GT 27: Conceptualización de la Enseñanza Universitaria en el marco del «Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública»

Discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en el Uruguay (1874-1948)[1]

Mag. Paola Dogliotti[2]

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Instituto Superior de Educación Física, Udelar.

paoladogliottimoro@gmail.com

Resumen

El trabajo muestra algunas de las principales conclusiones aproximativas de la tesis de maestría que trata sobre las principales discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay entre los años 1874 y 1948. También se presentan las principales líneas de productividad discursiva en relación al currículum y a la enseñanza en las cuatro modalidades de formación encontradas en esa delimitación temporal. La perspectiva teórica y metodológica seleccionada se basa en las afectaciones a la teoría de la enseñanza del análisis del discurso de Pêcheux (1990), y la mirada arqueológica y la noción de «gubernamentalidad» de Foucault (2007, 1981 y 1976, fundamentalmente). Entre los principales hallazgos 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. 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 *normalista*. La formación de docentes de educación física se acerca más a una *discursividad*

1 Este trabajo se enmarca en las líneas de investigación: «Políticas educativas, currículum y enseñanza» y «Enseñanza Universitaria» del Depto. de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE-Udelar y «Políticas Educativas, cuerpo y currículum» del Dpto. de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Udelar.

2 Magíster en Enseñanza Universitaria por la Udelar. Directora del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales y de la línea de investigación Políticas educativas, cuerpo y curriculum del ISEF – Udelar. Docente del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE-Udelar.

normalista que *universitaria* pero también tiene algunos aspectos que la distancia de ambas. La configuración *psicológica* que colonizó rápidamente el campo de la enseñanza normalista, tuvo una entrada más tenue en la formación de docentes de educación física.

Introducción

En este trabajo presentamos algunos de los principales hallazgos de la tesis de maestría titulada: «Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en el Uruguay (1974 – 1948)»[3].

La tesis fue abordada desde 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 (1990), y la noción de gubernamentalidad de Foucault (2007, 1981 y 1976) a través del abordaje de algunos de sus seguidores que indagan sobre la historia de la educación del cuerpo.

Se identificaron 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 el período abordado.

En la primera modalidad, la preparación no era específica del campo de la educación física sino que se formaba a los «maestros» de los institutos normales. Las principales referencias discursivas que abonaron a esta formación son las analizadas a través de los textos de José Pedro Varela[4] y de Alejandro Lamas[5].

La segunda modalidad, consistió en la formación de «maestros de educación física» mediante cursos intensivos en el seno de la CNEF[6], desarrollados entre los años 1920 y 1936). Las principales referencias discursivas de esta modalidad fueron analizadas a través de textos escritos

3 Maestría desarrollada 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

4 Es considerado «el fundador de la escuela estatal 'civilizada'» (Barrán, 1994, p. 91).

5 Dentista, en 1905 inició sus tareas como 'Profesor de Gimnástica' en las escuelas públicas de Montevideo. Escribió varios textos sobre educación física y gimnasia escolar y otros sobre la difusión del saber médico en el sistema educativo (maternología, higiene, puericultura, disciplina escolar, etc.). A partir del año 1908 y por breve tiempo se encargó del dictado de clases de gimnasia en los institutos magisteriales. Dictó varias conferencias sobre estos temas.

6 Comisión Nacional de Educación Física, fue la primera institución creada en el país para la organización y promoción de todo lo referente a la «cultura física». Fue creada el 7 de julio de 1911, por medio de la Ley Nº 3.798, en la cual también se crean los Juegos Atléticos.

fundamentalmente, por Jess T. Hopkins[7], Julio J. Rodríguez[8] y los presentes en la revista **Uruguay-Sport**, dentro de los que destacamos los producidos por Francisco Ghigliani[9].

La tercera modalidad consistió en la formación de «directores de educación física» en el Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de ACJ[10], creado en 1922.

La cuarta modalidad consistió en el Curso de formación de «profesores de educación física» desarrollada, a partir de 1939, en el marco de la CNEF, la primera con reconocimiento del título por parte del Estado.

Si bien las modalidades fueron presentados con cierta sucesión temporal, lejos de pretender hacer una historización centrada en el discurso de los grandes hombres, se analizaron las diferentes discursividades allí implicadas. En este sentido, este trabajo no es un estudio historiográfico, lejos de pretender serlo, lo que buscó fue el análisis de los principales discursos de época. Lo central está puesto en las discursividades, en los quiebres discursivos y no en los cortes temporales[11].

Lejos de querer mostrar una masa argumentativa homogénea en las cuatro modalidades de formación y en los diversos registros discursivos de sus formadores e impulsores, intentamos mostrar sus continuidades y rupturas, sus diferentes matices, reticulaciones, solapamientos y fisuras.

