno en el manejo del idioma, en segundo, sus conocimientos de historia; en tercero, sus orientaciones ideológicas. b) Lectura y traducción oral de una página de un autor contemporáneo de lengua inglesa. c) Examen oral de ciencias físico-naturales. d) Resolución de problemas de aritmética, Álgebra y Geometría. Además se exige un examen médico a todo candidato (FSACJ, 1923, p. 4).

Si bien se pretendía otorgar al instituto un nivel universitario, el título nunca fue reconocido como tal. A su vez, se señala una exigencia equivalente a la universitaria<sup>202</sup> pero no se exigía para esto el comprobante de bachillerato completo sino que se realizaba un examen de ingreso. Esto podía llevar a que muchos estudiantes no tuvieran el bachillerato completo. Queremos destacar, por un lado, el control ideológico que se ejercía sobre sus candidatos y, por el otro, la importancia dada al idioma inglés ya que era el idioma predominante en sus profesores, la mayoría formados en Estados Unidos, y en los textos y revistas que utilizaban para dar sus clases. Es más, como vimos precedentemente, Conard viajó a Estados Unidos para preparar el plan de estudios del Instituto, “estudiando programas de materias, formando la biblioteca, consultando sobre personal docente” (Conard, 1959, p. 60). Respecto del examen de ingreso, se ve la importancia dada, por un lado, a las ciencias físico-naturales –que, como profundizaremos más adelante, estructuran el campo epistémico de la educación física–, y, por el otro, a las ciencias matemáticas, ambas ocupaban un lugar importante en la formación y modos de concebir el

<sup>202</sup> En esto se diferencia de la formación de la CNEF, analizada en el subcapítulo anterior que no exigía bachillerato para su ingreso.

cuerpo<sup>203</sup> y eran necesarias en los estudios estadísticos y antropométricos. Por otra parte, el examen médico muestra la relevancia dada en esta época a los controles orgánicos sobre el cuerpo. Pero los controles no remitían solo al cuerpo, también eran evaluadas constantemente las “condiciones morales del candidato”. Así es indicado en el acta referida: “La Comisión Local está obligada a juzgar las condiciones morales positivas de cada alumno, al fin de cada año, a base de los informes de la comisión. El alumno que no tenga por lo menos 2/3 de votos favorables en dicha comisión, no podrá proseguir sus estudios en el Instituto” (FSACJ, 1923, p. 5). El control ejercido por parte de las autoridades conlleva una vigilancia constante e infinitesimal sobre todos y cada uno de los estudiantes. El discurso *normalista* es un componente de la formación. Las actitudes morales, junto a otras, ocupan un lugar relevante no solo como mecanismo de selección de los “candidatos” sino durante todo el proceso de formación, al punto de poder “juzgar” y “expulsar” a los estudiantes por supuestos motivos “morales”. Esto es redoblado si se tiene en cuenta que en los dos últimos años se establecía un sistema de convivencia en el hogar donde se hospedaban los estudiantes extranjeros. Todo esto, unido a la base cristiana de la institución, llevaba a que la vinculación del Instituto Técnico con otras instituciones de formación terciaria o universitaria fuera, en cierto modo, selectiva y tendiendo a la endogamia:

Los cursos deben dictarse en la sede de la Escuela aún en el caso de que el profesor dé la misma materia en otra institución, desde que su estudio responde a una finalidad determinada. En ciertas materias para las cuales la Escuela carezca del equipo necesario, los estudiantes pueden seguirlos en otra parte. Se entiende que la relación de la Escuela Continental con la Facultad de Teología y Ciencias Sociales<sup>204</sup> a establecerse en Montevideo, será basada en la resolución de la Junta Continental con fecha 28 de agosto de 1921 (FSACJ, 1923, p. 4).

Si bien se establecía la importancia de que el profesor dictara la materia dentro del Instituto Técnico, se permitían las reválidas “en cursos universitarios equivalentes a las materias del Instituto” (FSACJ, 1923, p. 5).

<sup>203</sup> En este sentido, a la práctica de laboratorio se le otorga importancia (y esto coincide con el programa de estudio de las universidades de la YMCA estadounidense analizada en el capítulo anterior) como se propone en el acta referida: “la Junta Continental resuelve proveer el laboratorio, biblioteca u otro equipo necesario para la buena marcha del curso” (FSACJ, 1923, p. 3).

<sup>204</sup> Se está refiriendo a una facultad del ámbito privado y probablemente confesional ya que la Universidad de la República, única pública en el Uruguay, nunca tuvo en el siglo XX una Facultad de Teología.



En relación al programa de estudios, según el acta de 1923, abarcaría doce grupos de materias: “Biológicas, Educación Religiosa, Técnicas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, Sociológicas, Higiene y Anexos, Psicológicas, Idiomas y Literatura, Pedagógicas, Filosóficas, Históricas, Teoría y Práctica de Actividades Físicas y Trabajo práctico bajo su supervisión” (FSACJ, 1923, p. 4). Este último grupo ocupaba un lugar importante, ya que en los dos primeros años, en las Escuela Locales, se proponía

utilizar los servicios de los estudiantes, como auxiliares en la obra ordinaria de la Asociación, unas tres horas por día, variando el trabajo práctico de cada cual trimestralmente o cuando el secretario o director de la “Escuela” crean conveniente, cuyo servicio se recompensará dentro de las posibles necesidades y el presupuesto de la Asociación. En el caso de los empleados de la Asociación que entren en el curso, concederá el tiempo necesario para los estudios de acuerdo con el programa (FSACJ, 1923, p. 3).

Lo mismo sucedía en la Escuela Continental, “en cuanto fuere factible, todos los puestos de auxiliares y ayudantes serán reservados para estudiantes de la escuela” (FSACJ, 1923, p. 5).

Del “Expediente Individual del Estudiante” del Instituto Técnico de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes (ITACJ, 1922), extraemos el listado de materias de los cuatro años de estudios para el curso de Educación Física<sup>205</sup>, que incluía dos temporadas de Escuela Veraniega en el 3<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> año<sup>206</sup>.

En la Escuela Local con dos años (I y II) de duración distribuidos en tres trimestres (1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> y 3<sup>er</sup> trimestre) cada uno, se dictaban las siguientes asignaturas que agrupamos por áreas temáticas-disciplinares<sup>207</sup> con el siguiente criterio: 1. ciencias biológicas y médicas; 2. educación física; 3. educación cristiana; 4. ciencias de la administración y asociacionismo; 5. sociología; 6. idiomas; 7. historia.

<sup>205</sup> Se extrajo solo el curso de Directores de Educación Física y no el de Secretarios, por la especificidad del tema abordado.

<sup>206</sup> No se consiguieron los programas de cada una de las materias.

<sup>207</sup> Diferenciamos el concepto de disciplina del de ciencia. Las primeras son “circunscripciones institucionales contingentes, que no se recubren fácilmente con ninguna clasificación de las ciencias” (Behares, 2011b, p. 88).

1. Biología (1º y 2º y 3º trimestre del año I); Anatomía (1º y 2º y 3º trimestre del año II); Física y Química Fisiológica (3º trimestre, año II); Higiene Personal (2º trimestre, año I); Primeros Auxilios (2º trimestre, año II); Educación Sexual (3º trimestre, año I).
2. Actividad Física (1º, 2º, 3º trimestre del año I y 1º trimestre del año II); Introducción a la Educación Física (3º trimestre del año I); Trabajo Práctico<sup>208</sup> (1º, 2º, 3º trimestre, años I y II); Visita de Estudio I y II (3º trimestre, años I y II)
3. Cristianismo I al VI<sup>209</sup> (1º y 2º y 3º trimestre del año I y II); Odegética (2º trimestre año I).
4. ACJ Historia y Principios (3º trimestre, año I) ACJ Métodos (1º trimestre, año II); Catastros (1º trimestre del año I); Lect. Edif. (2º trimestre, año II).
5. Sociología: Introducción. (1º trimestre, año II); Sociología: Industria Moderna (2º trimestre año II); Sociología: Ciudad Moderna (3º trimestre, año II); Derecho Civil y Contemporáneo (2º trimestre, año II).
6. Inglés I al IV (1º y 2º trimestre del año I); Castellano o Portugués (2º y 3º trimestre, año I).
7. Historia de la Civilización (1º trimestre del año I); Historia de la Educación Física (1º trimestre, año II); Historia del Pensamiento Antiguo (3º trimestre, año II) (ITACJ, 1922).

En la Escuela Continental en Montevideo se continuaban el 3º y 4º año (III y IV) de duración distribuidos en tres trimestres (1º, 2º y 3º trimestre) cada uno. Se dictaban las siguientes asignaturas que agrupamos en las mismas áreas temáticas-disciplinares que en la Escuela Local, agregando el grupo 8. Psicología:

<sup>208</sup> Se realizaban tanto en la Asociación como fuera de ella, como por ejemplo: “Director de Educación Física en el Elbio Fernández ‘Boys School’ con 200 varones en Montevideo; ‘Led Evening’ clases en YMCA en Montevideo; traducciones del inglés al español para los cursos del Instituto Técnico y Nomenclatura de Educación Física en Montevideo; Led Gymnastic Class un Buenos Aires YMCA; Organización de Campeonatos de Basket Ball y Voley Ball en Buenos Aires; Instalación de campos atléticos y canchas deportivas y organización de juegos y deportes para los 500 varones de la Colonia de Delincuentes de Varones en Marcos Paz en Argentina (Extraída de la Escolaridad de Alberto Regina, graduado en 1927 en el Departamento de Educación Física; ITACJ, 1922). Otras actividades: “Director del Trabajo Físico en las British Schools (Montevideo), Asistente en el Departamento Físico de YMCA Montevideo; Director del Colegio de Varones Elbio Fernández (extraído de la Escolaridad de Orestes Volpe, graduado en 1926 en el Departamento de Educación Física; ITACJ, 1922; la traducción del inglés es nuestra).

<sup>209</sup> Las materias eran: Introducción a los estudios de las escrituras, Antiguo Testamento, Biografía de Jesús, Enseñanza de Jesús, Vida y Epístolas de Pablo, Principios Fundamentales del Cristianismo (extraído de la Escolaridad de Orestes Volpe; ITACJ, 1922; la traducción del inglés es nuestra).

1. Fisiología (1<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> trimestre, año III); Fisiología del Ejercicio (3<sup>er</sup> trimestre, año III y 1<sup>er</sup> trimestre, año IV); Higiene General y Escolar (1<sup>er</sup> trimestre, año III); Antropometría (1<sup>er</sup> trimestre, año IV); Examen Físico (2<sup>o</sup> trimestre, año IV); Masaje (2<sup>o</sup> trimestre, año IV); Gimnasia Terapéutica (3<sup>er</sup> trimestre, año IV).
2. Actividad Física (1<sup>er</sup> al 3<sup>er</sup> trimestre, año III y IV); Trabajo Práctico (1<sup>er</sup> al 3<sup>er</sup> trimestre, año III y IV); Visita de Estudio III y IV (3<sup>er</sup> trimestre, año III y IV); Tesis (1<sup>er</sup> al 3<sup>er</sup> trimestre, año IV).
3. Cristianismo VII al XIII<sup>210</sup> (1<sup>er</sup> al 3<sup>er</sup> trimestre, año III y IV).
4. Organización y Administración de la Educación Física (en la YMCA y en escuelas y liceos) (1<sup>er</sup> al 3<sup>er</sup> trimestre, año III); ACJ División Menores: “Boy’s work” (3<sup>er</sup> trimestre, año III); ACJ Dibujo y Construcción (1<sup>o</sup> trimestre año IV); ACJ Campos de Juegos; ACJ Finanzas (1<sup>o</sup> trimestre año IV); ACJ Administración (2<sup>o</sup> trimestre, año IV); ACJ Contenido Social (3<sup>er</sup> trimestre, año IV).
5. Sociología: Problemas Sociales (2<sup>o</sup> trimestre, año III); Métodos Modernos de Filantropía, Servicios Sociales y la Evangelización (3<sup>er</sup> trimestre, año III); Sud América Hoy y Problemas del Mundo Contemporáneo (3<sup>er</sup> trimestre, año IV).
8. Psicología Pedagógica, Psicología Experimental (1<sup>er</sup> al 3<sup>er</sup> trimestre, año III); Psicología Relacional (1<sup>er</sup> trimestre, año IV) (ITACJ, 1922).

En la Escuela Veraniega desarrollada en Piriápolis, que comprendía dos temporadas de seis semanas cada una, se dictaban materias según las áreas temáticas y cargas horarias totales que detallamos a continuación, numerándolas con el mismo criterio que establecimos para la Escuela Local y Continental:

2. Actividades física –teoría y práctica–, historia de la educación física (106 horas).
  3. Educación Religiosa (134 horas).
  4. La YMCA: programas, historia, campo de las ciencias, convenciones, organización y administración de campamentos (128 horas).
- Otros temas: juventud, primeros auxilios (32 horas) (ITACJ, 1922).

<sup>210</sup> La denominación de las materias era: Historia del Cristianismos del s. II al XV; Cristo y el Individuo; Historia de la Reforma; Cristo y Sociedad; Psicología Religiosa (extraído de la Escolaridad de Orestes Volpe, ITACJ, 1922).

Del análisis de los agrupamientos de materias en las tres instancias (local, continental y veraniega), podemos decir que los primeros cuatro grupos, que comprenden las ciencias biológicas y médicas, la educación física, la educación cristiana y las ciencias de la administración, respectivamente, son los que estructuran la formación impartida en el curso de Educación Física del Instituto Técnico. Desde el punto de vista de una *episteme*<sup>211</sup> (Foucault, 1991), son las ciencias biológicas y las ciencias económicas las que predominan<sup>212</sup>, en el entendido de que en el agrupamiento educación física, ésta es caracterizada por el trabajo práctico y actividades físicas, siendo la constitución epistémica de esas prácticas corporales la de las ciencias biológicas.

Si bien la asignatura Pedagogía es el gran ausente del listado de materias, los contenidos prescriptivos sobre cómo realizar una “buena” educación y los fines morales de la preparación son evidentes en muchas de las materias. Entre otras, destacamos todas las materias del campo de la “educación religiosa”, las de higiene, varias de las agrupadas en la disciplina sociología, como: Problemas Sociales, Métodos Modernos de Filantropía, Servicios Sociales y la Evangelización, Sud América Hoy y Problemas del Mundo Contemporáneo. Por otra parte, en estos programas la pedagogía, si bien no tiene especificación curricular, es también el modo legítimo de conocimiento sobre el cuerpo, ya que las diversas pedagogías del cuerpo<sup>213</sup>, como el deporte, las gimnasias, los masajes terapéuticos, los exámenes físicos, la gimnasia terapéutica, los campamentos, etc. constituyen a la educación física. En este sentido, podemos hablar de que la educación física es, específicamente, eso: una educación sobre el cuerpo; y dista de ser una

<sup>211</sup> Se entiende aquel “espacio de saber” y “configuraciones que han dado lugar a las diversas formas de conocimiento empírico”. Se pregunta por “cuál espacio de orden se ha constituido el saber”. Es el campo epistemológico en el que “los conocimientos, considerados fuera de cualquier criterio que se refiera a su valor racional o a sus formas objetivas, hunden su positividad y manifiestan una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad” (Foucault, 1991, p. 7).

<sup>212</sup> Según Foucault (1991), la *episteme* del mundo occidental, el comienzo de una cierta manera *moderna* de conocer las empiricidades, estuvo atravesada por un nuevo modo de saber, “modo de ser previo e indiviso entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento”, constituido por “la producción, la vida y el lenguaje”, tres “modos fundamentales del saber que sostienen en su unidad sin fisura la correlación secundaria y derivada de las ciencias y de las técnicas nuevas con objetos inéditos” (Foucault, 1991, p. 247). Estas ciencias, que son la economía, la biología y la filología, estructuran el suelo epistémico de la modernidad.

<sup>213</sup> Hablamos de pedagogías en el entendido que remiten a aquellas tácticas y tecnologías sobre el cuerpo de los individuos y las poblaciones que llevan a la educación y se distancia de una teoría de la enseñanza, centrada en el saber y en la producción de conocimiento.

enseñanza en tanto relación con el saber y posibilidad de identificarse como un campo de producción de conocimiento. Por esto, la necesidad de pensar a esta formación terciaria *cuasi* del mismo modo que una formación básica (primaria y secundaria). Esto se ve en el gran número de materias que presenta el programa<sup>214</sup>, el tratamiento de cierto modo escolarizante de los estudiantes (confección de juicios sobre su conducta moral), el énfasis dado a la convivencia y a las características de internado de los dos últimos años de formación en la Escuela Continental<sup>215</sup>.

En relación a la discursividad psicológica<sup>216</sup>, si bien no es la central, aparece con cierta presencia en el currículum de la Escuela Continental, al dedicarle tres materias a esta rama. La psicología experimental es de corte positivista. Al igual que la sociología funcionalista que figura en las diversas materias de este rubro, la esencia en estas disciplinas es ver a los hechos sociales como si fueran naturales, orgánicos, siendo su suelo epistémico las ciencias biológicas.

En relación al género que matrizaba esta formación, era el masculino. Hasta el año 1945 todos sus estudiantes fueron varones. Por otra parte, muchas de sus prácticas de educación física eran realizadas en colegios de varones. Como ya se ha analizado en el capítulo anterior, la generización de los cuerpos masculinos era la predominante. De un modo exclusivo eran los hombres los únicos que podían formar parte en los diversos cargos de poder, como el Comité Continental, los cargos de Director de Educación Física, de Secretarios, etcétera. Esto queda claramente expresado en los lineamientos que Hopkins (1927) daba a los Directores de Educación Física de Sud América:

No hay duda de que es un deber de la Asociación contribuir a iniciar la educación física femenina donde ella no exista, sobre todo si no hay una Asociación Cristiana Femenina. Pero se plantea de

<sup>214</sup> Esto es característico de todas las carreras de formación de docentes y también de muchas carreras orientadas a la formación profesional, a diferencia de las carreras de corte académico y orientadas a la producción de conocimiento.

<sup>215</sup> Es de destacar que también se pedía una dedicación exclusiva a esta formación, por un lado, en las Escuelas Locales, ya que entre las horas de teoría y práctica tenían una dedicación horaria diaria cercana a las ocho horas. En la Escuela Continental esto se daba por el régimen de internación y por una carga horaria similar a las locales.

<sup>216</sup> Entendemos por discursividad psicológica aquella centrada en los problemas del alumno, y la invasión de las psicologías del aprendizaje a los estudios sobre la enseñanza. En términos más estrictos, se puede entender a los discursos sobre la enseñanza del siglo XX, caracterizados por establecer un único proceso de enseñanza- aprendizaje. Todos ellos igualmente remiten a una concepción de sujeto psicológico, uno, racional, pleno. Sobre estos aspectos consultar Behares (2005 y 2004) y Bordoli (2005).

inmediato un problema para la Asociación cuando se hace necesario utilizar su equipo para las mujeres, en lugar de hacerlo para niños y mayores. Estamos expuestos a que nos critiquen y acusen de fracaso en el cumplimiento de nuestra responsabilidad para con los niños y hombres de la comunidad, si es que nos sobra tiempo disponible para que las mujeres utilicen nuestro Departamento. Esto podría parecer un punto de vista egoísta, pero no se debe olvidar que la comunidad crea una YMCA con el propósito de que sirva a las necesidades de la juventud masculina y que debe ser ello siempre nuestra primordial responsabilidad (Hopkins, 1927, pp. 64-65).

En este tema hay una cierta diferencia de énfasis entre la formación del Instituto Técnico y la de la CNEF del mismo período, ya que en la década del 30 en esta última los cursos eran mixtos. Se detalla una serie de prescripciones para que los directores de Educación Física de la Asociación puedan “manejar con éxito la obra entre mujeres”:

designar una Comisión de Mujeres responsable de las clases de niñas y mujeres [...] garantía de la recta conducta de todos los interesados. Obténgase profesoras si es posible. [...] trátese que la instrucción directa sea dada por mujeres. [...] En el caso que no pudiera obtener profesoras, tómese como norma inflexible no tocar a las alumnas mientras se está dando la enseñanza. Con esto se quiere decir que no debe existir la misma forma de corrección familiar individual de posición como se hace con los hombres (Hopkins, 1927, pp. 65-66).

Este testimonio de época da cuenta de la separación de sexos en todas las actividades corporales y de su “personal enseñante”, profesoras a cargo del sexo femenino, directores físicos a cargo del sexo masculino. La relación pedagógica de estos educadores con cada sexo era bien diferenciada; se habilitaban y a la vez se reprimían determinados movimientos, ayudas, gestos, correcciones, grados de cercanía según el sexo y esto llevaba a la construcción de determinados cuerpos bien diferenciados masculina y femeninamente. Todo esto llevaba a la conformación de un *currículum generizado masculinamente*, que matrizó fuertemente la formación del Instituto Técnico.

A partir de los diversos documentos y materias que componen la formación de los directores de educación física del Instituto Técnico de la ACJ de Sud América, podemos decir que los discursos predominantes son el *normalista* y el *tecnicista*. El primero, caracterizado por una educación más que una enseñanza en diferentes aspectos como el cristiano, las normas, fines y principios del asociacionismo, el higienismo, el espíritu de servicio comunitario, la importancia otorgada al “carácter moral” y condiciones de “leadership” para la selección de los “candidatos”,

el juicio moral realizado a sus estudiantes durante los cuatro años de estudio, la importancia dada a los aspectos vinculares y de convivencia, tanto en la vida del hogar como en la vida de campamento en la escuela veraniega, el asignaturismo presente en sus programas.

La discursividad *tecnicista*, por su parte, está centrada en la figura de un director físico como un administrador, ejecutor, organizador de una empresa. Por esto, el énfasis puesto también, durante su formación en un núcleo importante de asignaturas pertenecientes a las ciencias de la administración. Este aspecto es una característica que diferencia a esta formación de la ofrecida en los cursos intensivos de la CNEF. La ACJ, a diferencia de la CNEF, es vista como una empresa que debe reclutar socios y autosustentarse financieramente de múltiples modos, hasta realizando campañas financieras; por el contrario, en la CNEF, como institución del Estado y sin una dirección pautada por la ética protestante estadounidense, estos aspectos no matizaron la formación. Esta puede ser una de las razones que diferencia los modos de nombrar a cada formación (“director” y “maestro de educación física”). Pero en ambas, se le otorga mucha importancia a las horas dedicadas a las prácticas de educación física, en el entendido de que el futuro maestro o director debía ser un buen ejecutor o modelo de los diferentes ejercicios físicos. Por otra parte, también debía tener horas de práctica de enseñanza o “trabajo práctico”, que le permitiera ir adquiriendo experiencia laboral. En este sentido, ambas formaciones están orientadas a la formación de un trabajador, con una fuerte vinculación con la práctica laboral, y no un investigador. Si bien en algunos aspectos pareciera que en la formación impartida por la ACJ hubiera cierta preocupación por la investigación y las prácticas de laboratorio orientadas hacia las ciencias biológicas y médicas (antropometría, estadísticas, etcétera), esta está más centrada en la sistematización de información en relación a las características y control sanitario de sus socios que en una preocupación o interés por la producción de conocimiento. Todo esto lleva a que la formación de la ACJ posea algunos aspectos de la *discursividad positivista pragmatista*<sup>217</sup> (Behares, 2011b, p. 16), si bien no es su eje, ya que está más cerca, al igual que

<sup>217</sup> Esta línea de productividad discursiva tiene su primer influjo en la intención de vincular la universidad con la formación de profesionales a partir del desarrollo del positivismo que sustituyó “a las concepciones liberales, humanistas y románticas de universidad por el ideal de universidad ‘útil’, con la producción de saber tecnológico o de salida eficiente al mercado profesional ubicado en su centro. [...] En algunos momentos se puede hablar de ‘universidad taylorista’, definible como máquina de producción y mejora tecnológica” (Behares, 2011, p. 14).

los cursos intensivos de la CNEF, de una línea de productividad discursiva *normalista* que universitaria.

