



Maestría en Enseñanza Universitaria

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

TESIS



Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)

Raumar Rodríguez

Junio 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. Raumar Rodríguez Giménez

Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)

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. Luis Ernesto Behares Cabrera

Montevideo, 19 de julio de 2012

Foto de portada: 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

La redacción de esta tesis se ha realizado durante un tiempo relativamente largo. Durante ese tiempo, varias personas, grupos e instituciones han contribuido con este trabajo de alguna manera. Algunas, incluso, desde mucho antes de comenzar la escritura propiamente dicha, en los espacios de trabajo compartidos en los diferentes grupos, donde se estudia y discuten los trabajos de investigación. Por esta razón, quiero dejar expresa constancia de los siguientes agradecimientos:

en primer lugar, al Prof. Luis Behares, quien ha sido el director de mi trabajo de tesis, pero que además, y sobre todo, ha prestado su tiempo y paciencia, ha puesto innumerables recursos académicos a mi alcance y ha sido una referencia académica permanente desde su ingreso al Instituto de Educación en el año 2002, con una generosidad inusual;

al Prof. Ag. Pablo Martinis, Director del *Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad* (FHCE-UdelaR) donde me desempeñé como docente, quien ofreció todas las posibilidades institucionales para facilitar el trabajo de investigación;

a los que han sido y son miembros del *Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación* (GPEPI) del *Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física* (UdelaR), por la constancia en el trabajo y la apuesta a la construcción de un espacio académico en el ámbito de la educación física: Virginia Alonso, José Álvarez, Serrana Cabrera, Agustina Craviotto, Ma. Rosa Corral, Paola Dogliotti, Lucía Fabra, Lorena Fernández, Karen Kühlsen, Paula Malán, Pablo Mendes, Gonzalo Pérez Monkas, Jorge Rettich, Cléber Rodríguez, Cecilia Ruegger, Gianfranco Ruggiano, Cecilia Seré, Ana Sancho, Inés Scarlato y Ana Torrón;

a los que han sido miembros del grupo de trabajo *Cuerpo-Enseñanza*: Luis Behares, Agustina Craviotto, Ma. Leonor de los Santos, Ana Ma. Fernández, Mauricio Golfarini, Marianella Lorenzo, Beatriz Medina Araújo, Cecilia Seré, Ana Torrón y Joaquín Venturini;



a los miembros de la Línea de Investigación *Enseñanza Universitaria (ENUN)*, cuyos nombres ya aparecen en los grupos anteriores;

a todos los miembros de la Línea de Investigación *Estudio de lo Didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad (EDADI)*, del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelAR);

a la *Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC)* de la *Universidad de la República*, por haberme otorgado una beca de apoyo a docentes para la realización de estudios de posgrados.



Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)

Resumen

Esta tesis es el resultado de una investigación sobre el saber del cuerpo en la tradición normalista y la universitaria en el Uruguay, entre 1876 y 1939. Montada sobre estas dos tradiciones, se constituye la formación de profesores de educación física.

Se procuró identificar elementos que han configurado un campo de saberes específicos destinados a la educación y enseñanza del cuerpo, explorando las diferencias y la especificidad de cada tradición. Se ha indagado también en el efecto del discurso científico sobre el conjunto de conceptos, prescripciones y prácticas que constituye la educación del cuerpo y se ha procurado sostener ciertos límites conceptuales que distinguen lo pedagógico, lo didáctico y lo epistémico. Tras ese recorrido se analiza el proceso de conformación del profesorado en educación física. Finalmente, la indagación da lugar a dos grandes discusiones: la relación entre pedagogía y biopolítica, y la cuestión del saber del cuerpo.

La *metodología* utilizada reúne dos modalidades: arqueología y análisis del discurso. Se ha realizado acopio de un conjunto de documentos, se han clasificado e identificado rasgos que hacen a la matriz discursiva del campo, con el propósito de captar la materialidad de ese discurso específico que establece la relación cuerpo-educación-enseñanza.

El recorrido realizado por las tradiciones normalista y universitaria, muestra claramente que nos son discursivamente “puras”. Cada una contiene elementos de la otra. Sin embargo, se puede indicar alguna especificidad: del lado de la tradición normalista, la preocupación gubernamental es quizás uno de sus rasgos sobresalientes; del lado universitario, la preocupación por el saber o la ciencia. La educación física procede de lo político-pedagógico más que de lo científico. Por esta razón le resulta esquivo el saber: su historia es la historia del ejercicio físico, del adiestramiento corporal, del acondicionamiento físico, de la preparación anátomo-fisiológica para el desarrollo intelectual, del desarrollo y mantenimiento del organismo.

Con esta investigación se pretende aportar en dos sentidos: en primer lugar, se contribuye a comprender los límites y los puentes de comunicación entre dos tradiciones, en términos de saber del cuerpo. Luego, a partir de esta distinción, se contribuye a la discusión actual sobre el ámbito de formación del profesor de educación física o, más ampliamente, sobre el ámbito de formación en un campo de saber en ciernes que se puede denominar “educación del cuerpo”.

Palabras clave: cuerpo, educación, enseñanza, universidad, normalismo.

Knowledge of the body: an exploration between normalism and university on the occasion of physical education (Uruguay, 1876-1939)

Summary

This thesis is the result of an investigation into the knowledge of the body in the normal and the university tradition in Uruguay, between 1876 and 1939. Mounted on these two traditions, the training of physical education teachers is constituted.