Configuraciones discursivas sobre el currículum y la enseñanza

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

7 Misionero norteamericano en Latinoamérica, maestro de educación física por la universidad de Springfield College de la YMCA norteamericana, primer Director Técnico de la CNEF desde donde impulsó la creación de las plazas de deportes de la CNEF en su primera década de existencia y encargado del primer curso intensivo de formación de maestros de educación física en el año 1920.

8 Director Técnico de la CNEF entre los años 1920 y 1960. Seleccionado por Jess T. Hopkins entre los líderes asociacionistas para estudiar en Springfield College de la YMCA en EEUU donde se recibió de bachiller en Educación Física. Estuvo a cargo desde el año 1922 de los cursos de maestros de Educación Física y luego del Curso de Profesores de Educación Física del año 1939.

9 Fue doctor en medicina, dirigente de varios clubes de Montevideo. 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: 5-7).

10 Asociación Cristiana de Jóvenes.

11 Busca percibir la singularidad de los sucesos, no se opone a la historia, sino al despliegue metahistórico de las significaciones ideales, a la búsqueda del «origen» y de una esencia (Foucault, 1992: 7-11).

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[12]. 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 discursividad *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 discursividad 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

12 En cierta medida la discursividad 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.

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 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 pautada 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.

Discursividades en torno a la formación de docentes de educación física

En las cuatro modalidades de formación, la *discursividad normalista* estaba presente con diversos grados y énfasis, y se articulaba con las discursividades tecnicista y psicológica anteriormente explicitadas. En la primera modalidad, en tanto la «gimnástica» era llevada adelante por los maestros normalistas, esa discursividad se presentaba en forma prominente. El maestro configurado tanto a partir de los escritos 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 discursividad tecnicista. Aunque un poco menos prominente que en la primera modalidad, en la segunda modalidad, 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 la discursividad 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 discursividad universitaria.

En relación a la tensión discursividad normalista-discursividad universitaria, es necesario aclarar que esta tensión no sería tan radical en tanto al interior de las universidades podemos encontrar variadas discursividades (Behares 2011), 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 discursividad 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»[13]. En la formación de los directores de educación física del Instituto Técnico de la ACJ esto se daba de forma más acentuada.

13 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.

La formación de los docentes de educación física se acerca más a una discursividad 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, 2011), también demoró su entrada o quizás fue más tenue en la formación de docentes de educación física. Como ya 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[14].

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 discursividades profesionalista, normalista y tecnicista, el problema de la enseñanza se trataba en términos instrumentales y pragmáticos; no así en la discursividad 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, 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.

14 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).

Desde estos presupuestos era imposible pensar en las dinámicas del saber-conocimiento propias de una *discursividad académica*.

Referencias bibliográficas

Barrán, J. P. (1994) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay.* Tomo 1: *La cultura «bárbara»*. Tomo 2: *El disciplinamiento*. Montevideo: Banda Oriental.

Behares, L. E. (2011) *Enseñanza y producción de conocimiento*. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: CSIC-Udelar.

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 (pp. 17-25).* Montevideo: FHCE.

Dogliotti, P. (2011) «El discurso de Carlos Vaz Ferreira en torno a la Educación Física y a la Política Educativa» (pp. 1-20). *Revista Fermentario.* Montevideo: FHCE-Udelar, Nº 5.

Foucault, M. (1976) *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber.* Madrid: Siglo XXI.

_____. (1981) «La gubernamentalidad». En AA.VV.: *Espacios de poder (pp. 9-26).* Madrid: LaPiqueta.

_____. (1991) *Las palabras y las cosas.* México: Siglo XXI.

_____. (1992) «Nietzsche, la genealogía, la historia». En *Genealogía del poder (pp. 7-29)*. Madrid: La Piqueta.

_____. (2006) *Seguridad, territorio, población.* Buenos Aires: FCE.

_____. (2007) *Nacimiento de la biopolítica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gomensoro, A. «El borrascoso nacimiento del Comité Olímpico Uruguayo» (pp. 1-17). *Revista ISEFdigital*, 2º edición, agosto de 2004. ISNN: 1510-9240.Disponible en: <www.isef.edu.uy> Acceso: 23 enero de 2012.

Pêcheux, M. (1990) *O Discurso. Estrutura ou acontecimento.* Campinas: Pontes.

Rodríguez Giménez, R. (2007) Breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo (pp.31-47). *Educação Temática Digital.* v. 8, Nº esp., jun. 2007. Campinas: Unicamp. http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1724. Acceso: 2/12/11.

Scharagrodsky, P. (2011) «Presentación». En Scharagrodsky (comp.) *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en* Occidente (pp. 15-20). Buenos Aires: Prometeo.

Weber, M. (2004) *Ética protestante.* Buenos Aires: Andrómeda.