En el próximo capítulo nos abocamos a analizar las discursividades en relación a la formación y al currículum presentes en la creación del Curso de Profesores de Educación Física de la CNEF, carrera de tres años de duración, primera en otorgar un título reconocido por el Ministerio de Instrucción Pública.





## Capítulo 5. La creación del Curso de Profesores de Educación Física: hacia la *consolidación de la formación terciaria*

En el presente capítulo realizamos una indagación sobre las discursividades en torno a la formación del Curso de Profesores de Educación Física, creado en el año 1939, el primero en el país con reconocimiento del Ministerio de Instrucción Pública, con otorgamiento de diploma oficial de Profesor de Educación Física. Esto llevó, en cierta medida, al comienzo de un proceso de *consolidación de la formación terciaria* (Dogliotti, 2009), ya que permitió comenzar un camino que llevaría a posicionar al campo de la educación física de otro modo a nivel del país e internacionalmente.

Presentaremos brevemente algunos sucesos de la década del 40 en relación al campo de la educación física. En 1939 hubo un primer intento de realización del Primer Congreso Nacional de Educación Física, proyecto que no llegó a plasmarse<sup>218</sup>. Dentro de los temas a tratar se proponía “la creación del Instituto Técnico Nacional para la preparación de futuros maestros<sup>219</sup>” (Blanco, 1948, p. 345). Desde el año 1941 se comienza a preparar el Primer Congreso Panamericano de Educación Física<sup>220</sup> que, finalmente, se realizó en julio de 1943 en Río de Janeiro; concurrieron delegados de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Estados Unidos, México, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay, y se presentaron 79 trabajos (Blanco, 1948, p. 373)<sup>221</sup>. En 1946, se realizó el segundo de estos congresos en la ciudad de México y al año

<sup>218</sup> La propuesta fue presentada por Raúl V. Blanco denominada “Fundamentos y Enunciaciones del Primer Congreso Nacional de Educación Física” (Blanco, 1948, p. 344).

<sup>219</sup> Otros de los temas planteados eran: “Reglamento de escalafón; Estímulo al personal; Becas; Ficha profesional; Publicación de libros técnicos en español; Revisión de la Ley de Creación de la CNEF; Unificación del plan o método de control del Cuerpo Médico Escolar y Oficina Médica de la CNEF; Creación de la Dirección de EF Escolar y Universitaria; Escuelas Especiales; Campamentos Veraniegos; Censo Deportivo; Gimnasio Cerrado; Deportes femeninos; y otros temas de interés para la organización de la EF nacional” (Blanco, 1948, p. 345).

<sup>220</sup> Raúl Blanco es impulsor de esta preparación y se lo nombra secretario provisorio del congreso en la primera reunión llevada adelante para su preparación, el 2 de mayo de 1941 (Blanco, 1948, p. 365). Luego, en la segunda reunión de preparación, en mayo de 1942, se le propuso que asumiera la secretaría permanente y que se creara el Instituto Consultivo Panamericano de EF, el que publicaría una revista técnica informativa y organizaría una Biblioteca Panamericana de EF, en base a las donaciones que recibe de cada país (Blanco, 1948, p. 372).

<sup>221</sup> Según Blanco (1948, p. 373) “las autoridades uruguayas negaron toda la colaboración a su gestación”.

siguiente se realizó el Congreso Sud Americano de Educación Física en Buenos Aires (Lodeiro, 1989, p. 32).

A nivel de nuestro país, el 23 de enero de 1942, se creó la Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay (APEFU) (Blanco, 1948, p. 372). En el año 1945 se creó el Curso de Entrenadores Deportivos, que se mantuvo independiente del Curso de Profesores hasta el año 1966 (Gomensoro, 2012).

Es interesante ver algunos sucesos en relación a lo militar y sus vinculaciones con el campo de la educación física. En 1939 el presidente de la CNEF fue el Teniente Coronel Alberto Bianchi. El 20 de julio de 1940, el Presidente de la República promulgó la ley de Instrucción Militar Obligatoria, N° 9.943, en cuyo artículo 9° se dispone:

- a) La instrucción de gimnasia pre-militar para los jóvenes de 10 a 18 años de edad;
- b) La instrucción de tiro y gimnasia tendiente al mejoramiento físico de los reservistas del Ejército, la Marina y la Aeronáutica
- c) El fomento, para los voluntarios contratados, del atletismo intensivo y de los juegos de riesgo con fines de educación militar (Blanco, 1948, p. 363).

El 19 de diciembre de 1940, se firmó el Decreto N° 886 con el cual se reglamenta esta ley; en su artículo 63° se explicitan una serie de disposiciones nunca se llevaron a cabo:

La instrucción de gimnasia pre-militar obligatoria, para los niños y jóvenes de 10 a 18 años de edad, a que se refiere el inciso a) del artículo 9° de la ley 9.943, debe atender a través de una racional progresión de ejercicios, a completar la integral preparación moral y física de la juventud y a crear la aptitud y capacidad para asimilar rápidamente la instrucción militar, que deberá luego recibir una vez cumplidos los 18 años de edad. Al efecto, los profesores, maestros e instructores de todos los Institutos, tanto oficiales como privados, que impartan esa instrucción, lo harán bajo la fiscalización de la Dirección de Tiro y Educación Física del Ejército y de la autoridad militar superior que exista en el Departamento y con sujeción a lo que establezcan los Reglamentos Militares y de Educación Física del Ejército, aprobados por el Ministerio de Defensa Nacional (Blanco, 1948, p. 364).

Desde 1940 las instalaciones de la CNEF se utilizaban para instrucción premilitar (Gomensoro, 2012). En 1941, el coronel P. Quinteros intervino la CNEF. El 15 de abril de 1941, el Presidente de la República aprobó por resolución N° 2.988, el trabajo sobre Gimnasia Pre-Militar presentado por el Coronel Guillermo Buadas, Director de Tiro y Educación Física del Ejército Nacional (Blanco, 1948, p. 364). En setiembre de 1945, se nombró al general Abelardo

H. González Vice-Presidente de la Comisión Coordinadora de la CNEF<sup>222</sup>. En 1942, la Dirección de Tiro y Educación Física del Ejército, fundó –en las instalaciones de la Escuela Militar– la Escuela de Educación Física Militar (EMEF) que funcionó hasta 1951 (Gomensoro, 2012). En 1943 se dictó un curso de “Habilitación Pre-Militar” (Blanco, 1948, p. 343).

En relación específica a las políticas llevadas adelante por la CNEF, la década del 40 fue vivida por algunos de sus contemporáneos como la salida de un período de estancamiento de fines de la década anterior. En palabras de Raúl V. Blanco (1948, pp. 11-12): “esta CNEF que ha iniciado una nueva etapa en la evolución de la cultura física nacional, reemprendiendo su marcha ascensional, después de un evidente estancamiento. [...] Ha iniciado entre nosotros un nuevo período de gestación y ha colocado su brújula al Norte” (Blanco, 1948, pp. 11-12). El 10 de junio de 1940, la CNEF aprobó su segundo Plan de Acción<sup>223</sup>, presentado por su presidente, el contador Raúl A. Previtali (Previtali, 1940). A diferencia del anterior el autor del Plan no era del campo de la educación física sino un actor político. El autor se proponía la “reorganización integral de los servicios de la Comisión Nacional, reorganización que tendrá su punto de partida en la reglamentación de la ley” (Previtali, 1940, p. 10) de creación de la CNEF. Dentro de los “postulados” del Plan se presenta al ejercicio corporal como disciplina, el eje de la educación física es puesto en la salud que traen “el ahorro, mañana, de sumas ingentes para atender enfermos”, y en la moral, ya que “frente a la declinación de fuerzas morales, se hace impostergable una campaña de recuperación [...] una cruzada para la superación física y moral de la colectividad” (Previtali, 1940, pp. 7-8). Para esto, los principios básicos sostenidos a lo largo del Plan son: familia, trabajo<sup>224</sup>, progreso y patria.

Intensificando en todos sus aspectos de educación colectiva y fortaleciendo los vínculos familiares, el Estado no sólo cumple una alta y fundamental misión de progreso, sino que afianza el contenido de nuestra nacionalidad, hace obra de sano patriotismo, pues forja ciudadanos amantes de su patria, al mismo tiempo que estabiliza uno de sus principales pilares: la familia (Previtali, 1940, p. 11).

<sup>222</sup> Por Decreto Ley del 13 de febrero de 1943, se modifica el sistema de constitución de la CNEF. En su 1<sup>er</sup> artículo se explicita que “las autoridades directivas de la educación física estarán constituidas por una Comisión Coordinadora (Blanco, 1948, p. 372). Uno de los integrantes de la Comisión era el Ministro de Defensa Nacional.

<sup>223</sup> El Primer Plan de Acción había sido presentado por su Director Técnico, Julio J. Rodríguez, en el año 1923.

<sup>224</sup> El aumento de las horas libres del trabajador es necesario “llenar con un sentido educativo y de recreación física y mental” (Previtali, 1940, p. 13).

Para una “educación integral y uso adecuado del tiempo libre” propone llevar adelante en los “Campus” o “Centros de Barrio”<sup>225</sup>, actividades: físicas –que tienen como centro la salud y la higiene–, intelectuales –se propone la creación de jardín botánico, museo de arte, teatro, salón de conciertos–, morales<sup>226</sup>, sociales –se propone la organización de fiestas populares y la ampliación del “folclore”–, artísticas –exposiciones, fiestas, danzas, clubes literarios y de arte, cuadros filodramáticos– y manuales –organizar concursos, demostraciones y prácticas de carpintería, encuadernación, herrería, radio, labores, jardinería, apicultura, avicultura, etcétera (Previtali, 1940, pp. 12-21).

Los fines que persigue la CNEF se mantienen en relación a las décadas anteriores. La novedad está en la amplitud de áreas de actividades que propone para llevar adelante dentro del campo de acción de la CNEF: más que centros de educación física se apuesta al desarrollo de centros culturales.

En relación a las fuentes utilizadas para la realización de este capítulo, es necesario puntualizar que se presentó cierta dificultad en su recolección: estaban dispersas, no sistematizadas ni catalogadas. Los programas de cada una de las materias del Programa del Curso de Profesores del año 1939 no se encontraron en su totalidad. La búsqueda de estas fuentes fue muy engorrosa, algunas estaban en mal estado. Las asignaturas, en algunos casos, cambiaban de un año a otro según los profesores que pudieran conseguir para su dictado. No se encontraron los programas de gimnasia a cargo del profesor De Hegedus, los de mayor carga horaria dentro del currículum.

<sup>225</sup> Se crearán los primeros en las localidades del interior que son de mayor extensión y los segundos en los distintos barrios urbanos de Montevideo, al ser más restringidos en materia de espacio. Ambos propiciarán un “ambiente de cultura integral” (Previtali, 1940, p. 14).

<sup>226</sup> Los “Centros de Barrio” y el “Campus” serán una “continua lección y práctica de moral [...] alejará a los individuos de las diversiones artificiales o inmorales [...] el padre junto a su hijo absorberán, [...] diarias lecciones de moral ciudadana e individual, dirigidas a despertar y ahondar el sentimiento de amor al hogar y a la familia, como elementos fundamentales para fortalecer el más elevado sentimiento patriótico” (Previtali, 1940, pp. 17-18).

En relación a los antecedentes de investigación sobre el tema, no se encontraron trabajos específicos que abordaran la formación de los profesores en esta década. Sólo se encontró un trabajo que describe el lugar que ocupaba la mujer en la primera generación de egresadas, en base a una entrevista realizada a una de las cuatro de ellas (Chemello, Pereira y Rubinstein, 1997).

Estructuramos el capítulo en dos apartados. En el primero analizamos el Decreto de Creación del Curso de Profesores de Educación Física, que prescribe los aspectos centrales en relación a la estructuración de la carrera, duración, requisitos de ingreso, mecanismos de selección de los profesores, pertenencia institucional. Analizamos allí los discursos en relación al cuerpo en esta formación y las razones que pudieron llevar a su cambio de denominación –de “maestro” a “profesor de educación física”. En el segundo apartado nos detenemos específicamente a analizar el Programa del Curso, la distribución de las materias según criterios epistemológicos y epistémicos de indagación, los programas de cada una de las asignaturas. Nos preguntamos por los discursos curriculares presentes en esta formación y su relación con las tradiciones universitaria y normalista.

### **5.1. El decreto de creación del Curso de Profesores de Educación Física: “cuerpos física y moralmente aptos”**

El Curso de Profesores de Educación Física fue creado el 3 de mayo de 1939 por decreto del poder ejecutivo en acuerdo con el Ministerio de Instrucción Pública (CNEF, 1949b). El Proyecto de creación había sido elevado por la CNEF, el 6 de julio de 1938, por el Dr. Aníbal Roig, Prosecretario de la CNEF (CNEF, 1938; Gomensoro, 2012). Entre el articulado del Proyecto y del Decreto no se presentan casi diferencias, pero tanto en el título del primero como en los artículos 1º, 5º y 14º, la denominación utilizada es “Instituto Normal de Cultura Física”, mientras que en los mismos artículos del Decreto se lo nombra: “Curso para la preparación de Profesores de Educación Física”. En relación a esta modificación, podríamos conjeturar dos apreciaciones: por un lado, la diferencia de denominaciones entre “Cultura Física” y “Educación

Física”<sup>227</sup> puede deberse a una tendencia cada vez mayor de identificación con el campo que se estaba conformando en el país, denominado “educación física”; por otra parte, la denominación de Instituto Normal quizás se haya visto demasiado apresurada y, por parte del Ministerio de Instrucción Pública, como que pudiera entrar en competencia con sus institutos normales de preparación de maestros. Que en el Proyecto elevado por la CNEF fuera propuesto, para la formación de profesores de educación física, “Instituto Normal” pudiera deberse a la identificación que tenían los miembros y dirección técnica de esta institución con el *discurso normalista*, ya que, como hemos desarrollado anteriormente, este matrizaba tanto los discursos de las páginas de la revista **Uruguay-Sport** de la CNEF, como el de Julio J. Rodríguez y el de Jess T. Hopkins. Pero, sin embargo, hasta ese momento, la denominación utilizada por la CNEF para referirse a su personal especializado en educación física era la de “maestro” y no la de “profesor”. Este es un cambio significativo que introdujo tanto el Proyecto como el Decreto Ley de creación de la carrera de tres años de duración. Por otro lado, se cambió el término “Instituto” que estaba propuesto en el Proyecto y se le otorgó en el Decreto una denominación que implica menor jerarquía: “Curso”. Esta denominación permaneció hasta el año 1952, cuando se comienza a llamar Instituto Superior de Educación Física, por iniciativa de los estudiantes (Gomensoro, 2012).

El Curso de Profesores de Educación Física estuvo a cargo de la CNEF bajo la Dirección de su Director Técnico, Julio J. Rodríguez. Para su aprobación, según artículo 3º, los estudiantes debían rendir “al final de cada curso el examen correspondiente para poder pasar al curso siguiente” (CNEF, 1949, p. 61). Los programas no eran realizados por los docentes encargados de los cursos sino por la Dirección Técnica de la CNEF. Esto se aleja de la tradición universitaria, donde el docente posee libertad de cátedra, y se acerca a una tradición normalista, ya que los programas son prescriptos y aprobados por los organismos de control que dictaminan los programas para todos los docentes del plan de estudios correspondiente. Así lo expresa el artículo 5º del Decreto:

<sup>227</sup> El significante “cultura física”, como ya analizamos en el capítulo 3, es frecuentemente utilizado en el decreto de creación de la CNEF y fundamentalmente en los actores políticos y médicos de la CNEF que editaban en la revista **Uruguay-Sport**; el significante “educación física” es más utilizado hacia la década del 30 y en los discursos de Jess T. Hopkins y Julio J. Rodríguez, ambos titulados en el campo de la educación física, egresados de Springfield.

La Dirección Técnica con el concurso de la Oficina Médica, en lo que sea pertinente, formulará dentro de un plazo prudencial a la Comisión Nacional, los programas respectivos a dichos Cursos, los que una vez aprobados por ésta serán publicados en folletos, precedidos de la reglamentación respectiva (CNEF, 1949, p. 61)

El saber médico ocupa un lugar importante en la elaboración de los programas, ya que es la Dirección Técnica junto a la Oficina Médica la que los diseñará. Esto también se muestra en el artículo 7º, donde se detallan los temas:

Los programas de dichos cursos contendrán, fuera de los temas esencialmente técnicos, capítulos destinados a proporcionar nociones indispensables de anatomía, fisiología, higiene, primeros auxilios, régimen de la Comisión Nacional, práctica administrativa y todos aquellos puntos que se consideren necesarios para la función de un profesor (CNEF, 1949, pp. 61-62)

Se destacan en el proyecto las temáticas vinculadas al campo de la medicina; también se mencionan las técnicas administrativas y reglamentarias vinculadas a la CNEF además de los “esencialmente técnicos”. Si bien la denominación del nuevo título es la de “profesor” aún pervive la de “maestro”, como muestra el artículo 6º: “los Cursos serán desde el principio hasta su terminación Teórico-Prácticos, debiendo el alumno realizar sus prácticas en el tercer año, junto a los maestros que actúan en las Plazas de Deportes, en escuelas y liceos” (CNEF, 1949, p. 61). El estudiante es nombrado como “alumno”, otro elemento que acerca más a la configuración de la enseñanza básica que universitaria. En relación a los períodos de ingreso, algo a destacar es que no fueron anuales sino cada tres años, como lo expresa el artículo 8º: “salvo resolución especial de la CNEF, cada tres años se abrirá un período de matrículas que durará 15 días, iniciándose los cursos siempre que dicha inscripción comprenda un número no menor de diez alumnos” (CNEF, 1949, p. 62). Esta salvedad da cuenta de la dificultad que había en el país, en ese momento, en que se viera a esta nueva carrera como una alternativa profesional y laboral. Más si se tiene en cuenta que en la primera década de existencia del Curso el número de egresados tan solo llegó a 40 (Lodeiro, 1989, p. 32). A diferencia de los estudios universitarios, los requisitos de ingreso exigían, según artículo 9º, solo los estudios secundarios y no los preparatorios<sup>228</sup>:

<sup>228</sup> Recién a partir del año 1974 se exige preparatorios completo como en cualquier estudio universitario (Lodeiro, 1989, p. 40).

- a) haber cursado estudios secundarios o el Ciclo Cultural del Instituto Normal de maestros de Enseñanza Primaria, b) máxima edad para las mujeres 24 años, y 27 para los hombres, c) presentar certificado de buena conducta con dos firmas honorables, d) presentar certificado oficial de vacuna, e) presentar certificado de Salud y aptitud, expedido por la Oficina Médica de la Comisión Nacional, f) Ajustarse a las normas, del punto de vista físico, que para el ingreso establecerá la Sección Técnica y la Oficina Médica de la Comisión Nacional (CNEF, 1949, p. 32).

El control moral y médico caracterizaba a la formación desde los mecanismos de selección de los estudiantes. No solo era necesario el certificado de buena conducta sino que debía venir acompañado de “dos firmas honorables”; con qué criterios se determinaba quiénes ocupaban el lugar de los “honorables” sería algo a indagar. Esto está en sintonía con los argumentos dados por el Dr. Ghigliani para no continuar con el primer curso de libre ingreso dictado por la CNEF en el año 1917<sup>229</sup>. El cuerpo médico de la CNEF no solo expedía certificados de salud sino de aptitud física; esto le daba una jerarquía superior y un mayor poder de decisión que la del propio cuerpo técnico de la CNEF sobre el campo de la educación física. La exigencia del certificado de aptitud física da cuenta de la importancia otorgada a la ejecución de los ejercicios. El profesor de educación física debía ser un modelo a copiar, para esto no bastaba con un certificado de salud, sino que debía tener determinadas capacidades físicas que lo habilitaran a iniciar sus estudios. El énfasis puesto en la medición de estos atributos da cuenta de que el cuerpo al que se aspiraba a llegar y, por lo tanto, medir, cuantificar, era el cuerpo orgánico, fisiológico. Las funciones que se medían se distanciaban de otras cualidades como la creatividad, la expresividad, lo artístico. En el informe elevado el 6 de febrero de 1939 por la Oficina Médica y la Sección Técnica a la CNEF, según lo dispuesto en el inciso f) del Proyecto que se mantuvo idéntico en el Decreto, señala:

el aspirante a Profesor de Educación Física debe no solamente gozar de excelente salud sino también presentar: un verdadero estado de robustez, un equilibrio funcional de todos los aparatos del organismo, un físico vigoroso y antropométricamente no ser inferior a los considerados valores medios del biotipo nacional. Deberá poseer un cuerpo: sin imperfecciones de importancia, con un desarrollo armónico de sus partes, exento de toda debilidad congénita y taras hereditarias, sin deformaciones de tórax, sin desviaciones de la columna vertebral, sin asimetrías notorias, con los miembros presentando su eje en dirección rectilínea en toda su longitud, sin que sus segmentos acusen ángulos o abertura externa, o interna, con pies de bóveda plantar normal, con una talla no inferior a 163 cm. para los varones y 158 cm. para las mujeres; con circunferencia torácica no

<sup>229</sup> Según estos argumentos, era la CNEF la que debía escoger a sus candidatos a partir de sus atributos morales, además de tener aptitudes físicas.



inferior a 80 cm. en los varones y a 70 cm. en las mujeres, a la altura de la base de la apófisis xifoides esternal; con expansión respiratoria no inferior a 0,06 cm. en los varones y a 0.056 cm. en las mujeres, a la misma altura; sin merecer clasificación morfológica de ultrabrevilíneo o ultralongilíneo; mereciendo una clasificación favorable en la mayor parte de los siguientes índices: segmento antropométrico de Bouchard, fórmula Broca-Brugsch, coeficiente torácico de Amar, índice esquelético de Manouvrier (descartándose los hiperbraquicélicos y los hipomacrocélicos), índice de Pignet, índice de Dreyer; sin cicatrices viciosas o muy pronunciadas, sin deformaciones consecutivas a intervenciones quirúrgicas u otras enfermedades; sin abdomen prominente que señale una pared abdominal de escasa resistencia o un aparato digestivo de funcionamiento anormal; que pueda realizar amplia y perfectamente todos los movimientos propios de la cabeza, del tronco y de los miembros; con elasticidad en todas sus articulaciones y agilidad, coordinación y precisión de sus movimientos; sin hernias; sin várices ni úlceras de los miembros inferiores; sin uñas encarnadas; sin enfermedades crónicas de la piel y cuero cabelludo y afecciones agudas recidivantes; sin enfermedades de las glándulas genitales y sin envolturas, sin hemorroides, fistulas o prolapso anales; sin enfermedades crónicas de ojos, nariz, faringe y oídos; con permeabilidad nasal normal; sin caries dentarias ni escaso número de dientes, con agudeza auditiva normal, con agudeza visual no menor a 1/2 en un ojo y 1/3 en el otro, sin corrección; sin afecciones óseas y articulares; sin disfunciones endócrinas; sin enfermedades venéreas; sin sintomatología alguna de etilismo e intoxicaciones por estupefacientes. Además, deberá poseer una inteligencia bien desarrollada, sin debilidad mental ni dificultad alguna de la palabra, sabiendo expresarse clara y correctamente. Sistemáticamente deberán realizarse a todo aspirante una reacción Wassermann en la sangre, un análisis completo de la orina, una radiografía de tórax y un estudio completo del aparato digestivo (CNEF, 1939 *apud* Lodeiro, 1990, pp. 15-17).

La normación y normalización ejercida por la Oficina Médica de la CNEF, que evaluaba y medía a cada uno de los cuerpos individuales de los aspirantes y al mismo tiempo esos cuerpos eran comparados según criterios de aptitud estandarizados para toda la población a partir de los cuales se excluía a muchos de la posibilidad de ser profesor de educación física, fue una práctica instituida durante largos años en la CNEF. Detrás de estas prescripciones médicas se establece un ideal de cuerpo no solo orgánico sino moral y social, que conducía a un tipo único y determinado de estética. La “robustez”, el “vigor físico”, “sin imperfecciones”, “sin cicatrices viciosas o muy pronunciadas” o “escaso número de dientes”, la “precisión de los movimientos”, dan cuenta del cuerpo que se aspiraba excluyendo otras estéticas y prohibiendo determinadas conductas. El cuerpo médico excedía en gran medida su campo de actuación orgánica e invadía en forma infinitesimal el ámbito de la vida privada de los sujetos, sus costumbres, prescribiendo no sólo un “biotipo nacional” ideal sino una “inteligencia bien desarrollada” y los modos de expresarse “clara y correctamente”.

En el artículo 10° se propone que se realice un curso complementario para aquellos maestros de Educación Física que opten por el certificado que otorgará el Curso para Profesores



(CNEF, 1949, p. 62)<sup>230</sup>. Según artículo 11°, los diplomados tendrán preferencia para ocupar los cargos vacantes de la CNEF (CNEF, 1949, p. 62).

En relación a los mecanismos de selección de los docentes a cargo de cada uno de los cursos, se establece, según el artículo 12° del Decreto, que serán designados por la CNEF con informe previo de la Sección Técnica (CNEF, 1949, p. 62). No se proponen mecanismos de selección por concurso<sup>231</sup>.

## 5.2. El Programa de Estudios. *Currículum tecnicista*: la ejecución técnica según marcas

Con fecha 4 de marzo de 1939, el Director Técnico de la CNEF, Julio J. Rodríguez, elevó a la CNEF el programa de estudios<sup>232</sup>, con indicación de horarios, locales y otros detalles, realizado de acuerdo con el Dr. Aníbal Roig, autor del proyecto de creación y con el Director de la Oficina Médica, Dr. José Faravelli Musante (Rodríguez, 1939). Se propuso que “el año escolar” se organizara de forma semestral, que se dictaran clases teóricas y prácticas a los “alumnos” con una carga horaria de cuatro horas diarias, que “siguiendo las normas establecidas por otros centros oficiales de enseñanza tendrían que dictarse todas de mañana o todas de tarde”. Para las primeras, se sugería utilizar los salones del liceo N° 5<sup>233</sup> y para las segundas, el Gimnasio Universitario, la Pista y Campo Oficial de Atletismo y la piscina de la Asociación Cristiana de Jóvenes (Rodríguez, 1939). La planificación horaria según el año “escolar” y siguiendo su normativas, el nombrar a los estudiantes como “alumnos” y el dictado de las clases teóricas en un liceo da cuenta de cierta infantilización o escolarización de la formación, más

<sup>230</sup> Este curso complementario es implementado en 1943 (Blanco, 1948, p. 343).

<sup>231</sup> El mecanismo de nombramiento directo sin llamado a aspiraciones o concurso se mantuvo hasta el año 1985.

<sup>232</sup> Es interesante apreciar que se denomina “programa”, al igual que en la enseñanza primaria, y no “pPlan de estudios”, como en la enseñanza secundaria y universitaria, donde los programas remiten exclusivamente a los relativos a cada una de las asignaturas o materias.

<sup>233</sup> También se sugiere utilizar los laboratorios y salas de la Facultad de Medicina para el dictado de Anatomía, Fisiología y Biología.

tendiente a generar un sentimiento de identificación de los estudiantes hacia la formación básica que universitaria. Esto también se aprecia cuando se recomienda, en relación a los “textos” de los cursos, que los profesores preparen “notas de estudio” en las materias que no tengan textos en español, como por ejemplo Antropometría, y Teoría y pedagogía de la educación física.

En relación a los docentes que dictarían los cursos se proponía que fueran “los funcionarios dependientes de esta Sección Técnica, como así también el personal de la Oficina Médica” y “algunos especialistas radicados en el país” (Rodríguez, 1939). Algunos de los docentes a cargo del primer Curso del 39 fueron: Pedro de Hegedus<sup>234</sup>, Norberto Inda<sup>235</sup>, Alcira López Ibarburu, Julio J. Rodríguez<sup>236</sup>, Emilio Chiapella<sup>237</sup>, Raúl V. Blanco<sup>238</sup>, Dr. Faravelli Musante<sup>239</sup>, María Elena Jardín<sup>240</sup>, Julio Pereyra<sup>241</sup>, Elio Pérez<sup>242</sup>, Alberto Supplici<sup>243</sup>, Rafael

<sup>234</sup> Profesor de gimnasia húngaro y oficial del ejército en aquel país, emigró a Uruguay en 1927 contratado por el Ministerio de Defensa y por la CNEF para dictar clases de gimnasia en ambas instituciones. Fue el primer titular del curso de Gimnástica en 1939, y había dictado gimnasia en el curso anual de 1936 de la CNEF donde introdujo orientaciones de la escuela danesa. Estando Niels Buck en Uruguay en el ese año, ambos ofrecieron una exhibición en las instalaciones de la Escuela Militar donde era docente de Hegedus (Gomensoro, 2012).

<sup>235</sup> Profesor de Remo en el Rowing Club, dictaba la materia Remo en el Curso de Profesores (CPEF, 1952).

<sup>236</sup> Como ya vimos, director del Curso, asociacionista, discípulo de Hopkins, egresado de Springfield College YMCA, Director Técnico de la CNEF.

<sup>237</sup> Director de Educación Física en Campaña de la CNEF, asociacionista, egresado de Springfield College YMCA, seleccionado por Hopkins de su cuerpo de líderes. Instructor en los Cursos Intensivos de preparación de maestros de educación física de la CNEF (CNEF, 1920a).

<sup>238</sup> Egresado de la Escuela de Leaders de la YMCA de Montevideo, Director de la Plaza de Deportes N° 5 de la CNEF. En 1938, presentó proyecto del Primer Congreso Nacional de Educación Física, como base para celebrar el primero de carácter Panamericano. Presentó en 1941 la idea de creación del Instituto Panamericano de Educación Física y estructuró su fundación con sede en Estados Unidos. Asesor Técnico del Comité Nacional de Deportes y Asesor Técnico el Comité Olímpico del Perú (Blanco, 1948; 1940).

<sup>239</sup> Conferencista en los cursos intensivos de preparación de maestros de educación física de la CNEF. Director de la Oficina Médica de la CNEF, Médico del Servicio “Vías Urinarias” del Hospital Maciel. Médico Oficial de los Espectáculos Públicos de Box (CNEF, 1924).

<sup>240</sup> Maestra, asistente al primer Curso Intensivo de la CNEF en el año 1920 (CNEF, 1920b, p. 2.049).

<sup>241</sup> Director de Educación Física Universitaria y Escolar de la CNEF, asociacionista, egresado de Springfield College YMCA, seleccionado por Hopkins de su cuerpo de líderes. Conferencista y profesor en los Cursos Intensivos de preparación de maestros de educación física de la CNEF (CNEF, 1925b).

<sup>242</sup> Instructor de los cursos intensivos de preparación de maestros de educación física de la CNEF. Director de la Plaza de Deportes “José Enrique Rodó”, de Paysandú (CNEF, 1924).

Galli<sup>244</sup>, Félix Baraibar, Virgilio Cardozo, Renée Garateguy, Sara Hämmerly (Lodeiro, 1989, p. 31) y Eugenio Ven Edelberg<sup>245</sup>. Muchos de ellos habían sido docentes de los Cursos Intensivos desarrollados por la CNEF entre 1920 y 1936 y tenían la formación de la YMCA desarrollada en las tres décadas anteriores al interior de la CNEF y en sus relaciones con la ACJ Montevideo, ambas instituciones lideradas en sus procesos gestacionales por Jess T. Hopkins.

El acto inaugural del Curso de Profesores de Educación Física se realizó el 11 de julio de 1939, presidido por el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Toribio Olasso, donde asumieron las autoridades, entre ellas Julio J. Rodríguez, como Director del Curso, quien continuó con la Dirección Técnica de la CNEF (Gomensoro, 2012).

La primera generación de estudiantes egresó en el año 1942, compuesta por cinco mujeres y cuatro estudiantes varones<sup>246</sup>.

A continuación se detalla la propuesta de materias y cargas horarias presentada por la Dirección Técnica de la CNEF en acuerdo con la Oficina Médica en el informe elevado el 4 de marzo de 1939. Se agruparon las materias en cuatro grupos (ciencias biológicas, educación física, ciencias de la administración y psicología) según un criterio disciplinar o temático.

<sup>243</sup> Instructor de los cursos intensivos de preparación de maestros de educación física de la CNEF. Inspector Técnico del Departamento de Colonia por la CNEF y profesor de Educación Física del Liceo de Enseñanza Secundaria (CNEF, 1924).

<sup>244</sup> Instructor de los cursos intensivos de preparación de maestros de educación física de la CNEF. Dictaba en 1920 conferencia sobre Historia de la Educación Física y clases prácticas sobre Gimnasia con Aparatos y Atletismo. Director de la Plaza de Deportes N° 3, Director General de los Boys Scouts (CNEF, 1920).

<sup>245</sup> Profesor de Tennis (CPEF, 1940).

<sup>246</sup> Hebe Galicia, Gladys Lerena, Ruth Musamano, Ofelia Torres, Isabel Vidaur, Máximo García, Wilfredo Raymondo, Rodolfo Sagnolo y Adolfo Vico (Chemello, Pereira y Rubinstein, 1997, p. 16).

Asignatura	1 <sup>er</sup> año	2 <sup>o</sup> año	3 <sup>er</sup> año	Carga horaria total
<b>Grupo 1: ciencias biológicas</b>	<b>Horas semanales</b>			<b>592</b>
Anatomía	3			96
Fisiología		3 (1°) 2 (2°) <sup>247</sup>		80
Fisiología Aplicada a la Educación Física		2 (2°)		32
Antropometría	3 (2°)			48
Kinesiología	3 (1°) 2 (2°)			80
Higiene	2	2		128
Masaje		2 (1°)		32
Primeros Auxilios		3 (2°)		48
Gimnástica Terapéutica			3 (1°)	48
<b>Grupo 2: educación física</b>	<b>Horas semanales</b>			<b>1.432</b>
Teoría y Práctica de la Educación Física	12 (1°) 10 (2°)	10	3	728
Tesis			2	64
Práctica de Enseñanza			16	512
Pedagogía de la Educación Física	2 (2°)	2		96
Historia de la Educación Física	2 (1°)			32
<b>Grupo 3: ciencias administración</b>	<b>Horas semanales</b>			<b>208</b>
Recreación y Plazas de Deportes	2			64
Organización de la Educación Física		3		96
Elementos de Dibujo y Construcción Aplicados			3 (2°)	48
<b>Grupo 4: psicología</b>	<b>Horas semanales</b>			<b>96</b>
Psicología y Estudio del Niño		3		96

**Cuadro N° 7. Propuesta de Programa de Estudios del Curso de Profesores de Educación Física del año 1939: listado de materias, distribución por año y cargas horarias.** Fuente: Elaboración personal a partir de Rodríguez (1939).

A partir de los datos aportados por CNEF (1945) realizamos el siguiente cuadro que presenta un agrupamiento de las materias<sup>248</sup> y sus respectivas cargas horarias semanales y totales del Programa del Curso de Profesores de Educación Física del año 1945<sup>249</sup>:

<sup>247</sup> (1°) y (2°) corresponden a primer y segundo semestre, respectivamente.

<sup>248</sup> Se siguió el mismo criterio de agrupamiento que en el cuadro anterior.

<sup>249</sup> Según Lodeiro (1989, p. 28) no hubo reformas del plan de 1939 hasta el año 1947 que fue promovida por Alberto Langlade, egresado del Curso de Profesores, que se hizo cargo de la Cátedra de Gimnasia a partir del año 1948 (previamente a esto, como estudiante había sido becado a Chile y a su regreso fue ayudante de Pedro de Hegedus en la cátedra de Gimnasia). Según Gomensoro (2012) y registros de planes, la primera reforma del Programa (no se

Asignaturas	1° año	2° año	3° año	Carga horaria total
<b>Grupo 1: ciencias biológicas</b>	<b>Horas semanales</b>			<b>416</b>
Anatomía	2	2 (2°) <sup>250</sup>		96
Fisiología		2	2	128
Biología	2 (1°)			32
Antropometría	2 (1°)			32
Kinesiología		2 (2°)		32
Higiene	1			16
Masaje		2		32
Primeros Auxilios		1 (1°)		16
Gimnasia Terapéutica			2	32
<b>Grupo 2: educación física</b>	<b>Horas semanales</b>			<b>1.684</b>
Gimnasia	3	4	4	320
Atletismo	2	3	4	288
Natación	2	2	2	192
Esgrima	2	2	2	192
Remo	2	2	2	192
Boxeo		2	2	128
Tennis	1 (2°)	1	2	112
Juegos y Deportes	1	2		98
Práctica Docente		1	2	98
Pedagogía de la Educación Física		1		32
Historia de la Educación Física	1			32
<b>Grupo 3: ciencias de la administración</b>	<b>Horas semanales</b>			<b>128</b>
Recreación y Plaza de Deportes		1		32
Organización de la Ed. Física			1	32
Dibujo			2	64
<b>Grupo 4: psicología</b>	<b>Horas semanales</b>			<b>96</b>
Psicología	1			32
Psicopedagogía		2		64

**Cuadro N° 8. Programa de Estudios del Curso de Profesores de Educación Física del año 1945: listado de materias, distribución por año y cargas horarias.** Fuente: Elaboración personal a partir de CNEF (1945)<sup>251</sup>.

puede llamar Plan de Estudios) fue llevada adelante en 1956, bajo la influencia de Langlade, con la realización de un seminario sobre el Curso de Profesores y la sistematización de las pruebas de ingreso que debían sortear los aspirantes.

<sup>250</sup> Corresponde (1°) y (2°) a primer y segundo semestre, respectivamente.

Si comparamos ambos cuadros vemos que entre lo propuesto en 1939 y lo efectivamente realizado no hay casi diferencias. La carga horaria total del Curso es prácticamente idéntica, 1.328 horas en el primero y 2.328 en el segundo. En relación a la distribución horaria según el criterio de agrupamiento elegido, ocurre lo mismo. Las ciencias biológicas tienen una carga horaria total de 592 horas en el Programa de 1939 y 416 en el de 1945. En el área de la educación física se tiene una carga horaria de 1.432 y 1.684, respectivamente. Las ciencias de la administración ocupan 208 horas en el primero y 128 horas en el segundo, y la psicología presenta la misma carga horaria en ambos programas (96 horas).

A continuación se presenta un cuadro comparativo entre lo propuesto en 1939 y el Programa de 1945 sobre los porcentajes de las cargas horarias de las áreas temáticas seleccionadas en relación a la carga horaria total de cada programa:

	<b>Propuesta de Programa 1939</b>	<b>Programa de 1945</b>
Grupo 1: ciencias biológicas	25%	18%
Grupo 2: educación física	62%	72%
Grupo 3: c. de la administración	9%	6%
Grupo 4: psicología	4%	4%

**Cuadro N° 9. Porcentajes de cargas horarias por áreas temáticas (cuadro comparativo).** Fuente: Elaboración personal a partir de CNEF (1945) y Rodríguez (1939).

Si comparamos las cargas horarias totales dedicadas a cada grupo, vemos que la primacía la tiene el área de la educación física, con 62% de carga horaria total en la propuesta del Programa de 1939 y 72% en el Programa de 1945. A partir de estos datos, podemos establecer que la formación tenía un fuerte énfasis en el aprendizaje, por parte del futuro profesor de educación física, de la ejecución de los ejercicios, de ser un buen realizador de las diversas habilidades gimnásticas, deportivas y atléticas. Esto lo abordaremos con más profundidad cuando analicemos los programas de las asignaturas. El segundo lugar lo ocupan las ciencias biológicas,

<sup>251</sup> Si bien, a diferencia de la propuesta de 1939 en el cuadro de materias no figura “Tesis” como materia, se aclara que “terminados los tres años de estudios, previa presentación de la tesis respectiva, se graduarán de Profesores de Educación Física y el Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social le expedirá el título correspondiente” (CNEF, 1945).

con 25% del total de la carga horaria de la propuesta del Programa de Estudios de 1939 y 18% en el Programa de 1945. Las ciencias de la administración se encuentran en el tercer lugar, destinándose entre 9% y 6%, respectivamente, y el último lugar lo ocupa la psicología con apenas 4% de la carga horaria total en ambos años.

En relación a la distribución de áreas temáticas, el suelo epistémico de la educación física lo ocupan fundamentalmente las ciencias biológicas. Si comparamos esta formación de tres años con la otorgada en las décadas anteriores por la CNEF en los Cursos Intensivos y la del Instituto Técnico de la ACJ, se establece gran continuidad con ambas, aunque más con la primera, puesto que en la formación impartida por la ACJ el énfasis en las ciencias de la administración era mayor.

La gran cantidad de materias que presenta el Programa, entre 12 y 16 materias por semestre, da cuenta, al igual que la formación ofrecida por la ACJ, de una enseñanza más cercana a la formación básica y a los institutos de formación de maestros que a la universitaria. A diferencia de los institutos de formación magisteriales, la pedagogía, como especificación curricular no figura en el Programa. Se presenta Pedagogía de la Educación Física con una carga horaria mínima (32horas) en el programa de 1945, habiendo sido propuesta con 96 horas en el 39. El programa de esta asignatura, dictado por Julio Pereyra<sup>252</sup> está compuesto por ocho “bolillas”; solo en las dos primeras se presentan temáticas relativas a pedagogía, el resto refiere a aspectos instrumentales de la educación física.

Bollilla N° 1.- Concepto general de la Pedagogía y de la Educación. Definiciones. Relaciones de Pedagogía con otras ciencias. Educación e Instrucción. Didáctica. Metodología. Métodos generales y especiales. Métodos inductivo, deductivo y mixto. Bolilla N° 2.- División clásica de la educación. Factores que intervienen en la educación. La educación de los niños difíciles de carácter. La unidad de la mente y el cuerpo. Evolución de la educación y de la educación física. Objetivos de la educación física (CPEF<sup>253</sup>, 1952).

<sup>252</sup> Graduado en Springfield, Director de Enseñanza Universitaria, Secundaria y Preparatoria de la CNEF, asociacionista.

<sup>253</sup> Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física.



Se presenta la pedagogía como una ciencia con una delimitación fija o cerrada del conocimiento; se la trata como si hubiera un “concepto general” o “definiciones”, no se muestran variedades de perspectivas o modos de acercamiento a la disciplina, ni tampoco se presentan autores y bibliografía de referencia desde donde se aborde la disciplina. La pedagogía es entendida desde un punto de vista instrumental y el método se estructura como una técnica o mecanismo de enseñanza de diferentes ejercicios. La didáctica, la educación y la pedagogía se presentan nucleadas en una misma “bolilla”, compartiendo la misma discursividad: una *tecnología*<sup>254</sup> de la “buena enseñanza”. Pero, desde la lectura del programa, ¿qué se entiende por pedagogía de la educación física? Un gran conjunto de prescripciones sobre los modos y procedimientos de clasificación, organización, selección, secuenciación, presentación de actividades de educación física, entre los que destacamos: “catastros. Plan de acción de la CNEF. La organización del trabajo” en las diversas instituciones, “estructuración de un programa de educación física. Contralor y dirección de la clase”, “graduación, selección y distribución del trabajo en una clase”, “clasificación de actividades”, “normas pedagógicas” (CPEF, 1952). También pareciera entenderse por pedagogía de la educación física aquellas acciones relativas a los mejores modos de “comandar” la gimnasia en sus diversas acepciones –“gimnástica”, “calisténica” y “compensatoria”, no se mencionan otras prácticas corporales más que estas– y se dedican tres de las ocho bolillas del programa a los mejores modos de su enseñanza:

Bolilla N° 5.- [...] Terminología gimnástica. Variación en la combinación y ritmo de las marchas. Los medios de mando; voces; señales; silbato; etc. Características esenciales de los comandos. La Técnica de los comandos: la parte preventiva; la pausa y voz ejecutiva.

Bolilla N° 6.- Los ejercicios calisténicos. Posiciones gimnásticas fundamentales. Presentación de los ejercicios. Ejercicios por orden y en series. La progresión aplicada a la gimnástica [...] La actividad orgánica general progresiva.

Bolilla N° 7.- [...] Efectos de los bancos escolares sobre la salud. Ejercicios correctivos y compensatorios. [...] Como deben ser hechas las correcciones (CPEF, 1952).

De la lectura de estas bolillas se establecen los mejores modos según los cuales el profesor de educación física desarrollará una pedagogía del cuerpo propio y el de sus alumnos. El modo de usar la voz en forma “ejecutiva”, las señales, las pausas, los tipos de ordenamiento y progresión, el uso del mobiliario escolar y las formas de corregir dan cuenta de un modo de

<sup>254</sup> Se entiende por esta al tratamiento desde un punto de vista instrumental cuya finalidad principal es el mejoramiento de la enseñanza, en oposición a un abordaje centrado en el saber. Sobre esta línea de productividad discursiva en relación a la teoría de la enseñanza consultar Behares (2004b y 2005).

“comando” que caracterizaba y perfilaba determinados cuerpos de los profesores de educación física, formaba una especial estética, un modo de vestirse<sup>255</sup>, de regular los gestos, la voz, la mirada y también los de los alumnos, a través de la enseñanza de “marchas”, “ejercicios calisténicos” como: “posiciones fundamentales, ejercicios de orden y en series”, “ejercicios correctivos y compensatorios”. No es menor que en la materia Pedagogía de la Educación Física estas prácticas corporales sean las únicas sobre las que se tiene que “aplicar” cierta “pedagogía”. Pareciera que esta remitiera casi exclusivamente a aquellos modos de dominar, vigilar, domesticar el cuerpo, a aquellas prácticas corporales más cercanas al disciplinamiento de los cuerpos. Pero para esto es necesario que el profesor de educación física tenga “vocación” y “buen porte”, y eduque con el “ejemplo”, tema que es abordado en la última bolilla del programa:

La preparación profesional. [...] El maestro y la dependencia a su cargo. Su vocación. Su buen estado de salud y mantenimiento del mismo. Personalidad del Maestro de Educación Física. Porte del Maestro. Tacto y diplomacia. Valor educativo del ejemplo. Preparación del profesor para dictar las clases. Ética personal y profesional (CPEF, 1952).

A lo largo de las bolillas del programa de Pedagogía de la Educación Física no hay posibilidad de constitución de una *episteme*<sup>256</sup>: todo remite a un gran adminículo prescriptivo y teleológico sobre la “buena enseñanza” y el “buen” profesor de “gimnástica”.

Si continuamos con el análisis del segundo grupo de materias, las del área educación física, y comparamos las cargas horarias destinadas a cada una de las prácticas corporales, vemos que las predominantes son Gimnasia y Atletismo, con una carga horaria total de 320 y 288 horas, respectivamente. En segundo lugar ubicamos Natación, Remo y Esgrima, con 192 horas en el Programa y, finalmente, en un tercer grupo ubicamos Boxeo, Tennis, y Juegos y Deportes, con una carga horaria total de 128, 112 y 98, horas respectivamente. Los deportes colectivos ocupan

<sup>255</sup> Según consta en las cartillas de propaganda para atraer candidatos a profesor de educación física, se exigía uniforme: “los alumnos deberán proveerse de sus equipos de gimnasia, natación y atletismo” (CNEF, 1945).

<sup>256</sup> Hacemos referencia aquí a la relación con el saber, a la posibilidad de los sujetos de pasar de la doxa a la episteme sin dimensión tecnológica. “El saber no tiene secuencia tanto cuanto no tiene asiento psicológico; al conferirle objetividad, al igual que al suponerlo asentado en un aparato psíquico igualmente objetivo, se transforma en lo que llamamos ‘conocimiento’. El conjunto de recursos que constituyen el método (de lo simple a lo complejo, de lo más cercano a lo más lejano, etcétera) está implicando este viraje del saber al conocimiento. Aunque esencialmente esto no dice del sujeto, sino del saber que para que sea ‘conocimiento’, requiere un postulado mínimo de posibilidad de objetividad de los procesos mentales” (Behares, 2005, pp. 11-12).

un lugar casi nulo en relación a los restantes deportes y a la gimnasia. Podemos establecer, en cierta medida, un cierto quiebre discursivo hacia el interior del Curso de Profesores en relación a la predominancia otorgada en los discursos de Jess T. Hopkins, de la revista **Uruguay-Sport**, de Julio J. Rodríguez y de los políticos que fundamentaron el proyecto de creación de la CNEF analizados en el capítulo tres y que matizaron el discurso gestacional de esa institución. El fútbol, deporte predominante en la vida cotidiana de los jóvenes uruguayos desde principios de siglo, no estaba incluido en el currículum hasta entrados los años 50. El básquetbol y el voleibol, deportes practicados en las plazas de deportes –traídos por la influencia que las universidades de las YMCA norteamericanas tuvieron en el Uruguay, a través, fundamentalmente, de la figura de Hopkins–, no formaron parte del currículum de la década del 40; al igual que el fútbol, recién se incluyeron como materias específicas, avanzada la década del 50<sup>257</sup>. Realizando una lectura general de todas las materias incluidas en el área de la educación física, podemos decir que lo que predomina en el currículum de formación de los profesores de educación física es la ejecución práctica de cada uno de los ejercicios gimnásticos, atléticos y técnicas deportivas. El profesor, lejos de ser preparado en la enseñanza e investigación de esas prácticas corporales, se forma para ser un buen gimnasta, atleta y deportista. Para esto se dedican infinidad de horas a la enseñanza, fundamentalmente, de gestos técnicos<sup>258</sup> y no tácticos, a los reglamentos de cada especialidad y al análisis de los “jugadores famosos” de cada disciplina gimnástica, atlética o deportiva. También se incluyen algunos aspectos específicos sobre construcción y conservación de los diversos espacios y materiales e historia del deporte. Para esto, los términos recurrentes utilizados en las diferentes bolillas de los programas son “ejecutar”, “realizar”, “práctica de...”, “posición de...”, “entrenamiento de...”, “forma correcta de...”. Los programas de “Tennis”, de 1<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> año, de 1941 y 1940, respectivamente, señalan:

Dimensiones [...] orientación de la cancha, reglas de los tantos. Construcción de canchas. El saque. Reseña histórica hasta 1881. [...] Conservación (CPEF, 1941).

<sup>257</sup> El primer programa de la materia Fútbol encontrado es del año 1952 y el de Básquetbol y Voleibol, denominado “Técnica y Didáctica de Basketball y Volleyball”, del año 1954.

<sup>258</sup> La técnica en la modernidad fue concebida a partir de la ciencia positiva y la racionalidad instrumental como una forma de conocimiento que apuntó a la eficacia, el rendimiento y la productividad. En este contexto, se naturaliza la reproducción de la técnica y se pierde el contexto de su producción-creación, la cultura que la produce y la finalidad por la que surge. De este modo, la técnica se esencializa y es vista como un único modelo de perfección. Ver Alonso (2007) y Vaz (2004).

Golpe derecho. Formas de campeonatos. [...] Scratch. Juez y los derechos del mismo. Red y postes. [...] Copa Davis e historia de la misma. [...] Los mejores jugadores del mundo. [...] Golpe derecho. [...] Pelotas y raquetas. Revés (CPEF, 1940).

El programa de Remo de 2º año del año 1944 comprende diez bolillas:

1. Historia del remo en el Uruguay.
2. Remo en botes de asiento corredizo.
3. Peso y medidas aproximados de las embarcaciones de regatas.
4. Reglamento y Ley de carreras.
5. Selección de remeros para integrar tripulaciones.
6. Cómo debe entrenarse una tripulación.
7. Partidas de regatas.
8. Forma correcta de timonear una embarcación.
9. Diferencia de los principales estilos de remo.
10. Ortodoxo-Americano-Fairbanks (CPEF, 1944).

El programa de Boxeo de 2º año de 1942, también se centra en los aspectos de ejecución y detalla un gran número de ejercicios según los materiales y lugares: “con clavos, medicine ball, cuerda”, “en la bolsa, en el punching ball”, “con la sombra”, “en el espejo” y “de lucha (cuerpo a cuerpo)”, “de marchas y carreras (footing)”. Se plantean las diferentes técnicas y modos de “vendaje”, “calzar”, “atar los guantes”. Las “posiciones” de brazos, pies, “pasos”, “giros”, “golpes”, “esquives, fintas y bloqueos”, para terminar finalmente en el “simulacro de combate” (CPEF, 1942).

El programa de Juegos y Deportes de 1º año de 1940, a cargo del profesor Julio Pereyra, se centra también en la ejecución de diferentes juegos y deportes. Para esto, los verbos más utilizados a lo largo de las bolillas son “describir y realizar”, “describir y ejecutar” o “describir y dirigir”:

Describir y realizar un juego en línea. División conveniente para la organización de los juegos. Finalidad de los juegos. Describir y ejecutar un juego que pueda realizarse en el salón de clases. Diferencia entre juegos y deportes. Qué elementos deben ser tenidos en cuenta para la organización de los deportes entre menores. Describir y ejecutar un juego en círculo. [...] Beneficios de los juegos de teams y campeonatos de masas sobre los de carácter individual. [...] Condiciones para ser un buen juez en la dirección de los deportes. Importancia de los deportes en relación a la salud. Dirección de un juego y de un deporte. [...] Reglas fundamentales (CPEF, 1940).

El foco de la preparación del profesor se centra en aspectos instrumentales, debe practicar los juegos para aprender sus reglas y saber dirigirlos. La salud es uno de los objetivos centrales que caracteriza la enseñanza de cualquier práctica corporal, matriz y constituye el fundamento central de la educación física. Los deportes enseñados a lo largo del programa son varios y se

limitan a los colectivos<sup>259</sup>: “Pelotarco”, “Fútbol”, “Base-ball”, “Básquet-ball”, “Balón”, “Volley-ball”, “Scrimage-ball”, “Captain-Ball”; los juegos son “en línea”, “en el salón de clase”, “en círculo”, “tipo mancha”, “combinado”, “Volley-ball gigante”. Obsérvese cómo se mantenía la lengua inglesa en la denominación de todos ellos, lo que también ocurría en los nombres de las técnicas y reglamentos de todos los deportes ya citados anteriormente. Los fines de los juegos y deportes no eran solo sanitarios sino que también se trataba “en qué forma contribuyen los juegos a la educación” y “los hábitos impuestos al niño en la escuela y en el hogar y sus necesidades instintivas” (CPEF, 1940). Al igual que en el discurso de Hopkins, Julio Pereyra concibe al juego como un “instinto”.

El énfasis dado al docente como un ejecutor es puesto más que en evidencia en los modos de evaluación de los cursos en las distintas materias del área de la educación física. A modo de ejemplo, presentamos el “Programa de pruebas de examen a cumplir por los alumnos de primer año” del programa de “Atletismo”:

MUJERES:

- 1) Lanzamiento de bala mediana (con impulso).....7 mts.
- 2) Lanzamiento de disco (sin impulso).....elemento de juicio.
- 3) Salto alto (tijera de frente y western roll).....1.05 mts.
- 4) Salto largo..... 3.50 mts.
- 5) 60 metros llanos..... 9’’ 4/10.
- 6) 50 metros con vallas (4 vallas 0,70 cmts.) elemento de juicio.

VARONES:

- 1) Lanzamiento de bala con impulso.....7 mts.
  - 2) Lanzamiento de disco con impulso..... elemento de juicio.
  - 3) Salto alto (stern roll).....1,30 mts.
- (Ejecución obligatoria de los estilos tijera de frente y barrel roll)
- 4) Salto largo..... 4,8 mts.
  - 5) 100 metros llanos..... 14’
  - 6) 65 metros vallas (5 vallas 0,91 cmts.) ..... 12’
  - 7) Carrera de impulso para el lanzamiento de jabalina y salto con garrocha con los respectivos útiles.....elemento de juicio (CPEF, 1952).

El futuro profesor de educación física debía entrenar previo al período de examen para poder lograr determinados rendimientos mínimos expresados en la tabla citada. En las pruebas que no exigían marcas mínimas sino “elementos de juicio” se establecía que “son obligatorias y

<sup>259</sup> Si bien se ve la ventaja de los colectivos sobre los individuales, como ya vimos, la carga horaria destinada a los primeros es mínima.

en caso de que el examinado merezca observación en más de la mitad del número de ellas será eliminado del examen” (CPEF, 1952). La ejecución técnica ligada a la conquista de marcas en las diferentes destrezas gimnásticas, atléticas y deportivas matrizó la formación del profesor de educación física desde su creación. Aquí el dominio del ser humano sobre la naturaleza adquiere su máxima expresión, “lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella y a los hombres” (Adorno y Horkheimer, 1998, p. 62). La racionalidad científico-técnica se despliega en el ámbito del deporte de competencia, que lleva a erigir un cuerpo que pareciera ser completamente conquistado y controlado por ella. Pero el cuerpo es “expressão da natureza primitiva, sem controle, insatisfeita, imemorial” (Vaz, 2004, p. 42). En el entrenamiento pareciera que quisiera superarse los límites de la propia capacidad corporal y esto no se logra sin sacrificio y sin dolor.

También es interesante observar en la cita anterior la diferencia de género en las marcas y tipo de pruebas exigidas. La generización de los cuerpos en masculinos y femeninos es una característica que se presenta en varios de los programas; se diferencian técnicas y marcas a ser alcanzadas en forma específica para uno y otro sexo. En la materia Fisiología Aplicada al Ejercicio, del año 1940, dictada por el Dr. José Faravelli, se dedica una bolilla especialmente al tema “educación física femenina” (CPEF, 1940). Según el discurso médico dominante, las diferencias orgánicas entre sexos determinan la presencia de una “educación física femenina” que tenga que ser desarrollada en una bolilla en forma específica. No sucede lo mismo para la construcción de lo masculino, no hay una bolilla específica sobre educación física masculina. La mujer era identificada con la maternidad y desde allí se configuraba un determinado cuerpo; no ocurría lo mismo con el varón. Cuando se mencionan los criterios de selección de actividades uno de los centrales, junto a la edad, es el sexo. Esto se explicita en el programa de Recreación y Plazas de Deportes, de 1<sup>er</sup> año, dictado por Julio J. Rodríguez en el año 1944 y que permanece idéntico en el año 1952 (CPEF, 1944 y 1952). Ocurre lo mismo en su programa de Organización de la Educación Física, de 3<sup>er</sup> año:

1. El niño y la niña en la edad pre-escolar.
2. El niño y la niña e la edad escolar. [...]
4. Adaptación de las actividades físicas a la edad, condiciones y sexo de los alumnos [...].
10. El niño en la edad de la pubertad y de la adolescencia.
11. La niña en esos mismos períodos de la vida (CPEF, 1952).

Lo evolutivo y orgánico del crecimiento del niño ocupan un lugar clave y casi exclusivo en la determinación de los cuerpos generizados de niños y niñas, en los modos de ejercitarse y en qué ejercicios y prácticas eran más adecuados según los dictámenes de la *anátomo-fisiología generizada*. En este sentido, el cuerpo biológico era el sustrato de todas las materias del área educación física, tanto las gimnasias, las pruebas atléticas, y los juegos y deportes. Por esto, el rendimiento –en tanto el cuerpo es tratado como una máquina– y la ejecución técnica ocupaban un lugar tan predominante. En ese mismo programa, se tratan no solo los modos de normación de los cuerpos en masculinos y femeninos sino también los modos de normalización de las poblaciones. El futuro profesor de educación física debe saber aplicar según la bolilla N° 7, “examen triple de buena posición”, y, según la bolilla N° 14, “pruebas de eficiencia física normal” (CPEF, 1952).

En los programas de las materias agrupadas en el grupo tres, de las ciencias de la administración, se busca una formación pragmática del profesor de educación física, centrada en los aspectos de organización y dirección de la educación física en las instituciones que formaban parte del Plan de Acción de la CNEF en ese período (Previtali, 1940), dividiéndose en dos programas en el recién citado<sup>260</sup>, que se encargaba de la organización de la educación física – “adaptación de actividades”, “programa de actividades” y su “realización”, “organización de un plan”– en escuelas, institutos normales, liceos, facultades de enseñanza superior, escuelas industriales, centros de corrección para menores y establecimientos carcelarios (CPEF, 1952). El programa Recreación y Plaza de Deportes comprendía los mismos aspectos pero exclusivamente dirigidos a las plazas de deportes, donde se trataban temas relativos a un diagnóstico de la localidad para ver la necesidad o no de inclusión de una institución de estas características; otros relativos a construcción y arquitectura (“selección de terrenos. Planos. Preparación del Proyecto”, “construcción”, “árboles y plantas”, “instalaciones y equipos”, “aparatos”); otros relativos a reglamentaciones y dirección del “personal enseñante y de servicio”; otros relativos a temas administrativos (“oficina de la plaza. Libros, archivos, fichas, estadísticas”, “depósitos, útiles y aparatos. Libros de entrada y salida”) (CPEF, 1944). El futuro profesor se preparaba para ingresar

<sup>260</sup> Organización de la Educación Física.

a trabajar a la CNEF, y no era menor que dos de las tres materias de esta área fueran dictadas por su Director Técnico y Director del Curso de Preparación de Profesores de Educación Física. Si el bloque de materias que componían el área de educación física preparaba al docente para ser un ejecutor de ejercicios físicos, las materias agrupadas en este bloque lo formaban para ser un “director”, “organizador”, “administrador” de la educación física en las diversas instituciones del sistema educativo, las cárceles, los reformatorios y las plazas de deportes. Pero desde estas últimas se realizaba un “trabajo de extensión” por medio de “clubes de padres y de madres. Colaboración con otros centros culturales. Campañas contra los vicios sociales y contra el analfabetismo. [...] Campaña contra el hábito de concurrir al boliche y otros lugares de resultados negativos” (CPEF, 1944). La formación también estaba atravesada por una tecnología pastoral, los profesores de educación física debían alejar a los niños, jóvenes y adultos de los “males sociales” y las plazas de deportes eran un lugar más que propicio para esto, ya que, a partir del desarrollo de las ciudades y el industrialismo era un “buen” lugar para que “el obrero, el empleado y el estudiante” ocuparan sus “horas de ocio” (CPEF, 1944).

La formación moral por medio de la educación física también es presentada en el programa de Fisiología Aplicada al Ejercicio, de 2º año, de 1940, donde se dedica la última bolilla al “físico, la moral y la mentalidad. El deporte y la belleza” (CPEF, 1940). Las materias agrupadas en el área de las ciencias biológicas no solo enseñaban sobre esa ciencia sino que dictaminaban y prescribían, en base a sus supuestos de neutralidad y objetividad, formas de comportarse, de jugar, y realizar los mejores ejercicios físicos. El programa de Higiene es más que gráfico y se constituye en la moral por excelencia a ser prodigada por los profesores de educación física. Entre sus tópicos destacamos: “relación entre la higiene y la educación física. Higiene Pública y Privada”, nociones sobre la higiene del “suelo”, “el agua” y “el aire”, “nociones sobre alimentación correcta”, “nociones sobre vestido”, “baño e higiene corporal”, “higiene en las ciudades”, “de locales de escuelas y gimnasios”, “enfermedades contagiosas” (CPEF, 1952). Pero la higiene no solo atraviesa a los programas de las ciencias biológicas sino también a los de las ciencias de la administración y a la psicología. En la bolilla N° 16 del programa de Recreación y Plaza de Deportes se sugiere que los profesores de educación física organicen “conferencias sobre higiene o temas culturales” (CPEF, 1944) y en el Programa de Organización de la Educación Física se sugiere la creación de “Clubes de Salud” en las escuelas



(CPEF, 1952). Por otra parte, en el programa de Psicología, de 3<sup>er</sup> año, la bolilla N° 8 es dedicada a “principios básicos de higiene mental” (CPEF, 1952). El higienismo, que parte de las ciencias médicas, atraviesa varias ciencias, y en la psicología ocupa un lugar relevante. De la lectura de los programas de esta área, podemos decir que lo biológico, orgánico, evolutivo forma parte su suelo epistémico. Del programa de Psicopedagogía de 2° año de 1944, identificamos estos aspectos:

desarrollo físico del niño: características y períodos generales del mismo. Factores que influyen en el crecimiento. [...] La personalidad. Evolución de sus intereses. El niño en la edad pre-escolar: sus características más importantes. [...] evolución del pensamiento. El niño en la edad escolar. [...] La adolescencia: características físicas, intelectuales y afectivas (CPEF, 1944).

Los aspectos orgánicos del desarrollo ocupan un lugar predominante. Evolución y desarrollo son dos conceptos clave desde donde se constituye la mirada sobre “lo niño”<sup>261</sup>. El concepto de desarrollo no puede ser desvinculado de la emergencia del concepto de niño al establecerse las diferencias entre niño y adulto<sup>262</sup>. Desde este entramado discursivo, se establecen categorizaciones que discriminan lo normal de lo anormal:

1.- Concepto y método de psicología infantil. Test: definición y clasificación. [...] 8.- Idea general sobre las principales anormalidades del niño. Tipos y clasificaciones. 9.- Medida del desarrollo mental. Escalas de inteligencia. Su aplicación práctica. 10.- Medida de la afectividad y carácter (CPEF, 1944).

Los tests estandarizados, las clasificaciones de los “anormales”, las “escalas de inteligencia” miden el desarrollo mental, la afectividad, el carácter.

El sueño clasificador es, de hecho, el que, en última instancia, aísla alumnos y de esa manera los somete con más facilidad a la palabra magistral. Implícitamente, bajo el “perfecto” rigor de las mediciones y de las estimaciones, se elabora un imaginario que se orienta hacia colectivos enteramente dominados (Vigarello, 2005, p. 214).

<sup>261</sup> “Desde Freud y muy fuertemente desde Lacan, es algo del orden de lo subjetivo o más bien de la irrupción subjetiva, sea cual sea la edad del sujeto” (Fernández, 2006, pp. 21-22).

<sup>262</sup> La psicología académica (o científica) fue la disciplina que se apropió del concepto de desarrollo a fines del siglo XIX y principios del XX a partir del discurso de la modernidad (Fernández, 2006, p. 22). Los presupuestos dominantes de estas psicologías, en contraposición al psicoanálisis –que postula un sujeto dividido, al menos entre la conciencia y el inconsciente– son un ideal de desarrollo del niño y una unidad psíquica, un sujeto bio-psico-social al que hay que controlar mental, psíquica, volitiva y cognitivamente (Fernández, 2006, p. 26).

Pero el sueño clasificador no solo se imprimió desde la psicología medicalizada sino también desde el programa de Gimnasia Terapéutica. El futuro profesor de educación física debía aprender a llevar adelante la gimnasia correctiva o higiénica. Para esto un médico enseñaba los “medios físicos a disposición del Profesor de Educación Física para corregir los defectos de la columna y de los pies”, “el examen y la ficha del paciente posible de corrección” y la “clasificación de los defectos” (CPEF, 1952). La postura es uno de los primeros signos visibles que muestra la deficiencia corporal. Así,

la insistencia que se pone en la postura, su valoración higiénica, la lógica de una mirada que se atiende preferentemente al presunto sentido anátomo-fisiológico del porte, llevan a la esperanza de clasificar los sujetos para distribuir finalmente programas y secuencias de aprendizaje múltiple y jerarquizadas. Las categorizaciones así instaladas, puramente físicas [...esto] no reviste sentido alguno posible, sino contingente; el grupo puede ser fragmentado según distinciones que ignoran afinidades de los sujetos, su posible cooperación o incluso su eventual éxito fuera de los criterios apegados a valoraciones de parámetros torácicos y de las robusteces visibles (Vigarello, 2005, p. 210).

El profesor de educación física se configura a través de esta formación como clasificador, ordenador y corrector de las “deficiencias” posturales y respiratorias de sus “pacientes”. Su cercanía con el campo de la medicina es tal que se preparaba para ser un ayudante del médico, más cercano al campo de la fisioterapia. El mismo lugar se le otorga en el programa de Primeros Auxilios: la única bolilla destinada a una práctica que podría ser considerada más específica del campo de la educación física es la que se refiere a “métodos de salvamento para ahogados”; las restantes serían más indicadas para la carrera de enfermería: “traumatismos”, “contusiones”, “heridas”, “infección”, “hemorragia”, “luxaciones”, “fracturas”, “epístasis”, “quemaduras”, “asfixia” (CPEF, 1952).

Del análisis del Programa del Curso de Profesores de Educación Física podemos decir que la formación es más cercana a la formación básica que a una formación universitaria. La organización escolar del Programa se presenta en una serie de aspectos: no se necesitaba el bachillerato para su ingreso, con cuatro años de enseñanza secundaria, a los 16 años de edad se podía ingresar a los Cursos; la programación del año según calendario escolar, las clases se

dictaban en aulas liceales<sup>263</sup> por tanto los estudiantes compartían el mismo espacio que los alumnos de secundaria y preparatorios; la gran cantidad de materias por semestre, la ausencia de referencias teóricas a autores a lo largo de las bolillas de las diferentes asignaturas y de bibliografía de referencia; se estudiaba de los apuntes dictados por el profesor y de repartidos hechos para estos fines. Todos estos aspectos configuran una formación más cercana a una *tradición normalista* que *universitaria*. En los folletos para atraer estudiantes se expresa que “los cursos preparan [...] a la formación técnica, moral y espiritual de los futuros profesores” (CNEF, 1945). Para esto, la exigencia al ingresar estaba puesta en aspectos tanto morales –el candidato debía obtener dos “firmas honorables”– como de aptitud física –se sometía a los aspirantes a un riguroso examen de aptitud física. Estas dos exigencias al ingreso matrizaban dos discursividades que se configuraban a lo largo de los tres años de estudio: la tradición *normalista* y la *tecnicista*. Aunque lejos de entenderlas en forma aislada, ambas se cruzaban, complementaban y hasta se potenciaban.

En relación a la primera, el énfasis estaba puesto en los aspectos vocacionales de la profesión: el profesor debía dar el ejemplo no solo moral sino corporal al mostrar la buena ejecución de los ejercicios, se exigía “buen porte”, uso de uniforme, se realizaba una educación corporal del estudiante que determinaba gestos, actitudes, modos de pararse, comandar, dirigir la mirada, la voz. La moral se inscribía en el cuerpo hasta en los lugares más recónditos sin dejar, aparentemente, espacios a la irrupción de algo diferente. El discurso normalista también tomaba espesura en el lugar otorgado por parte del futuro profesor a las campañas y prédicas higiénicas, y a la organización de los clubes de salud. La educación física se configuraba como una de las herramientas para alejar a los ciudadanos de los vicios y malas costumbres. Para esto se los preparaba a través de las materias atravesadas por el discurso médico: Higiene, Primeros Auxilios, Gimnasia Terapéutica. En esta última, el lugar que ocupaba la ortopedia era clave: el estudiante aprendía una batería de técnicas para evaluar, medir, testear y clasificar a los cuerpos de los alumnos para luego aplicar una serie de técnicas correctivas en los nombrados como “deficientes”. El higienismo se erigió como el principal discurso normalista en la formación de

<sup>263</sup> En el año 1943 el curso se trasladó a instalaciones propias en el edificio recién remodelado para esos fines en el Parque Batlle. De un pabellón cubierto de la Pista de Atletismo (vestuarios, gimnasios y dormitorios para delegaciones) lo transformaron en tres aulas, dos gimnasios, dos vestuarios, consultorio y oficinas administrativas (Gomensoro, 2012).

los profesores de educación física. Había que ordenar, clasificar a las poblaciones que llegaban a las diferentes instituciones del sistema educativo y a las plazas, a través de la aplicación de “las pruebas de eficiencia física normal” y el “examen triple de buena posición”. El suelo epistémico desde donde se realizaban todas estas prácticas lo constituyen las ciencias biológicas y médicas. El discurso médico, para el caso de la formación de profesores de educación física, era el sustento del discurso normalista, produciendo una *anátomo-fisiología generizada*, una ortopedia, erigiendo a la salud como el principal objetivo de la educación física, configurando un *cuerpo máquina* desde donde el énfasis era puesto en el rendimiento y ejecución técnica de los ejercicios.

En relación al segundo, la tradición *tecnicista* configura en gran medida la formación del profesor de educación física matizada por el énfasis y casi exclusividad puesta en la ejecución técnica de los diversos ejercicios gimnásticos, atléticos y deportivos. En todas las asignaturas que enseñaban estas prácticas corporales los futuros profesores eran evaluados según pruebas de rendimiento cuantitativas de ejecución técnica, en base a la conquista de marcas. La proeza atlética, el estudio detallado de las técnicas corporales en base a los récords y la historia de los campeonatos delimitaban y prescribían determinados modelos a copiar e imitar. Desde esta lógica, el futuro profesor se convertía en un atleta, competidor, gimnasta y deportista. En el cuerpo rendimiento, máquina, de la fisiología, es imposible pensar en una relación con el saber, sino con un conocimiento sobre y del cuerpo que remite a la reproducción de técnicas corporales de los campeones. Por esto, el conocimiento en los programas es tratado como tópico, fragmentado en bolillas que dicen poco o prácticamente nada sobre las diferentes perspectivas teóricas y autores; por el contrario, el conocimiento es presentado como único, rígido, esencial, mostrando “la definición”, “el concepto”, como si fuera de ningún espacio, lugar, sin procedencia epistemológica ni construcción histórica y social. Lejos de ponerse el énfasis en la enseñanza e investigación pareciera que la función principal del docente a cargo de los Cursos era la de reproducir las técnicas corporales y los aprendizajes adquiridos por su experiencia laboral<sup>264</sup>. Este tipo de docente de formación terciaria se acercaba a la docencia más que nada como un trasmisor y reproductor de técnicas corporales y no estaba dentro de sus aspiraciones ni posibilidades la

<sup>264</sup> Los profesores de las materias “prácticas” no eran egresados de carreras de Educación Física sino de los cursos intensivos de la CNEF, extranjeros (los profesores de las gimnasias), y muchos tenían una trayectoria como deportistas o gimnastas en su disciplina.

producción de conocimiento. Pero esto es una característica, no solo de las formaciones de preparación de docentes, sino que dentro de las múltiples tradiciones universitarias, la *profesionalista* no tiene en su centro la producción de conocimiento (Behares, 2011b). En este sentido, todos los profesores del área de las ciencias biológicas eran egresados universitarios de la Facultad de Medicina y reproducían los conocimientos adquiridos allí y en su experiencia en la Oficina Médica de la CNEF. No se establecieron laboratorios de investigación experimental sobre fisiología del ejercicio, o aspectos relativos a las dinámicas del cuerpo anátomo-fisiológico y sus relaciones con la educación física.

A partir del análisis de estos programas, la enseñanza es entendida como un campo de instrumentación de técnicas a ser aprendidas por sus estudiantes, futuros profesores de educación física. El énfasis del docente formador, lejos de girar en torno al saber y a la creación de nuevos conocimientos, está puesto en el aprendizaje corporal de sus estudiantes y en sus resultados; por eso es posible medir sus rendimientos, controlar e intervenir en el cuerpo y la mente del otro. Pareciera que no quedara lugar para una relación con el saber; la dinámica es cognitiva y su correlato, lo corporal orgánico. Desde estos presupuestos es imposible pensar en las dinámicas del saber-conocimiento propias de una tradición *académica*.

En cierta medida, el *currículum tecnicista* que matrizaba esta formación –y quizás predominaba frente a la *tradición normalista*–, confiere cierta identidad a la educación física que la distancia de la formación impartida por los institutos de formación magisteriales; de aquí, la menor importancia dada a las asignaturas del área de las ciencias de la educación, a las psicologías y a la práctica docente, y el énfasis mayor dado a asignaturas del área de las ciencias de la administración<sup>265</sup>. Esto se muestra en el cuadro comparativo entre la carga horaria total de las materias vinculadas a las psicologías, las pedagogías, la práctica docente y las ciencias de la administración del Plan de 1939 de los Institutos Normales y del Programa de 1945 del Curso de Profesores de Educación Física.

<sup>265</sup> El profesor de educación física se preparaba para dirigir, organizar, administrar una plaza de deportes, o el departamento físico de cualquier institución educativa o social.

	Plan de 1939 Institutos Normales	Programa de 1945 Curso EF
Pedagogías	288	32
Psicologías	160	96
Práctica docente	1.024	98
Ciencias de la administración	0	128

**Cuadro N° 10. Cargas horarias totales de las materias Pedagogía, Psicología, Práctica Docente y Administración entre el Plan de los Institutos Normales de 1939 y el Curso de Profesores de Educación Física de 1945 (cuadro comparativo).** Fuente: elaboración personal en base a CNEF (1945) y Maggiolo (1941, p. 147)<sup>266</sup>.

El discurso pedagogizado provenía más desde una forma de circunscribir marcas y gestos en los cuerpos, desde un higienismo y una ortopedia corporal, que por la entrada de las psicologías y las pedagogías como especificación curricular de un discurso. En esta primera década, de creación de la carrera de tres años, la discursividad se centraba en la ejecución, con un fuerte sentido pragmatista y, desde allí, se tejía el resto.

<sup>266</sup> La parte correspondiente al Ciclo Profesional (5°, 6° y 7° año) se tomó del Plan de los Institutos Normales, que era lo que correspondía en equivalencia con el Curso de Profesores de Educación Física, ya que el Ciclo Cultural (1° a 4° año) equivalía a los cuatro años de enseñanza secundaria.

## Capítulo 6. Discursividades en torno a la formación de docentes de educación física. Conclusiones aproximativas

En este capítulo abordamos las principales conclusiones de nuestra tesis. Más que una síntesis definitiva pretende ser un ordenador del conjunto de la masa argumentativa desarrollada y una apertura a la posibilidad de seguir reflexionando en relación a los nudos problemáticos principales que ha recorrido nuestro trabajo.

A lo largo del análisis hemos intentado poner a funcionar dos perspectivas teóricas con tradiciones y trayectorias divergentes: las afectaciones teóricas a la teoría curricular y a las teorías sobre el cuerpo del análisis de discurso de Pêcheux, y la noción de gubernamentalidad de Foucault a través del abordaje de algunos de sus seguidores que indagan sobre la historia de la educación del cuerpo. En este sentido, resulta relevante decir que los planteos foucaultianos tienen una receptividad más explícita, quizás, a lo largo de nuestra investigación al momento de analizar nuestro material empírico. La caja de herramientas de la que disponemos a partir de esta perspectiva ha sido explicitada con más frecuencia que la primera. El análisis del discurso, por su parte, nos habilita a estar atentos permanentemente a los quiebres discursivos, a las suspensiones de sentido, a la emergencia de nuevas redes de sentido respecto de las que se venían sucediendo al abordar las diversas formaciones de docentes de educación física. Por otra parte, nos brinda la solidez teórica para poder entender que los mecanismos de disciplinamiento y sujetamiento sobre los cuerpos de los individuos y de gobierno de las poblaciones no son completos ni totales<sup>267</sup>. Hay una dimensión de cuerpo pulsional que no cesa de no inscribirse, que no se deja educar ni gobernar y se concibe un sujeto que, en tanto anudado en su triple dimensión –real, simbólica e imaginaria–, no está totalmente sujeto.

A modo de ejemplo sobre la posible articulación entre ambas perspectivas, retomamos lo trabajado en relación a la categoría *episteme*, a la que hemos recurrido con frecuencia en nuestro

<sup>267</sup> Esto también puede leerse en Foucault, que desarrolla una teoría del poder que es productiva: la biopolítica. En este sentido da cuenta de la productividad en relación a la prolongación de la vida, para esto las técnicas disciplinarias comienzan a ser combinadas con las gubernamentales. Pero sostiene que es imposible gobernar completamente la vida (Foucault, 1992).

análisis. Según Foucault (1991) esta hace referencia a los espacios de saber, a las configuraciones que han dado lugar a los diversos modos de conocimiento empírico fuera de su valor racional, siendo la economía, la biología y la filología el triedro que constituye el suelo epistémico de la modernidad. Así, hemos visto cómo la educación física, en tanto disciplina moderna, estuvo configurada en las diversas modalidades y discursos sobre la formación de docentes de educación física, fundamentalmente por estos saberes provenientes de las ciencias biológicas en su mayoría y de las ciencias de la administración en algunos casos. Por otra parte, también abordamos la categoría *episteme* desde las afectaciones del análisis de discurso a la teoría de la enseñanza. En esta perspectiva, la *episteme* está ligada a las cuestiones relativas a las dinámicas del saber en su triple dimensión: falta saber del simbólico, imposible saber del real y conocimiento o saber estabilizado del imaginario (Behares, 2004b). En este sentido, mostramos en los diversos discursos sobre la formación analizados que la educación física se distanciaba de la posibilidad de poseer una *episteme* propia, más centrada en aspectos prescriptivos y teleológicos que en el saber. Esta característica no es exclusiva de la educación física: ella no se distancia, en cierta medida, de otras disciplinas como la psicología y la pedagogía. Volviendo al inicio del párrafo, si intentamos ver las relaciones entre ambos abordajes, quizás podríamos decir que *episteme*, en términos foucaultianos, está más cerca de la dimensión imaginaria del saber, esta última entendida a partir de la teoría lacaniana.

Es importante destacar que la elección de estas dos perspectivas no ha sido casual o accidental, sino que es el producto de un recorrido conceptual a través de múltiples instancias de discusión en los equipos de investigación a los que pertenecemos, tanto en el ISEF como en el Instituto de Educación de la FHCE.

A lo largo del análisis abordamos cuatro modalidades de formación y diferentes registros discursivos que dieron cuenta de las variedades de sentido que se otorgaron a la formación de docentes de educación física. En la primera modalidad, que fue abordada en el capítulo dos, la preparación no era específica del campo sino que se formaba a los “maestros” de los institutos normales. Los principales discursos que abonaron esta formación son los de Varela, del Congreso Pedagógico y de Lamas. La segunda modalidad, abordada en el capítulo cuatro, consistía en la formación de “maestros de educación física” mediante cursos intensivos en el seno de la CNEF.





Las principales referencias discursivas de esta modalidad fueron las de Hopkins, J. Rodríguez y las presentes en la revista **Uruguay-Sport**, dentro de las que destacamos la de Ghigliani, todas ellas desarrolladas en el capítulo tres. La tercera modalidad consistió en la formación de “directores de educación física” en el Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de ACJ, abordada en el capítulo cuatro. Su principal referencia discursiva fue la desarrollada por Hopkins. La cuarta modalidad consistió en el Curso de formación de “profesores de educación física” desarrollada en el marco de la CNEF, la primera con reconocimiento del título por parte del Estado. La principal referencia discursiva para esta formación la constituyó la figura de J. Rodríguez, Director del Curso en el período indagado. Si bien las modalidades y sus referentes discursivos fueron presentados con cierta sucesión temporal, lejos de pretender hacer una historización se analizaron las diferentes discursividades allí implicadas.

Organizamos este capítulo en cuatro apartados, para intentar plantear los principales hallazgos en función de los objetivos propuestos al inicio de esta investigación. En el primero, desarrollamos los principales discursos sobre el cuerpo y la educación física encontrados en las cuatro modalidades y discursos de sus referentes sobre la formación de docentes de educación física. En el segundo apartado mostramos las principales configuraciones discursivas sobre el currículum y la enseñanza halladas en ellas. En el tercero mostramos las principales discursividades en torno a esta formación que la diferencian de la formación de maestros y de la universitaria. En el cuarto apartado mostramos las principales líneas futuras de indagación que se abren a partir de este trabajo, ya que varias de las cuestiones relevadas a lo largo de esta investigación permanecen abiertas, para indagar con más detenimiento en futuras investigaciones.

Lejos de querer mostrar una masa argumentativa homogénea en las cuatro modalidades de formación y de los diversos discursos de sus formadores e impulsores, intentamos, a lo largo del análisis y en este capítulo, mostrar sus continuidades y rupturas, sus diferentes matices, reticulaciones, solapamientos y fisuras.

## 6.1. Discursos sobre el cuerpo y la educación física que configuraron la formación de docentes de educación física

En relación a cómo se fue conformando la educación física en las cuatro modalidades de formación y en los discursos de sus principales referentes, podemos decir que en el Novecientos se entendió fundamentalmente como ejercicios físicos o gimnástica. Luego, a partir del proceso gestacional de la CNEF, comenzó paulatinamente a otorgarse mayor importancia a los *sports* y, especialmente, se desarrolla el valor social y moral que tienen los deportes colectivos, aunque siguió estando presente la gimnasia y, hacia la década del 40, en la cuarta modalidad –la formación en el Curso de Profesores de Educación Física–, la gimnasia es la asignatura que tiene mayor presencia dentro de la malla curricular junto al atletismo, quedando los deportes colectivos relegados a una pequeña carga horaria.

Entre la primera y la segunda modalidad de formación, a partir del proceso gestacional de la CNEF, hay un cambio importante en cuanto a que la incidencia que comienza a ejercer Estados Unidos para la conformación del campo de la educación física en Uruguay es mucho mayor que la europea. Específicamente, la influencia de la YMCA se realiza a través de la llegada a Latinoamérica de egresados de sus universidades formados en educación física. Pero la influencia ejercida en Uruguay es mayor que en otros países del continente. A diferencia, por ejemplo, de Argentina, cuando llegan los norteamericanos a Montevideo el desarrollo de la educación física era más que precario y escaso. En Argentina, a través de la figura de Romero Brest, ya había un desarrollo mayor de la educación física y el instituto de formación de profesores ya se había creado. En Uruguay coincide la llegada de Hopkins con la necesidad de desarrollo de toda la “cultura física” del país recién fundada la CNEF. Este hecho fue de trascendencia y llevó, en cierta medida, a que en Uruguay, un país pequeño, la influencia de la YMCA fuera tan importante en este período.

Sobre los modos de “reinterpretación del homo gymnasticus” (Scharagrodsky, 2011) en las diversas modalidades y discursos sobre la formación de docentes de educación física, sostenemos que Lamas, en su primer manual de gimnasia escolar, editado en 1903, dirigido a las

maestras normalistas, realiza, en palabras del propio autor, una “copia” del modelo sueco de gimnástica. Es recién en la segunda década del siglo XX que Lamas propone su propio “sistema uruguayo de gimnasia”, pero las razones de esta reinterpretación aluden a adaptaciones fundadas en las pésimas condiciones edilicias de nuestras escuelas y en las características psicológicas de los alumnos uruguayos, más cercanas a un tipo descriptivo que denota “cierta barbarie” que a una valoración de determinados atributos presentes en esta población. Las adaptaciones al modelo sueco consisten en disminuir la intensidad del ejercicio, pero en la estructura y fundamentación del sistema gimnástico sigue prevaleciendo el desarrollo del cuerpo orgánico, las formaciones simultáneas que siguen la voz de mando del profesor ejecutadas al unísono, entre otras. La estructura básica se mantiene en forma y contenido.

En cierta medida, los aspectos divergentes en la reinterpretación del “homo gymnasticus” son escasos o casi nulos a partir del tipo de documentos que pudimos recolectar para nuestra investigación. Quizás si se recurriera a otras fuentes de información como fotos, libros diarios de la vida escolar, cartas que describan la vida cotidiana de las escuelas se pudieran encontrar hallazgos que dieran cuenta de algunos elementos divergentes al modelo hegemónico de gimnasia sueca que imperó en nuestro país. Lo mismo sucede con los *sports* o “juegos atléticos”; se importan las reglas y se mantienen los nombres en lengua inglesa en las dos modalidades de formación donde adquieren mayor protagonismo: los cursos intensivos de preparación de maestros de la CNEF y la carrera de directores del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de ACJ. Podemos hablar, en este sentido, de procesos de *homogeneización gimnástica y deportiva* a partir de modelos importados fundamentalmente del norte europeo y de Estados Unidos, respectivamente, al interior de las cuatro formaciones analizadas<sup>268</sup>. Pero el proyecto homogeneizador no fue total: en todo intento de impresión o domino igualador sobre los cuerpos existe algo que escapa a tal pretensión. Siempre existe un resto, un ingobernable en tanto

<sup>268</sup> Si bien sabemos que el fútbol fue el deporte que más respondió a estos procesos de homogeneización deportiva, traído a través de los ingleses y el más practicado desde principios de siglo en el Uruguay, este no tuvo impacto directo en las cuatro modalidades de formación analizadas ni en los discursos de sus referentes. Pareciera que hubiera habido un cierto divorcio o distancia entre los caminos de la formación para dirigir las plazas de deportes y sus dependencias y las diversas asociaciones y federaciones deportivas. Los modelos de construcción de las plazas de deportes fueron traídos de Estados Unidos y no tenían previsto en su diseño canchas de fútbol. El discurso vazferreiriano no percibe a este deporte como medio educativo y de salud por llegar a excesos de fuerza y a configurar un “recordismo especialista” (Dogliotti, 2011a).

dimensión pulsional y de saber del cuerpo. En relación a la segunda –la homogeneización deportiva–, se desarrolla tanto en los discursos de los políticos que intervinieron en el proceso de promulgación de la ley de creación de la CNEF como a lo largo de las páginas de la revista **Uruguay-Sport**, en Hopkins y Rodríguez, con diferentes énfasis, un cierto grado de lo que hemos llamado *optimismo deportivo*. Se esencializa y naturaliza un discurso positivo en torno al deporte, señalando una serie de virtudes que desarrolla, como la solidaridad, la amistad, el espíritu de sacrificio, la proeza, la lucha por un ideal común, la vigorización del cuerpo, el cumplimiento de las reglas que infunden disciplina, entre otras. En sus discursos se suspende la posibilidad de un pensamiento de base marxista, donde el conflicto forme también parte de las dinámicas sociales. Lejos de esto, la mirada sobre el deporte, como práctica social, abreva un cierto grado de funcionalismo, donde cada engranaje ocupa un lugar en la solidaridad orgánica.

En relación a los modos de nombrar las diversas formaciones y el campo de la educación física en ellas implicado se establece una serie de rupturas y continuidades en el período indagado. Las diversas denominaciones aluden a diferentes configuraciones en torno a la formación: maestro de gimnástica, maestro de cultura física, maestro de plaza de deportes, maestro de educación física, director físico o de educación física, profesor de educación física. En una primera configuración, que podríamos llamar en torno a la *gimnástica*, se contrató a Lamas como “profesor de gimnástica”<sup>269</sup>, quien dictaba clases en las escuelas pero fundamentalmente se encargaba más de la formación de los cuerpos, mayoritariamente, femeninos de las maestras normalistas que de su preparación para el dictado de la disciplina en la escuela. En este período no podríamos casi hablar de una especificación curricular de la educación física al interior de los programas de formación, y mucho menos de la configuración de una formación específica en este campo. Por esto, los discursos en torno al “maestro de gimnástica”, si bien fue una aspiración de Abel Pérez, no llegaron a configurarse. Esto se comienza a desarrollar a partir de la creación de una institucionalidad específica que pudiera albergar tal cometido: la CNEF. Es a partir de aquí que comienzan a surgir los primeros esbozos de discursos en torno a “maestro de cultura física” y “maestro de plazas de deportes”. Por una parte, se presenta un cambio semántico que da cuenta de un cambio de institucionalidad, de “*la gimnástica*” desarrollada principalmente al interior del

<sup>269</sup> Recordemos que Lamas era odontólogo de formación, no tenía una acreditación específica en el campo de la educación física. Como la mayoría de los occidentales de su tiempo, provenía del ámbito de las ciencias médicas.

sistema educativo escolar<sup>270</sup>, a la “*cultura física*” configurada en el proceso gestacional de la CNEF. La segunda configuración aparece con fuerza a partir del proyecto de ley elevado por el presidente Batlle de creación de los “juegos atléticos”, en 1906, en la Ley de Creación de la CNEF de 1911, en la conferencia pronunciada por Lamas a cuatro meses de su creación y en los artículos sobre “maestro de cultura física” de Ghigliani en la revista **Uruguay-Sport**<sup>271</sup>. En estos discursos, la “cultura física” remite, a diferencia de la “gimnástica”, a un campo más amplio de prácticas corporales y también de acción, ya no solo dirigida a los escolares sino a toda la población. Pero en ambos significantes lo físico o corporal remite al cuerpo puramente orgánico, biológico. Ambos se erigen como un modelo a desarrollar e inculcar en cada uno de los sujetos para convertirlos en ciudadanos, para civilizarlos; ambos estuvieron matizados por el higienismo. Los principales significados atribuidos a la cultura física por parte de sus principales impulsores, todos ellos del campo político y/o médico, giran en torno a “desarrollo”, “educación”, “higiene” y “civilización”. En este sentido, la cultura física remitía a ciertas prácticas corporales instauradas a partir del desarrollo de “las ciencias” y se oponía a otras, como el circo, como se realiza explícitamente en la mayoría de ellos. En el Novecientos, la “cultura” se identificaba con civilización –a la inversa del pensamiento kantiano quien la oponía a esta. No hay casi diferencias de sentido importante en relación a “cultura física” y “educación física” para referirse a la formación de los maestros de esta disciplina, ya que ambas expresiones refieren a las cuestiones relativas al disciplinamiento del cuerpo y al gobierno de las poblaciones. Aunque pareciera que el término “educación física” fuera más utilizado por los actores formados en el propio campo, Jess Hopkins y Julio J. Rodríguez, que en los discursos de los actores políticos ya nombrados.

En las tres modalidades de formación desarrolladas a partir de la década del 20 el significante más utilizado es el de “educación física”. Esto da cuenta de los comienzos de conformación de una formación específica aunque no fuera sistemática, en torno a esta disciplina. Lo que va cambiando a lo largo de estas tres modalidades es el modo de nombrar al docente de

<sup>270</sup> Recuérdese que, a la inversa de los países del norte europeo y Norteamérica, la gimnasia se introduce en Uruguay vía el desarrollo de los sistemas educativos modernos. Lo mismo sucede con las relaciones entre las variables sistemas educativos y progreso económico.

<sup>271</sup> Publicación oficial de la CNEF.

educación física: en los Cursos Intensivos se lo llamaba “maestro”, en la formación de la ACJ se lo llamaba “director” y, a partir de la década del 40, en el Curso de tres años, se lo llamaba “profesor”. La primera denominación da cuenta de cierta identificación con la tradición normalista; la segunda con la afluencia norteamericana, con énfasis en la gerencia y administración de las instituciones y la tercera<sup>272</sup>, quizás, denota cierta identificación con una denominación genérica que tanto alude a la formación primaria, secundaria o preparatoria como a otros ámbitos institucionales. Todos estos cambios de denominaciones dan cuenta de los procesos de construcción de una profesión y un campo nuevo. De hecho, el término “profesor” es el que se mantuvo en Uruguay para la diversidad de áreas de actuación y académicas hasta fines del siglo XX. Recién con el proceso de pasaje del ISEF a la Universidad y con la creación del Instituto Universitario de las ACJ, en las últimas dos décadas, el título otorgado es el de licenciado, lo cual no implica que sea el modo más utilizado de nombrar a este titulado.

En relación a los discursos sobre el cuerpo y que dan cuenta de los modos de constitución epistémica de la educación física, señalamos que lo predominante en las cuatro modalidades y discursos de sus referentes es el cuerpo orgánico, en tanto materia viviente. Pero en este sentido, según la distinción griega, más cercano a la *zoe* que a la *bíos* (Castro, 2011). La educación física se despliega en estas formaciones como una de aquellas instancias que prolongan la vida. De este modo, a través del desarrollo de las ciencias médicas, la educación física tiene un papel fundamentalmente higiénico, en tanto actúa sobre la salud y en el ámbito de la prevención más que en el de la enfermedad. El profesor se convierte en un ayudante del médico y, para esto, recibe de este campo una serie de conocimientos terapéuticos e higiénicos y diferentes técnicas para desarrollar una ortopedia sobre el cuerpo. A partir de aquí se despliega con mayor o menor grado una infinidad de técnicas de medición y clasificación de los cuerpos a través de los test posturales y de aptitud física. En las tres modalidades de formación<sup>273</sup> la selección de los “candidatos” tenía algún mecanismo específico en relación a este tipo de mediciones. El *sueño*

<sup>272</sup> En el Proyecto de Creación del Curso del año 1938 elevado por Aníbal Roig, no se proponía la denominación de “profesor” sino que se proponía “Instituto Normal de Cultura Física” y en el Decreto Ley se lo llamó “Curso para la preparación de Profesores de Educación Física”. Esto da cuenta de cierta inestabilidad en las formas de denominación y los discursos allí implicados.

<sup>273</sup> Hablamos ahora de tres para referirnos a las que se abocaron a la formación específica en el campo de la educación física, dejando de lado la primera ya que no había especificación curricular.

*clasificador* (Vigarello, 2005) excluía a muchos de la posibilidad de elegir esta carrera. A través de los diversos diagnósticos, test, pruebas, exámenes y estadísticas elaboradas a partir de sus resultados, se desplegaban dos tipos de intervención, uno denominado *normación*, que apuntaba al cuerpo individual, máquina, a las disciplinas ejercidas sobre él en tanto anátomo-política del cuerpo, y otro denominado *normalización*, que tomaba al cuerpo en tanto especie y apuntaba al gobierno de la población (Foucault, 1992). Pero la vida escapa al sueño clasificador, siempre queda un resto que excede a ambos mecanismos de normación y normalización.

En el cuerpo biológico y el cuerpo máquina, la educación física se conforma por una serie de prácticas corporales que tienen en su eje la perfección técnica de los diferentes ejercicios, según se trate de la gimnasia o los diversos deportes. Con los diferentes énfasis ya desarrollados en cada una de las modalidades de formación, los ejercicios son prescriptos desde el saber de las ciencias biológicas, poniéndose énfasis en la ejecución técnica, en función de dos fines principales: la salud y el rendimiento. Pareciera que en las formaciones de los cursos intensivos de la década del 20 el eje estuviera en el primero, poniéndose más énfasis en la ejecución pero sin caer en excesos de fuerza. El discurso de Vaz Ferreira sobre la educación física de la década del 20 en torno a este punto es contundente, propone no caer en el “recordismo especialista” (Dogliotti, 2011a). Por el contrario, a partir del análisis de las pruebas de rendimiento que formaban parte de los exámenes en el Curso del 39, pareciera que el segundo fin –el de rendimiento– comenzara a adquirir mayor relevancia. En este sentido, las intersecciones entre el campo de la competición y el alto rendimiento y el campo educativo no siempre han sido fáciles de dirimir, y es un aspecto que siempre ha estado merodeando, en ocasiones fragmentando y en otras dirimiendo el campo de la educación física. El cuerpo que se idealiza en la ejecución técnica, más acá o más allá de los énfasis dados a la salud o al rendimiento, es el de la reproducción o copia del modelo. Pareciera que no hubiera otro lugar aquí desde donde pensar el cuerpo que excluido de toda posibilidad de relación con el saber. Así, la relación con el arte se convirtió en cierto exabrupto, en algo que incomoda y que quizás haya que eliminar. Un ejemplo de esto sucedió con las artes circenses –en tanto el cuerpo del circo desarrolla un “cuerpo anormal”.



El higienismo atravesó en forma bastante homogénea las cuatro modalidades de formación y sus principales referentes; no solo intervino sobre los aspectos orgánicos del cuerpo sino que se convirtió en la nueva moral laica desplegada a partir del Novecientos (Barrán, 1995). Los docentes de educación física fueron formados en sus diversas modalidades para realizar en las distintas instituciones campañas higiénicas, clubes de salud, y prodigar las diferentes prescripciones dictaminadas por sus formadores, dentro de los que ocupaban un lugar prominente los médicos. Desde estos discursos se proponían las prácticas de *gimnástica* y los *sports*, como medios de represión y canalización de vicios y de los “instintos sexuales”, se proscribían determinadas conductas ligadas a la sexualidad como la masturbación –“deleites bajos”, “placeres inferiores”–, las relaciones fuera del matrimonio y se erigía como modelo la familia y las relaciones heterosexuales. La educación del cuerpo intervino en la domesticación de los sentidos en una dirección determinada, en el aquietamiento de las pasiones, en la inculcación de un conjunto de normas y preceptos de higiene que contribuyeron en el pasaje de la *sensibilidad bárbara* a la *civilizada* (Barrán, 1994).

Los principales impulsores de las tres modalidades de formación específica de la educación física, Jess Hopkins y su discípulo J. Rodríguez, a través de sus discursos sobre el cuerpo y la educación física mostraban una interpretación del evolucionismo darwiniano tendiente a la *degenerescencia* (Vigarello, 2005). Esto implicaba una tergiversación de la teoría de Darwin, en tanto la evolución era vista como un proceso de antievolución normativa, como un mecanismo de “degeneración” provocada no por causas biológicas de organización interna de los cuerpos sino como consecuencia de los fenómenos sociales del industrialismo. Por otra parte, tanto en Hopkins como en Rodríguez, el cuerpo era principalmente un “conjunto de músculos”, y estos se concebían como “órganos del cerebro”, “de la voluntad, del pensamiento y del sentimiento”, mientras el carácter se entendía como un “plexo de hábitos motores”. En cierta medida, en sus discursos se presenta una *biologización de la moral* o, más que esto, una *muscularización de la moral*.

A partir de un recorrido por todos los discursos analizados –Varela, los presentes en el Congreso Pedagógico de 1882, Lamas, Batlle, la Cámara de Fomento que justificó el Proyecto de Ley de creación de la CNEF, las páginas de la revista **Uruguay Sport**, Hopkins y Rodríguez–,





podemos decir que en todos ellos se presenta un eugenismo pronunciado y en ellos la gimnástica, la cultura física, la educación física o los *sports* son herramientas indispensables para el “mejoramiento de la raza”. Todos ellos también idealizan o ponen en un lugar de jerarquía a las razas anglosajonas frente a las latinas, mostrando ciertos rasgos de racismo en sus discursos. Se presenta a las primeras como “superiores”, “civilizadas” y “educadas”, y a las segundas con “falta de cultura”, “incivilizadas” y con diversos grados de “salvajismo” o “barbarie”. Desde aquí se prescriben y delinear determinados tipos de cuerpos y se relegan otros, muchas veces asociados con la enfermedad y la pobreza. Si bien se habla en el genérico de “hombre” se está representando al cuerpo del varón; se idealiza el cuerpo del “*gentleman* inglés”, vigoroso, esbelto, recto, rígido, con altivez de postura, tonalidad en su rostro, fuerte. En la mayoría de los discursos analizados, tanto del campo médico, como político o de la educación física, hay una construcción de los cuerpos masculinos y femeninos diferenciada jerárquicamente de modo negativo hacia los segundos. Desde las supuestas diferencias anátomo-fisiológicas de los cuerpos se prescriben determinadas prácticas corporales para unos y otros que dejan en un lugar relegado y de menor jerarquía a las mujeres. La lógica que se imprimió en los cuerpos no fue biológica sino determinada por un *imaginario biológico* (Bourdieu, 2000). La mujer es identificada, como madre, con las tareas de la procreación y el cuidado de los niños y desde allí se seleccionan determinados ejercicios y se prohíben otros. No solo los cuerpos y las prácticas corporales son generizadas sino que esta lógica performatea –dividiendo en forma desventajosa para las mujeres– los espacios físicos, su arquitectura, los diversos materiales y vestimentas para el desarrollo de las prácticas corporales<sup>274</sup>.

<sup>274</sup> En las dos modalidades de los años 20, la formación estaba dirigida exclusivamente a los varones. Recién en el sexto curso intensivo anual, desarrollado en 1936 por parte de la CNEF, ingresan las mujeres. Los varones ocupan los cargos de director de plaza de deportes mientras las mujeres solo pueden ser maestras. En la formación impartida en la ACJ recién en la década del 50 ingresan mujeres mientras que en el Curso del 39 la proporción de ambos sexos es homogénea.

## 6.2. Configuraciones discursivas sobre el currículum y la enseñanza que matrizaron la formación de docentes de educación física

El currículum remite a aquellos discursos de saber específicos que requieren ser modelizados y temperados, puestos en texto para que puedan ser incorporados a las instituciones educativas. En este sentido, al nacer la didáctica moderna nace el currículum (Behares, 2011b), en tanto ambos están entrelazados en las dinámicas de pasaje del saber sabio al saber puesto en texto o saber a enseñar, y de este al saber enseñado en la instanciación didáctica (Chevallard, 1998).

En relación a las configuraciones discursivas sobre el currículum y la enseñanza que matrizaron las cuatro modalidades de formación, podemos decir que en la primera modalidad –la que se encargaba de la formación de los maestros normalistas–, se presentan las primeras configuraciones de un *currículum psicologizado*, ya que tanto en la propuesta de Varela, en la del Congreso, como en el Programa de 1910 la formación del maestro debía brindar elementos para conocer la psicología del niño; el énfasis estaba puesto en la concepción de desarrollo y los procesos evolutivos allí implicados. El método era visto como la mejor intervención en los procesos del alumno. Si bien no figuraba en su formación una materia específica denominada Psicología, esta formaba parte del programa de Pedagogía. En los discursos analizados, como en el discurso de Berra, por momentos no había diferencias entre educación e instrucción, ya que la segunda cada vez se distanciaba más de una *didáctica comeniana* (Bordoli, 2005), centrada más en la transmisión del conocimiento por parte del docente que en los procesos de aprendizaje del alumno, y se comienza paulatinamente a dar mayor importancia a que el maestro disponga de los mejores métodos para desarrollar los diferentes tipos de ideas en el alumno. En relación a la configuración psicológica, se da un cierto quiebre discursivo a partir de las restantes tres modalidades de formación que son las que forman un personal especializado en educación física. Aquí pareciera que lo psicológico, si bien está presente, no adquiriera tanta relevancia como en la formación de maestros o estuviera resignificado en un discurso donde la ejecución técnica y el

tecnicismo adquirieran mayor relevancia<sup>275</sup>. A esta diferencia entre la formación de maestros y la de docentes de educación física la podemos apreciar en la cuarta modalidad –la del Curso del 39–: aquí la proporción de materias dedicadas al área de ciencias de la educación, a las psicologías y a la práctica docente es mucho menor que en la formación de maestros del mismo año. La entrada de las psicologías y las pedagogías como especificación curricular a la formación de los profesores de educación física se da en forma tenue en el período analizado. Esto no implica que no hubiera una pedagogización de la educación física y del cuerpo, pero no provenía tanto del despliegue del campo de las ciencias de la educación al interior del currículum sino de los modos de circunscribir marcas y gestos en los cuerpos, desde un higienismo y una ortopedia desplegados sobre ellos. En este punto podemos, quizás, decir que más que una enseñanza del cuerpo, la educación física se constituyó –como su nombre lo indica– en una educación en aquellas cuestiones relativas al gobierno de los cuerpos de los individuos y de las poblaciones que la distancian de la posibilidad de un saber del cuerpo.

La *tradición tecnicista* es la que adquiere mayor relevancia en la configuración de la formación de docentes de educación física y está presente, con diferentes matices, en las tres modalidades específicas de esta profesión. Esto se debe, en gran medida, a la influencia que tuvo Estados Unidos –donde esta tradición curricular se ha acuñado con más fuerza– en las tres modalidades de formación, a través fundamentalmente de la figura de Hopkins, principal representante en nuestro país del movimiento asociacionista norteamericano. Figuran en sus mallas curriculares asignaturas dedicadas a las ciencias de la administración, siendo mayor en la modalidad impartida por la ACJ, donde los aspectos empresariales y de gestión, dirección, organización son más prominentes, frente a los pedagógicos. En esta formación, en tanto la ética protestante se identifica con el espíritu del capitalismo (Weber, 2004), el director físico debe aprender a administrar, dirigir más una empresa que una institución educativa. Este aspecto es una característica que diferencia esta formación de la de los cursos intensivos y el Curso del 39, ofrecidos por la CNEF. La ACJ, a diferencia de la CNEF, se estructuró como una empresa que

<sup>275</sup> En cierta medida la tradición tecnicista y la psicológica se hacen una en un lugar: en ambas la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es lineal y pierden sus lugares, en tanto el maestro es el que interviene en los procesos del alumno –en nuestro caso, en los procesos de aprendizaje de las técnicas corporales. Por otra parte, en ambas, la concepción de sujeto es uno, psicológico, dueño de sí mismo y, por lo tanto, puede controlar, intervenir y evaluar los procesos del alumno.

debe “reclutar” socios y autosustentarse financieramente a través de múltiples modos, hasta realizando campañas financieras; por el contrario, en la CNEF, como institución del Estado y sin una dirección pautaada por la ética protestante estadounidense, estos aspectos no se presentaron en forma tan acentuada. Esta podría ser una de las razones de la diferencia en los modos de nombrar a cada formación –una de director y las otras de maestro o profesor de educación física.

En las tres formaciones se le otorgaba mucha importancia a las horas dedicadas a “la parte práctica” o ejecución de ejercicios, en el entendido de que el futuro maestro, director o profesor debía ser un buen ejecutor o modelo de los diferentes ejercicios físicos. El énfasis y casi la exclusividad estaba más puesta en la ejecución técnica de los diversos ejercicios gimnásticos, atléticos y deportivos que en los modos de enseñanza de éstos. En las asignaturas “prácticas” del Curso del 39 los futuros profesores eran evaluados según pruebas de rendimiento cuantitativas de ejecución técnica en base a la conquista de marcas. La proeza atlética, el estudio detallado de las técnicas corporales en base a los récords, la historia de los campeonatos, delimitaban y prescribían determinados modelos a copiar e imitar. Desde esta lógica, el futuro profesor se convertía en un atleta, competidor, gimnasta y deportista. El énfasis estaba más puesto en la educación del cuerpo de los maestros, directores, profesores que en la preocupación por la enseñanza de esas técnicas corporales. En el cuerpo rendimiento, máquina, de la fisiología es imposible pensar en una relación con el saber, sino en un conocimiento del y sobre el cuerpo que remita a la reproducción de técnicas corporales de los campeones.

En relación a la presencia de lo femenino y lo masculino en las mallas curriculares de las cuatro modalidades podemos decir que en la primera –la que remitía a la formación magisterial– hay una presencia de un *currículum generizado femeninamente*, a través de diversas materias que apuntan a presentar una construcción de lo femenino ligada a la maternidad, a las tareas del hogar y a ser “buena esposa”. A diferencia de esto, en las segunda y tercera modalidades de formación se configura un *currículum generizado masculinamente*, en tanto la formación está dirigida exclusivamente a los varones<sup>276</sup>, a excepción del último curso intensivo de un año de duración del año 1936 y el Curso del 39.

<sup>276</sup> No desarrollamos los diversos elementos que esencializan al cuerpo masculino y femenino en cada formación puesto que fue sintetizado al final del apartado anterior.

### 6.3. Discursividades en torno a la formación de docentes de educación física

En las cuatro modalidades de formación, la tradición normalista estaba presente con diversos grados y énfasis, y se articulaba con los discursos tecnicistas y psicológicos anteriormente explicitados. En la primera modalidad, en tanto la “gimnástica” era llevada adelante por los maestros normalistas, esa tradición se presentaba en forma prominente. El maestro configurado tanto a partir de los discursos de Varela como los del Congreso Pedagógico de 1882, se acercaba a la figura de un apóstol que se ocupaba de las cuestiones relativas al gobierno de las poblaciones. El énfasis estaba puesto en los atributos morales y religiosos, produciéndose lo que Foucault denominó “poder pastoral” (Foucault, 2006), que configuró al interior de la escuela un discurso impregnado en una relación de amor y cuidado, de entrega del maestro hacia al alumno. La pastoral cristiana, lejos de haber sido desplazada por los procesos de secularización, tiene una presencia importante en las instituciones modernas. Los procesos de secularización implicaron la reformulación de los mismos principios pero en un nuevo envase: el laico. En la tecnología pastoral, el maestro y el médico sustituyeron en parte al cura, la psicología a la teología, el dualismo cuerpo-mente al cuerpo-alma. Pero esta figura también está presente en la segunda, tercera y cuarta modalidad de formación con diferentes énfasis y articulaciones con la tradición tecnicista. Aunque un poco menos prominente que en la primera modalidad, tanto en los discursos de la revista **Uruguay-Sport**, dentro de los que se destaca el de Ghigliani, como en los discursos de Rodríguez y en Hopkins, la figura del maestro de educación física apóstol, y las características de entrega y misión de su tarea son centrales y se contraponen, en cierta medida, a una matriz *profesionalista*. En el programa de las universidades norteamericanas el “director físico” era identificado más a un profesional, a diferencia de Uruguay, donde el discurso pedagógico-normalista era mayor frente al economicismo-administrativo norteamericano.

En estos primeros años de su forjamiento, la educación física se configura más que como una profesión como una vocación. Para el caso de la formación de docentes de educación física, el discurso médico higienista era el sustento del discurso normalista. En este entramado, la educación física se constituía como una educación más que como una enseñanza, más cercana a

la regulación de las poblaciones que a la producción de conocimientos y las dinámicas que ello implica; más nucleada en torno a aspectos prescriptivos y prácticos que epistémicos. Así, el carácter instrumental y tecnológico de la educación física se aleja de cierta posibilidad de constituirse como ciencia.

Por otra parte, la formación desplegada en las cuatro modalidades es más cercana a la formación básica que a una universitaria. La edad y estudios básicos exigidos para su ingreso que no requerían estudios preparatorios terminados, la organización escolar de sus currícula, el asignaturismo y la ausencia de referencias teóricas a autores en los programas hacían que las cuatro modalidades estuvieran alejadas de la tradición universitaria.

En relación a la tensión tradición normalista-tradición universitaria, es necesario aclarar que esta tensión no sería tan radical en tanto al interior de las universidades podemos encontrar variadas tradiciones y tendencias (Behares 2011b), con una tensión entre lo profesional y lo académico. En el primer caso, el centro se configura en torno a la formación de profesionales y en el segundo en torno a la producción de conocimiento. En este sentido, se podrían establecer una serie de articulaciones y puntos de cruce entre la tradición normalista y la profesionalista, en tanto ambas no tienen como preocupación central la investigación y desarrollo de conocimiento. Las tres modalidades de formación de docentes en el campo específico de la educación física dedicaban, con diferentes énfasis, horas a la “práctica docente” o “trabajo práctico”<sup>277</sup>. En la formación de los directores de educación física del Instituto Técnico de la ACJ esto se daba de forma más acentuada.

La formación de los docentes de educación física se acerca más a una tradición normalista que universitaria pero también tiene algunos aspectos que la distancian de ambas. La mirada psicológica-pedagógica que colonizó rápidamente el campo de la enseñanza normalista y demoró su entrada en la enseñanza universitaria hasta cercanos los 80 (Behares, 2011b), también demoró su entrada o quizás fue más tenue en la formación de docentes de educación física. Como ya

<sup>277</sup> El término “práctica docente” es utilizado en el Curso del 36 y del 39; “trabajo práctico” es utilizado en la carrera de Director Físico de la ACJ. Esta diferencia, en cierta medida, marca un énfasis más acentuado hacia la docencia en el primero y hacia lo administrativo y gerencial en el segundo.

señalamos, la carga horaria destinada a las psicologías y pedagogías es mucho menor que en la formación magisterial.

Pareciera que el núcleo duro de esta formación hubiera pasado por los aspectos de ejecución técnica de las diversas prácticas corporales, y el énfasis estuviera puesto en el rendimiento, ejecución y reproducción de los modelos de los recordistas en los diversos deportes y disciplinas gimnásticas. La relación del sujeto con el conocimiento, en este caso su experiencia corporal, es representable, reproducible según el modelo. Desde la lectura de los programas, pareciera que no hubiera otra posibilidad de una experiencia corporal ligada a la relación con el saber, con la producción de otros movimientos, gestos, técnicas corporales<sup>278</sup>.

La extensión era presentada fundamentalmente en la modalidad de la ACJ, pero esta era entendida como trabajo social y de servicio a la comunidad. Esta se distanciaba de la posibilidad de articulación con la investigación en tanto esta función no estaba integrada a las dinámicas de los formadores.

En las tradiciones profesionalista, normalista y tecnicista, el problema de la enseñanza se trataba en términos instrumentales y pragmáticos; no así en la tradición académica, donde las cuestiones relativas al conocimiento y sus relaciones con el saber ocupaban un lugar principal.

En relación a las características del docente formador de estas modalidades de formación, podemos decir que, lejos de ponerse el énfasis en la enseñanza e investigación, pareciera que su función principal fuera la de reproducir las técnicas corporales y los aprendizajes adquiridos en su experiencia laboral. Este tipo de docente de formación terciaria se acercaba a la docencia más que nada como un trasmisor y reproductor de técnicas corporales y no estaba dentro de sus aspiraciones ni posibilidades la producción de conocimiento. La enseñanza fue entendida como un campo de instrumentación de técnicas a ser aprendidas por sus estudiantes. El énfasis del docente formador, lejos de girar en torno al saber y a la creación de nuevos conocimientos,

<sup>278</sup> Desde nuestra perspectiva de análisis la experiencia corporal escapa a la reproducción, hay una dimensión de ella, lo pulsional, que excede a cualquier intento de reproducción completa, que tiene algo inaprensible para sí (Rodríguez Giménez, 2007).

estuvo puesto en el aprendizaje corporal de sus estudiantes y en sus resultados, por eso es posible medir sus rendimientos, controlar e intervenir en el cuerpo y la mente del otro. Pareciera que no quedaba lugar para una relación con el saber, la dinámica es cognitiva y su correlato, lo corporal orgánico. Desde estos presupuestos era imposible pensar en las dinámicas del saber-conocimiento propias de una tradición *académica*.

#### 6.4. Futuras líneas de indagación

En función de los principales problemas y hallazgos realizados en esta tesis, se abren algunas posibles líneas de indagación futura a partir de una serie de preguntas que quedaron abiertas y que tampoco pretenden ser las únicas sino las que con más frecuencia emergieron.

Una de estas preguntas es la relativa a las prácticas corporales que quedaron fuera de estas modalidades y discursos en relación a la formación: ¿pueden establecerse puntos de mayor conexión entre la vida cotidiana de los sujetos y lo que sucedió en estas formaciones? Por otra parte, también son recurrentes las preguntas en relación a la vida cotidiana en las aulas donde se forjaron estas formaciones. Una diversidad de aspectos y modos de experimentar y entender los cuerpos y la educación física en estas formaciones no pudieron ser tratados a partir del corpus de documentos recuperados para realizar nuestra investigación. En este sentido, una vía posible de indagación podría girar en torno al tratamiento de otro tipo de fuentes documentales como las fotos, registros de clases, filmaciones, que nos permitieran abordar aspectos más sutiles, otro tipo de lenguajes más cercanos a lo gestos, a lo no dicho, a lo corporal no puesto en palabras pero sí en otra forma textual.

Las cuestiones relativas a la presencia de lo militar en estas formaciones no fueron temas específicamente seleccionados pero su presencia, en menor o mayor medida, se mostró a lo largo de la indagación. Desde aquí se abre una serie de inquietudes en relación a los modos específicos de incursión de lo militar en estas formaciones y también en las formaciones llevadas adelante por el Ministerio de Defensa en el campo específico de la educación física en similar período de





indagación. Sería interesante abordar los puntos de cruce, articulación y separación entre ambas formaciones. Un ejemplo de esto lo constituye el caso del profesor Pedro de Hegedus, primer profesor de gimnasia del curso del 36 y del 39 hasta fines de la década del 40, que fue oficial del ejército húngaro y viajó a Uruguay para hacerse cargo de la educación física castrense y trabajar para la CNEF.

Otro aspecto a indagar sería la relación entre los programas de formación abordados y los programas de educación física desarrollados en el mismo período en la enseñanza primaria y secundaria. No hay investigaciones desarrolladas en esta temática en Uruguay en que nos hubiéramos podido basar para analizar sus semejanzas y diferencias. Una pregunta interesante sería si las relaciones entre deporte y gimnasia aquí indagadas –en los gestores y en los programas de las tres modalidades del campo específico de la educación física– se mantuvieron del mismo modo al interior de la escuela y la enseñanza media.

Otra vía de indagación se abre en relación a los períodos siguientes al abordado. A partir del año 1949, Alberto Langlade, la figura más destacada en el campo de la educación física en el país –el Instituto Superior de Educación Física lleva su nombre– asume como Jefe de Estudios del Curso de Profesores. ¿Qué continuidades y rupturas se establecen en relación a las configuraciones señaladas en este estudio? Langlade fue reconocido entre otros aspectos por su incursión e investigación en el área de la gimnasia; en cierta medida nos interesaría abordar, entre otras cuestiones, las relativas a las relaciones entre gimnasia y deporte.

A partir de los años 40, de la lectura de los programas de formación indagados, pareciera que la cuestión de la técnica adquiere cada vez mayor relevancia; los exámenes tomados en función de rendimiento de gestos técnicos toman mayor presencia. Sería relevante profundizar en relación específica a esta temática.

También sería pertinente continuar los problemas principales señalados para el período seleccionado en los sucesivos de esta formación. ¿Qué cambios se producen en relación a los discursos sobre el cuerpo y la educación física así como en relación al currículum y la enseñanza?

¿En qué medida las discursividades tecnicistas encontradas en este período en sus intersecciones y distancias con la tradición normalista se mantienen o se transforman en otras posibles?



## Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Á. (2003) El discurso pedagógico en la educación física. La tensión ciencia versus espíritu en la conformación de una disciplina escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, N° 1; pp. 83-99, set. 2003. Disponible en: <http://boletimef.org/biblioteca/950/El-discurso-pedagogico-en-educacion-fisica>. Acceso: 8/12/11.
- Aisenstein, Á. (2006) Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX. En: Aisenstein y Scharagrodsky (2006) **Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 19-47.
- Aisenstein, Á. (2007) La matriz discursiva de la educación física escolar. Una mirada desde los manuales. Argentina, 1880-1950. En Pedraza, Z. (comp.) **Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina**. Bogotá: Uniandes; pp. 103-132.
- Ainsentein, Á. (comp.) (2006) **Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad**. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Aisenstein, Á., N. Ganz y J. Perczyk (2001) El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización. En: Aisenstein *et al.* (comps.) (2001) **Estudios sobre deporte**. Buenos Aires: Libros del Rojas; p. 167-198.
- Aisenstein, Á. y P. Scharagrodsky (2006) **Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 105-133.
- Alonso, V. (2007) Técnica y educación desde un saber como techné a una tecnología del cuerpo. **Educação Temática Digital**. v. 8, N° esp., jun. 2007. Campinas: Unicamp; pp.314-332. <http://143.106.58.55/revista/index.php>. Acceso: 24/12/11.
- Althusser, L. (1977) **Posiciones**. Barcelona: Anagrama.
- Araújo, O. (1911) **Historia de la escuela uruguaya**. Montevideo: Imp. El Siglo Ilustrado.
- Ardao, A. (2008a) **Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay**. Montevideo: Ediciones Universitarias [1950].
- Arioli, G. *et al.* (2011) **José Pedro Varela y Mariano Soler ¿Disputa por la educación del cuerpo?** Tesina de grado. Licenciatura en Educación Física. ISEF-UdelaR.
- Arnal, T. (2011) La aparición de la gimnasia en la educación de los jóvenes franceses: el Gimnasio Civil de Grenelle como lugar de experimentación de una pedagogía nueva (1820-1833). En: Sharagrodsky (comp.) (2011) **La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 53-76.
- Barrán, J. P. (1994) **Historia de la sensibilidad en el Uruguay**. Tomo 1: **La cultura “bárbara”**. Tomo 2: **El disciplinamiento**. Montevideo: Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1995) **Medicina y Sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo**. Montevideo: Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1996) El adolescente ¿una creación de la modernidad? En: Barrán, Caetano y Porzecanski (dirs.) (2004) **Historias de la vida privada en el Uruguay. El nacimiento de la intimidad 1870-1920**. Tomo 2. Montevideo: Santillana; pp. 175-199.
- Behares, L. E. (2004a) Materialidades del saber en didáctica a partir del concepto de “transposición”. En Behares, L. E. (dir.) (2004) **Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Montevideo: Psicolibros; pp. 31-64.

- Behares, L. E. (2004b) Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía didáctica”. En Behares, L. E. (dir.) (2004) **Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Montevideo: Psicolibros; pp. 11-30.
- Behares, L. E. (2004c) **La Voz del Amo. Lacan, el Saber, la Enseñanza**. En preparación.
- Behares, L. E. (2005) Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas? En Behares y Colombo (comps.) (2005) **Enseñanza del saber y saber de la enseñanza**. Montevideo: FHCE; pp. 9-15.
- Behares, L. E. (2006) **Sesiones del seminario interno de la EDADI** (inédito).
- Behares, L. E. (2007) Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. **Educação Temática Digital**. v. 8, N° esp., jun. 2007. Campinas: Unicamp; pp.1-21. <http://143.106.58.55/revista/index.php>. Acceso: 13/10/2007.
- Behares, L. E. (2008) Notas para el abordaje de la noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. En: **Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas**. Porto Alegre: UFRGS, pp.125-131.
- Behares, L. E. (2011a) **Saber y terror de la enseñanza**. Montevideo: Psicolibros.
- Behares, L. E. (2011b) **Enseñanza y producción de conocimiento**. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: CSIC-UdelaR.
- Behares, L. E. (dir.) (2004) **Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber**, Montevideo: Psicolibros.
- Behares, L. E. y S. Colombo (comps.) (2005) **Enseñanza del saber y saber de la enseñanza**, Montevideo: FHCE.
- Bernard, M., C. Pociello y G. Vigarello (1975) Itinéraire d’ un concept. **Revue Esprit**, N° 5, Paris; pp. 704-723.
- Berra, F. A., C. M. de Pena y C. M. Ramírez (1882) Informe acerca del Congreso Pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires, Montevideo, 10 de junio de 1882. En: Varela (1882) **Obras Completas de J. P. Varela**. Tomo IV. **La Educación Media**. Montevideo: Cámara de Representantes; pp. 318-403.
- Blanco, R. V. (1940) **Recreación. Juegos-Danzas-Rondas Musicales-Luchas. Su historia y fundamentos. Su aspecto fisiológico y pedagógico. Su valor moral y físico**. Montevideo: Ediciones Indoamérica.
- Blanco, R. V. (1948) **Educación Física. Un panorama de su historia**. Montevideo: Impresora Adroher.
- Blezio, C. (2005) Intersubjetividad y resignificación, en Behares y Colombo (comps.) (2005) **Enseñanza del saber y saber de la enseñanza**, Montevideo: FHCE; pp. 61-66.
- Bobbit, F. (1918) **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbit, F. (1924) **How to make a curriculum**. Boston: Houghton Mifflin.
- Bordoli, E. (2005) La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En: Behares y Colombo (comps.) (2005) **Enseñanza del saber y saber de la enseñanza**. Montevideo: FHCE; pp. 17-25.
- Bordoli, E. (2006a) El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En: Martinis y Redondo (comps.) (2006) **Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas**. Buenos Aires: Del Estante; pp. 185-204.
- Bordoli, E. (2006b) Presentación del Programa de Investigación “Políticas Educativas y Acontecimiento Didáctico”. En: **Segundo Encuentro Internacional de Investigadores de políticas educativas, Núcleo Educación para la Integración de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo**. Montevideo, 2 al 5 de agosto de 2006; pp. 59-62.

- Bordoli, E. (2007a) La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En: Bordoli y Blezio (comps.) (2007) **El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza**. Montevideo: FHCE; pp. 27-52.
- Bordoli, E. (2007b) El lugar del saber y de lo político en la Formación Docente En: **Políticas educativas**. Campinas, v.1, N° 1, out. 2007; pp. 109-123.
- Bourdieu, P. (2000) **La dominación masculina**. Barcelona: Anagrama.
- Bralich, J. (1987) **Breve historia de la educación en el Uruguay**. Montevideo: CIEP-Ediciones del Nuevo Mundo.
- Bralich, J. (2011) Historia de la educación entre dos orillas: perspectivas de educación comparada. En: **1ª Jornada de Historia de la Educación Rioplatense: “Congreso Sudamericano de 1882: debates educativos que prefiguraron el nuevo siglo”**, Montevideo: Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE) y Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE).
- Branco Fraga, A., S. Vilodre Goellner y A. dos Santos Silva (2011) Toda la ciencia es la imaginación: representaciones de género en las obras inaugurales de Fernando de Azevedo. En: Sharagrodsky (comp.) (2011) **La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 373-393.
- Butler, J. (2005) **Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**. Buenos Aires: Paidós.
- Cámara de Representantes (1911) Sesión del 4 de julio de 1911 (versión taquigráfica). Montevideo: Cámara de Representantes.
- Camilloni, A. *et al.* (1996) **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Paidós.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988) **Teoría crítica de la enseñanza**. Madrid: Martínez Roca.
- Caruso, M. (2011) La segunda escolarización del cuerpo: la educación física en las escuelas populares bávaras durante el Segundo Imperio Alemán (1870-1914). En: Sharagrodsky (comp.) (2011) **La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 97-151.
- Castro, E. (2011) **Lecturas foucaulteanas. Una historia conceptual de la biopolítica**. La Plata: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Chemello, L., C. Pereira y S. Rubinstein (1997) **El plan de 1939 y las primeras mujeres egresadas**. Montevideo: ISEF.
- Chevallard, Y. (1998) **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**, Buenos Aires, Aique.
- Chucarro, U. (1892) **Memoria correspondiente a los años 1890 y 1891, presentada a la Dirección General de I. Primaria por el Inspector Nacional de I. Primaria Urbano Chucarro**, Montevideo: Imprenta a vapor de La Nación.
- CNEF (1918a) **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 2, febrero de 1918. Montevideo: CNEF.
- CNEF (1918b) **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 6, junio de 1918. Montevideo: CNEF.
- CNEF (1920) Curso Intensivo teórico práctico para maestros de Plazas de Deportes. En: **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 28, abril de 1920. Montevideo: CNEF; pp. 1.879-1.890.
- CNEF (1920a) **Programa del Primer Curso Intensivo Teórico Práctico para Maestros de Plazas de Deportes. 2 al 12 de marzo de 1920**. Montevideo: CNEF.

- CNEF (1920b) Informe de la Comisión Organizadora del Cuerpo Enseñante del 16 de junio de 1920 a la CNEF. En: **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 31, Montevideo, Uruguay, julio de 1920; pp. 2.049-2.051.
- CNEF (1922) **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 50, febrero de 1922. Montevideo: CNEF.
- CNEF (1923) **Plan de Acción de la CNEF y Conclusiones que se derivan del mismo. Presentado por su Director Técnico Sr. Julio J. Rodríguez**. Montevideo: CNEF.
- CNEF (1924a) **Informes, horarios y otros detalles del Tercer Curso Intensivo Teórico-Práctico para la preparación de maestros de educación física a realizarse en Pirlápolis del 17 al 29 de Marzo de 1924**. Montevideo: CNEF.
- CNEF (1924b) **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 84, Montevideo: CNEF.
- CNEF (1925a) **Archivo de la Comisión Nacional de Educación Física. Uruguay Sport**. Montevideo: CNEF.
- CNEF (1925b) **Informes, horarios y otros detalles del Cuarto Curso Intensivo Teórico-Práctico para la preparación y perfeccionamiento de maestros de educación física a realizarse en el Balneario Atlántida del 23 de marzo al 2 de abril de 1925**. Montevideo: CNEF.
- CNEF (1930a) **Educación Física en el Uruguay, por Julio J. Rodríguez, Director Técnico General de la CNEF**. Montevideo: Comisión Nacional del Centenario 1830-1930 (Apartado del “Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia”).
- CNEF (1930b) **Memoria correspondiente al año 1930**. Montevideo: Gutenberg Tip.
- CNEF (1938) **Proyecto de Creación del Instituto Normal de Cultura Física**. Montevideo: CNEF.
- CNEF (1945) **Cursos para Profesores. Período de Inscripciones de Ingreso para 1945**. Montevideo: CNEF.
- CNEF (1949) **La Educación Física y la Recreación en el Uruguay. Origen. Plan de Acción**. Montevideo: CNEF.
- CNEF (1950) Biografía de un maestro. James Steward Summers. **III Congreso Panamericano de Educación Física**. Montevideo, CNEF, octubre de 1950.
- Coll, C. *et al.* (1995) **Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes**. Madrid: Santillana.
- Colombo, Á. (1918) Informe del Dr. Ángel Colombo. En: CNEF (1918) **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 2, Montevideo: CNEF, febrero de 1918; pp. 18-21.
- Comenio, J. A. (1922) **Didáctica Magna**. Madrid: Reus [1627].
- Conard, F. (1959) **Memorias de la Fundación de la Asociación Cristiana de Jóvenes de Montevideo**. Montevideo: Asociación Cristiana de Jóvenes de Montevideo.
- CPEF (1940) **Curso para la preparación de Profesores de Educación Física (CPEF). Programas de las asignaturas**. Montevideo: CNEF.
- CPEF (1941) **Curso para la preparación de Profesores de Educación Física (CPEF). Programas de las asignaturas**. Montevideo: CNEF.
- CPEF (1942) **Curso para la preparación de Profesores de Educación Física (CPEF). Programas de las asignaturas**. Montevideo: CNEF.
- CPEF (1944) **Curso para la preparación de Profesores de Educación Física (CPEF). Programas de las asignaturas**. Montevideo: CNEF.

- CPEF (1952) **Curso para la preparación de Profesores de Educación Física (CPEF). Programas de las asignaturas.** Montevideo: CNEF.
- CPEF (1954) **Curso para la preparación de Profesores de Educación Física (CPEF). Programas de las asignaturas.** Montevideo: CNEF.
- Craviotto, A. *et al.* (2011) **Educación Física: ¿Gobierno o saber? Configuraciones discursivas en torno a la pedagogía y a las teorías de la enseñanza en la formación del Profesor/Licenciado en ISEF (1992).** Montevideo, ISEF. Tesis de grado (inédita).
- Davini, M. C. (1995) **La formación docente en cuestión: política y pedagogía.** Buenos Aires: Paidós.
- De Blixen, J. L. A. (1948) **Varela el reformador.** Montevideo: Imprenta Gaceta Comercial.
- Delgado, J. (1918) Alrededor de la cultura física. En: **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 2, Montevideo, Uruguay, febrero de 1918; pp. 3-6.
- Delio, L. (2009) **Historia de la Formación Docente. La Enseñanza Normal Nacional. Desde los orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.** Tomo I, Montevideo: Cruz del Sur.
- Delio, L. (2011) Algunos aportes de la Delegación uruguaya al Congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882, en particular el desempeño del Dr. Francisco Antonio Berra. En: **1ª Jornada de Historia de la Educación Rioplatense: “Congreso Sudamericano de 1882: debates educativos que prefiguraron el nuevo siglo”**, Montevideo: Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE) y Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE).
- Díaz Barriga, Á. (1988) **Didáctica y currículum.** México: Nuevomar.
- Dogliotti, P. (2007) La educación física y la noción de cuerpo en la región. **Revista ISEF digital.** N° 11, dic. de 2007. Disponible en: [www.isef.edu.uy](http://www.isef.edu.uy). Acceso: 15/1/12.
- Dogliotti, P. (2009) “Cuerpo y currículum: un análisis de los planes de estudio de la formación del profesor de Educación Física del ISEF (1939-1988)”, en **II Jornadas de Investigación en Humanidades.** Montevideo, FHCE-UdelaR, nov. de 2009 (en CD).
- Dogliotti, P. (2010) Relaciones entre Deporte y Educación Física: campos en disputa en las sociedades actuales. **IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales.** 2010. Montevideo: UdelaR (en CD).
- Dogliotti, P. (2011a) El discurso de Carlos Vaz Ferreira en torno a la Educación Física y a la Política Educativa. **Revista Fermentario.** Montevideo: FHCE-UdelaR, N° 5, 2011; pp. 1-20.
- Dogliotti, P. (2011b) Los orígenes de la Educación Física Escolar en el Uruguay (1876-1923). En: **IV Jornadas de Investigación y III de Extensión en Humanidades**, organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR, Montevideo, 8 al 11 de noviembre 2011 (en CD).
- Dogliotti, P. y R. Rodríguez Giménez (2010) La educación del cuerpo en Argentina y Uruguay: elementos para un análisis comparativo de su génesis a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. En: **Congreso “Tiempo de cambio y educación: psicoanálisis y educación en la interdisciplina”**. Montevideo. Disponible en: <http://www.audepp.org>. Acceso: 25/03/2011.
- Dussel, I. (2003) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina. Una perspectiva postestructuralista. En: **Papeles de la Universidad de Granada.** Granada. N° 1, año 1; pp. 75-96.

- Dussel, I. (2011) Prólogo. En: Scharagrodsky (comp.) (2011) **La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente.** Buenos Aires: Prometeo; pp. 9-14.
- Eagleton, T. (2003) La ideología y sus vicisitudes en el marxismo occidental. En: Žižek (2003) **Ideología. Un mapa de la cuestión.** Buenos Aires: FCE; pp. 199-251.
- Elías, N. (1993) **El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N. y E. Dunning (1995) **Deporte y ocio en el proceso de la civilización.** México: Fondo de Cultura Económica.
- Evans, D. (1997) **Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano.** Buenos Aires: Paidós.
- Ewald, Ch. J. (1921) Carta del 23 de diciembre de 1921 dirigida a los Secretarios Internacionales en Sudamérica. Montevideo: FSACJ.
- Fernández, A. M. (2004) Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica. En: Behares (dir.) (2004) **Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber.** Montevideo: Psicolibros; pp. 85-122, 2004.
- Fernández, A. M. (2005) ¿Qué de la transferencia en el acontecimiento didáctico?: Amor y saber en la imparidad subjetiva. En: Behares y Colombo (comps.) (2005) **Enseñanza del saber y saber de la enseñanza,** Montevideo: FHCE; pp. 37-45.
- Fernández, A. (2006) “Lo niño” y el psicoanálisis: ¿Posibilidad o imposibilidad? **Educação Temática Digital.** v. 8, N° esp., dez. 2006. Campinas: Unicamp; pp. 20-48. <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1710>. Acceso: 22/2/12.
- Filho, A. L. *et al.* (2010) O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento,** Porto Alegre, v. 16, N° 01, janeiro/marzo de 2010; p. 11-29. Disponible en: <http://www.ufrgs.br/revistamovimento>. Acceso: 20/02/12.
- Foucault, M. (1976) **Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber.** Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1981) La gubernamentalidad. En AA.VV.: **Espacios de poder.** Madrid: La Piqueta; pp. 9-26.
- Foucault, M. (1989) **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.** Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990) **La arqueología del saber.** México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991) **Las palabras y las cosas.** México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992) Nietzsche, la genealogía, la historia. En **Genealogía del poder.** Madrid: La Piqueta; pp. 7-29.
- Foucault (1994) **Obras esenciales III. Estética, ética, hermenéutica.** Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1998) **Historia de la sexualidad. La voluntad de saber.** México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006a) **Seguridad, territorio, población.** Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2006b) **La hermenéutica del sujeto.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007) **Nacimiento de la biopolítica.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FSACJ (1914) **Constitución de la Federación Sudamericana de ACJ adoptada en la Primera Convención Continental en Montevideo, 6 al 9 de junio de 1914.** Montevideo: FSACJ.
- FSACJ (1923) Acta del 2 de febrero de 1923 de la Sesión Anual de la Junta Continental de la Federación Sudamericana de ACJ (FSACJ). Montevideo: FSACJ.
- García Canclini, N. (1990) **Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad.** México: Grijalbo.



- Ghigliani, F. (1918a) Apuntes relacionados con los maestros de las plazas de deportes. VI a XI. En: **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 2, Montevideo, Uruguay, febrero de 1918, pp. 7-12.
- Ghigliani, F. (1918b) La influencia de la Cultura Física en la lucha contra el alcoholismo. En: **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 6, Montevideo, Uruguay, junio de 1918, pp. 333-343.
- Ghigliani, F. (1918c) Apuntes relacionados con los maestros de las plazas de deportes. XVIII ¿Cuál es el mejor sistema de cultura física? En: **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 10, Montevideo, Uruguay, octubre de 1918, pp. 589-593.
- Ghigliani, F. (1918d) Apuntes relacionados con los maestros de las plazas de deportes. XIX. En: **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 11, Montevideo, Uruguay, noviembre de 1918, pp. 653-662.
- Giroux, H. (1990) **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós.
- Gleyse, J. (2011) La metáfora del cuerpo máquina en la educación física en Francia. En: Scharagrodsky (comp.) (2011) **La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 77-95.
- Goellner, S. (2008) El deporte y la cultura *fitness* como espacios de generificación de los cuerpos. En: SCHARAGRODSKY (comp.) **Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica**. Buenos Aires: Prometeo, pp. 137-152.
- Goitía, N. *et al.* (1999) La cultura física en el proyecto moderno uruguayo. (Avance de investigación). En: **Actas del 5° Encuentro de Investigadores en Educación Física**. Montevideo: ISEF.
- Gomensoro, A. (2004) El borrascoso nacimiento del Comité Olímpico Uruguayo. **Revista ISEF digital**, 2° edición, agosto de 2004; pp. 1-17. [www.isef.edu.uy](http://www.isef.edu.uy). Acceso: 23/1/12.
- Gomensoro, A. (2009). Educación Física Escolar: aportes para su historia. **Educación Física... porque es un derecho**. Montevideo: CEIP-ANEP.
- Gomensoro, A. (2012) Historia de la formación de docentes en Educación Física en Uruguay. En: González (comp.) (2012) **La educación física en Latinoamérica. Historia de las instituciones formadoras y de los lineamientos de la formación profesional**. Tucumán: Universidad de Tucumán. (En prensa).
- Grassi, H. (1920) Plazas de Deportes del Interior. Informe parcial del Sr. Agosto H. Grassi. Las Piedras, diciembre 28 de 1919. En: **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 25, Montevideo, Uruguay, enero de 1920, pp. 1.689-1.691.
- Hopkins, J. T. (1912) Carta a J. H. Mc Curdy, 26 de agosto de 1912. Montevideo: CNEF.
- Hopkins, J. T. (1918) **A monograph on physical education written in Spanish. Graduation Thesis by Jess T. Hopkins. International Young Men's Christian Asosiation College**. Springfield, Massachusetts.
- Hopkins, J. T. (1922) Educación Física. Bases Biológicas de los juegos atléticos. En: **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 52, Montevideo, abril de 1922; pp. 3.493-3.498.
- Hopkins, J. T. (1927) **Quince años de Educación Física en las Asociaciones de América del Sur (1911-1926)**. Montevideo-Buenos Aires: Mundo Nuevo.

- Hopkins, J. T. (1929) **Cuerpo de Líderes En: Reglamentos Oficiales de Juegos Atléticos y Estudios sobre educación física moderna.** Buenos Aires-Montevideo: Mundo Nuevo; pp. 29-32.
- Horkheimer, M. y T. Adorno (1998) **Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos.** Madrid: Trotta.
- Hoyos Medina, C. (1992) Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad. **Epistemología y objeto pedagógico.** México: UNAM; pp. 9-40.
- Hunter, I. (1998) **Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica.** Barcelona: Pomares-Corredor.
- Ibargoyen, S. G. y J. J. Rodríguez. (1919) Informe de la Convención de la Asociación Americana de Educación Física que tuvo lugar en Chicago, EE. UU. de Norte América, del 9 al 12 de abril de 1919. En: **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física, N° 21,** Montevideo, setiembre de 1919; pp. 1.424-1.431.
- ITACJ (1922) **Resumen de las clases desde 1922 a 1931: materias, horas de clases, puntos y clasificación.** (Inédito).
- Lacan, J. (1955-56) **El Seminario, Libro 3, Las Psicosis.** Buenos Aires: Paidós, 1984.
- Lacan, J. (1964) **El Seminario, Libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis.** Buenos Aires: Paidós, 1995.
- Lahera, E. (2000) Reforma del Estado: un enfoque de políticas públicas **Revista del CLAD Reforma y Democracia.** N° 16, febrero de 2000; pp. 8-13.
- Lamas, A. (1903) **Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar.** Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Lamas, A. (1912) **Educación física é intelectual conexas. Un plan de educación física infantil.** Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Leite, N. (1994) **Psicanálise e Análise do Discurso. O Acontecimento na Estrutura.** Rio de Janeiro: Campo Matémico.
- Litwin, E. (1996) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: Camilloni *et al.* (1996) **Corrientes didácticas contemporáneas.** Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997) **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.** Buenos Aires: Paidós.
- Ljunggren, J. (2011) ¿Por qué la gimnasia de Ling? El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX. En: Scharagrodsky (comp.) (2011) **La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente.** Buenos Aires: Prometeo; pp. 37-51.
- Lodeiro, P. (1990) **Destellos del Curso de Profesores de Educación Física (desde los orígenes al 89),** Montevideo: Magui.
- Luzuriaga, J. C. (2009) **El football del Novecientos. Orígenes y desarrollo del fútbol en el Uruguay (1875-1915).** Uruguay: Santillana.
- Maggiolo, O. (1941) **Memoria sobre el estado de la Enseñanza Primaria y Normal en el Uruguay correspondiente al período 1938-1940 presentada al Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal por su presidente Oscar Julio Maggiolo,** Montevideo: Imprenta Nacional.
- Martinis, P. y P. Redondo (comps.) (2006) **Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas.** Buenos Aires: Del Estante.
- 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.

- Moreno, A. y V. Segantini (2011) La gimnasia y los ejercicios físicos en la formación de profesoras y en la enseñanza primaria: elementos para comprender el enraizamiento y afirmación de la educación física escolar (Belo Horizonte, 1906-1920). En: Scharagrodsky (comp.) (2011) **La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 395-421.
- Núñez, V. (1999) **Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio**. Buenos Aires: Santillana.
- Palomeque, A. L. (2011) La laicidad en el Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882. En: mesa redonda “La laicidad” de la **1ª Jornada de Historia de la Educación Rioplatense: “Congreso Sudamericano de 1882: debates educativos que prefiguraron el nuevo siglo”**, Montevideo: Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE) y Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE).
- Pêcheux, M. (1990) **O Discurso. Estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes.
- Pedraza, Z. (comp.) (2007) **Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina**. Bogotá: Uniandes.
- Pereyra, J. (1946) **Semblanza del Sr. Jess T. Hopkins**. Montevideo: Centro Cultural de Profesores de Educación Física.
- Pérez, A. J. (1902) **Memoria correspondiente al año 1901, presentada a la Dirección General de I. Pública por el Inspector Nacional de I. Primaria Dr. Abel J. Pérez**. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Pérez, A. J. (1910) **Memoria correspondiente al año 1908, presentada a la Dirección General de I. Primaria y al Ministerio de Industrias, Trabajo e Instrucción Pública por el Inspector Nacional de I. Primaria Dr. Abel J. Pérez**. Tomo I. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Pérez, A. J. (1911) **Memoria correspondiente a los años 1909 y 1910, presentada a la Dirección General de I. Primaria y al Ministerio de Industrias, Trabajo e Instrucción Pública por el Inspector Nacional de I. Primaria Dr. Abel J. Pérez**. Tomo I. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Pierella, M. P. (2006) Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial. En Carli, (comp.) (2006) **La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping**. Buenos Aires: Paidós; pp. 83-108.
- Pozo, J. I. (1996) **Aprendices y maestros**. Madrid: Alianza.
- Previtali, R. (1940) **Plan de Acción de la Comisión Nacional de Educación Física. Proyecto presentado por su Presidente Contador Raúl A. Previtali. Aprobado por la Comisión Nacional en Sesión de fecha 10 de junio de 1940**. Montevideo: CNEF.
- Pucci, F. M. (1922) Higiene. Higiene y Profilaxis Bucal. La moderna cruzada de la salud. En: **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 50, Montevideo, Uruguay, febrero de 1922; pp. 3.275-3.277.
- Puiggrós, A. (1990) **Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino**. Buenos Aires: Galerna.
- Reyes Möler, C. (1996) Del empaque y el desenfado corporal en el Novecientos. En: Barrán, Caetano y Porzecanski (dirs.) (2004) **Historias de la vida privada en el Uruguay. El nacimiento de la intimidad 1870-1920**. Tomo 2. Montevideo: Santillana; pp. 231-252.
- Rodríguez, J. J. (1921) Proyecto de preparación de Maestros de Educación Física en el Uruguay. **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 48, Montevideo: CNEF, diciembre de 1921; pp. 3141-3159.

- Rodríguez, J. J. (1922) ¿Qué es el Olimpismo? En: **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, N° 54, Montevideo, Uruguay, junio de 1922; pp. 3701-3702.
- Rodríguez, J. J. (1923) **Plan de Acción de la Comisión Nacional de Educación Física y conclusiones que se derivan del mismo**. Montevideo: CNEF.
- Rodríguez, J. J. (1929) Plazas de deportes. En: **Reglamentos Oficiales de Juegos Atlético y Estudios sobre educación física moderna**. Buenos Aires-Montevideo: Mundo Nuevo; pp. 33-47.
- Rodríguez, J. J. (1930) **Educación Física en el Uruguay**. Montevideo: CNEF.
- Rodríguez, J. J. (1939) **Programa de Estudios. Instituto Nacional de Educación Física**. Montevideo: CNEF.
- Rodríguez, J. J. (1952) **Una reseña histórica de la educación física y la recreación en el Uruguay**. Montevideo: CNEF.
- Rodríguez Giménez, R. (2001) El cuerpo en la escena del Uruguay del 900. En: Aisenstein *et al.* (comps.) (2001) **Estudios sobre deporte**. Buenos Aires: Libros del Rojas; pp. 155-164.
- Rodríguez Giménez, R. (2005a) Reflexiones acerca de la investigación en la historia del campo de la Educación Física como problema epistémico. En: **Actas del 1<sup>er</sup> Congreso Latinoamericano y 2<sup>o</sup> Congreso Colombiano de la Historia de la Educación Física: "Perspectivas contemporáneas de investigación histórica de la Educación Física"**. Bogotá (en CD).
- Rodríguez Giménez, R. (2005b) Notas sobre cuerpo, enseñanza e ideología. En Behares y Colombo (comps.) (2005) **Enseñanza del saber y saber de la enseñanza**, Montevideo: FHCE; pp. 95-100.
- Rodríguez Giménez, R. (2006a) Pedagogías del cuerpo: la educación física o el cuerpo que se reifica en la escuela. En: Ainsentein, Á. (comp.) (2006) **Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad**. Buenos Aires: Libros del Rojas; pp. 116-124.
- Rodríguez Giménez, R. (2006b) La producción de los cuerpos en el espacio escolar. Miradas pedagógicas al problema de la igualdad y la pobreza. En: Martinis y Redondo (comps.) (2006) **Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas**. Buenos Aires: Del Estante; pp. 123-138.
- Rodríguez Giménez, R. (2006c) Escenas del cuerpo militarizado en el Uruguay de la dictadura. En: Rozengardt, R. (coord.) (2006) **Apuntes de historia para profesores de educación física**. Buenos Aires: Miño y Dávila; pp. 145-158.
- Rodríguez Giménez, R. (2007) Breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo. **Educação Temática Digital**. v. 8, N° esp., jun. 2007. Campinas: Unicamp; pp.31-47. <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1724>. Acceso: 2/12/11.
- Rodríguez Giménez, R. (2007a) Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo. En: Pedraza (comp.) (2007) **Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina**. Bogotá: Uniandes; pp. 43-68.
- Rodríguez Giménez, R. (2008a) El cuerpo como objeto de políticas públicas En: **III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas. Núcleo Educação para a Integração**. AUGM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 10 a 12 de julio de 2008; pp. 301-304.
- Rodríguez Giménez, R. (2008b) La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo. En: Scharagrodsky (comp.) (2008) **Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 75-86.

- Rodríguez Giménez, R. (2009) José Pedro Varela: la educación del pueblo y la educación de los sentidos para una nueva sensibilidad. En: **Memorias del IX Congreso Iberoamericano de História da Educação Latino-americana**, Rio de Janeiro: SBHE, UERJ, nov. 2009 (en CD).
- Rodríguez Giménez, R. (2010) Notas para una investigación sobre pedagogía y biopolítica. **Revista Educación física y deporte**. N° 29-2. Medellín: Universidad de Antioquía; pp. 215-223.
- Rodríguez Giménez, R. (2011) Una conciencia y un corazón rectos en un cuerpo sano: educación del cuerpo, gimnástica y educación física en la escuela primaria uruguaya de la reforma. En: Scharagrodsky (comp.) (2011) **La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 477- 496.
- Romano, A. (2005) Tradición y Cambio en la Política Educativa en el Uruguay. En: Alonso, C. (org.) **I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas** 16 a 19 de maio de 2005, Santa Maria: AUGM-Universidade Federal de Santa Maria; pp. 45-56.
- Romano, A. (2010) **De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)**. Montevideo: Trilce.
- Romano, A. (2011) Un “momento político” fundacional: el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 y los sentidos de la escuela pública. En: **1ª Jornada de Historia de la Educación Rioplatense: “Congreso Sudamericano de 1882: debates educativos que prefiguraron el nuevo siglo”**, Montevideo: Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE) y Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE).
- Rozengardt, R. (coord.) (2006) **Apuntes de historia para profesores de educación física**. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Saviani, D. (1988) “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina” en **Escuela y Democracia**. Montevideo: Monte Sexto.
- Scharagrodsky, P. (2006a) Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En: Aisenstein y Scharagrodsky (2006) **Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 105-133.
- Scharagrodsky, P. (2006b) El Scautismo en la Educación Física Bonaerense o acerca del buen encauzamiento varonil. En: Aisenstein y Scharagrodsky (2006) **Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 135-158.
- Scharagrodsky, P. (2006c) El padre de la educación física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En Ainsentein (comp.) (2006) **Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad**. Buenos Aires: Libros del Rojas; pp. 159-197.
- Scharagrodsky, P. (2006d) Construyendo masculinidades y feminidades católicas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General del Educación Física Argentina (1936-1940). En: Ainsentein (comp.) (2006) **Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad**. Buenos Aires: Libros del Rojas; pp. 199-234.
- Scharagrodsky, P. (2008) Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin del siglo XX. En: Scharagrodsky (comp.) (2008) **Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 105- 135.

- Scharagrodsky, P. (2011a) Presentación. En: Scharagrodsky (comp.) (2011) **La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 15-20.
- Scharagrodsky, P. (2011b) La constitución de la educación física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX. En: Scharagrodsky (comp.) (2011) **La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 441-475.
- Scharagrodsky, P. (comp.) (2008) **Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica**. Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (comp.) (2011) **La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente**. Buenos Aires: Prometeo.
- Soares, C. (2006a) Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. En: Rozengardt, R. (coord.) (2006) **Apuntes de historia para profesores de educación física**. Buenos Aires: Miño y Dávila; pp. 223-242.
- Soares, C. (2006b) Prácticas Corporales: Historias de lo diverso y lo homogéneo. En: Ainsentein (comp.) (2006) **Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad**. Buenos Aires: Libros del Rojas; pp. 9-36.
- Soares, C. (2008) Educación Física escolar en Brasil: breve historia de la constitución de una pedagogía higiénica. En: Scharagrodsky (comp.) (2008) **Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 17- 47.
- Taborda de Oliveira, M. A. (2009) Em busca da natureza negada: a renovação pedagógica e o mito de uma educação “natural”. En: **Memorias del IX Congreso Iberoamericano de História da Educação Latino-americana**, Rio de Janeiro: SBHE, UERJ, nov. 2009 (en CD).
- Tedesco, J. C. (1986) **Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)**. Buenos Aires: Solar.
- Tyler, R. (1949) **Principios básicos del currículo**. Buenos Aires: Troquel.
- Uruguay (1910) **Anales de Instrucción Primaria Uruguay (AIP)**. Enero-Junio de 1910 Año VIII. Tomo VIII, Nº 1-6. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Uruguay (1929) **Reglamentos Oficiales de Juegos Atlético y Estudios sobre educación física moderna**. Buenos Aires-Montevideo: Mundo Nuevo.
- Varela, J. y F. Álvarez-Uría (1992) **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta.
- Varela, J. A. y A. Vásquez Acevedo, A. (1882) “Informe sobre el Congreso Internacional Pedagógico y celebrado en Buenos Aires, Montevideo, 10 de junio de 1882”. En: Varela (1882) **Obras Completas de J. P. Varela**. Tomo IV. **La Educación Media**. Montevideo: Cámara de Representantes; pp. 405-453.
- Varela, J. P. (1874a). **La Educación del Pueblo**. Tomo I. Montevideo: Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, 1947.
- Varela, J. P. (1874b) **La Educación del Pueblo**. Tomo II. Montevideo: Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos Uruguayos. Vol. 50. 1964.
- Varela, J. P. (1876a) **La Legislación Escolar**. Tomo I. Montevideo: Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos Uruguayos. Vol. 51. Obras Pedagógicas, Montevideo, 1964.
- Varela, J. P. (1876b) **La Legislación Escolar**. Tomo II. Montevideo: Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos Uruguayos. Vol. 52. 1964.

- Vaz, A. (2004) Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno: questões para a reflexão crítica e para as práticas corporais. **Perspectiva**, v. 22, Especial de júl./dez. 2004. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina; pp.21-49.
- Vaz Ferreira, C. (1922) La educación física. En: **Anales de Educación Física**. Montevideo: CNEF, Tomo III, N° 1, 1959; pp. 33-51
- Vaz Ferreira, C. (1927) Sobre Educación Física en los Parques Escolares. En: **Anales de Educación Física**. Montevideo: CNEF, Tomo III, N° 1, 1959; pp. 9-32.
- Vigarello, G. (2005) **Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vigarello, G. (2011) La invención de la gimnasia en el siglo XIX: nuevos movimientos y nuevos cuerpos. En: Scharagrodsky (comp.) (2011) **La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 23-36.
- Villalba, A. (2005) La sublimación, ese afán tan doloroso como imposible. En Behares y Colombo (comps.) (2005) **Enseñanza del saber y saber de la enseñanza**, Montevideo: FHCE; pp. 103-106.
- Weber, M. (2004) **Ética protestante**. Buenos Aires: Andrómeda.
- YMCA (1914) First Continental Convention of Young Men's Christian Associations of South America. Montevideo, June 9<sup>th</sup> 1914. Carta dirigida al Word's Committe of YMCA Geneve.
- Žižek, S. (comp.) (2003) **Ideología. Un mapa de la cuestión**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.