It was intended to identify elements that had set a specific field of knowledge for education and teaching of the body, exploring the differences and the specificity of each tradition. It was also investigated the effect of the scientific speech on the group of concepts, indications and practices that constitute the education of the body and it was intended to maintain certain conceptual limits that distinguish the pedagogic from the didactic and the epistemic. After this, the process of conformation of the physical education teacher is analyzed. Finally, the investigation gives place to two big discussions: the relationship between pedagogy and biopolitics, and the issue of the knowledge of the body.

The *methodology* used combines two modalities: archeology and analysis of the speech. A group of documents has been gathered, also the classification and identification of features that make the discursive matrix of the field has been made in order to capture the materiality of that specific speech that sets the relation body-education-teaching.

The route taken by the normal tradition and the university tradition, show clearly that they are not discursively “pure”. Each of them contains elements of the other one. However, it is possible to identify certain specificities: on the one hand, referring to the normal tradition, the governmental concern is probably one of the highlighted issues; on the other hand, the university tradition concern is about knowledge and science. Physical education proceeds from the political-pedagogy more than scientific. That is why, it finds that knowledge can be elusive: its history is the history of the physical exercise, of the corporal training, the physical conditioning, the preparation anatomic-physiological for the intellectual development, the development and maintenance of the organism.

The aim of this investigation is to contribute in two ways: in first place, it contributes to understand the limits and bridging communication gaps between these two traditions, related to the knowledge of the body terms. Then, because of this distinction, it contributes to the present discussion about the ambit in which a physical teacher is formed or, widely talking, about the ambit of formation in a field of knowledge, that at first can be named “education of the body”.

Keywords: body, education, teaching, university, normalism.

Tabla de cuadros e ilustraciones

Cuadro 1 – Cantidad de asignaturas por año y área del primer curso de profesores de educación física. Fuente: Lodeiro, P. (1989).....	196
Figura 1 – Clase de gimnasia para escolares de ambos sexos, 1893. Fuente: Archivo fotográfico del Museo Pedagógico “José Pedro Varela”.....	104
Figura 2 – Clase de gimnasia para escolares, 1912. Fuente: Archivo Fotográfico del Museo Pedagógico “José Pedro Varela”.....	104
Figura 3 – Portada del libro <i>Gymnastika Dagofningar for Folkskolan</i> , de C. H. Liedbeck, publicado en Estocolmo en 1891. Fuente: http://www.abaa.org/books/172375807.html	118
Figura 4 – Gimnasia de varones, 1912. Fuente: Archivo fotográfico del Museo Pedagógico “José Pedro Varela”.....	120
Figura 5 – Portada del libro <i>Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar</i> , de Alejandro Lamas, publicado en Montevideo en 1903. Fuente: LAMAS, Alejandro. (1903).....	121
Figura 6 – Fotograma 1 de Olympia, film de Leni Riefensthal (1938). Fuente: http://www.decine21.com/Peliculas/Olympia-885	201
Figura 7 - Fotograma 2 de Olympia, film de Leni Riefensthal (1938). Fuente: http://lastorresdepapel.blogspot.com/2011/04/arte-y-poder-la-estetica-nazi.html	202
Figura 8 – Fotograma 1 de <i>Triumph des Willens</i> , film de Leni Riefensthal (1935). Fuente: http://www.dvdbeaver.com/film/DVDCompare4/triumphofthewill.htm	202
Figura 9 – Fotograma 2 de <i>Triumph des Willens</i> , film de Leni Riefensthal (1935). Fuente: http://basileusfaustus.tumblr.com/	203

Tabla de contenidos

Presentación.....	14
Capítulo 1. Marco teórico y conceptual.....	21
1.1. Introducción.....	21
1.2. De la configuración de un campo de saber.....	25
1.3. Distinciones necesarias: lo pedagógico, lo didáctico, conocimiento y saber....	26
1.3.1. Pedagogía y Didáctica.....	26
1.3.2. Conocimiento y saber.....	28
1.4. La educación del cuerpo: de lo medieval a la modernidad.....	29
Capítulo 2. Procedimientos y recursos de la investigación.....	36
2.1. Teoría y método: consideraciones previas.....	36
2.2. Orientación teórico-metodológica: análisis del discurso y arqueología del saber.....	39
2.3. Formación discursiva.....	41
2.4. Sobre el análisis realizado.....	44
2.5. Sobre los resultados de la investigación.....	45
2.6. Sobre la periodización del estudio y el concepto de tradición.....	47
Capítulo 3. El trabajo pedagógico y didáctico sobre el cuerpo en la <i>tradicón normalista</i>	50
3.1. De la invención de la infancia a la escuela normal.....	50
3.1.1. La escuela moderna, efecto tardío de la invención de la infancia....	50
3.1.2. La escolarización de la infancia.....	54
3.1.3. Las escuelas normales.....	56
3.2. El cuerpo objeto de educación e instrucción: escisión entre normalismo y universidad.....	74
3.2.1. En el gobierno de los niños no hay sustitutos para el afecto.....	74
3.2.2. A falta de saber... la didáctica normalista.....	78
3.3. José Pedro Varela: la educación del pueblo y la educación de los sentidos para una nueva sensibilidad.....	81
3.3.1. La matriz positivista del programa civilizador.....	83

3.3.2.	El hombre, como ser moral, es hijo de la educación.....	84
3.3.3.	La educación y el despertar de los sentidos.....	86
3.3.4.	Educación de los sentidos y racionalidad científica: ejercitar y cultivar los poderes de la observación.....	88
3.3.5.	¡Quiébrese la espada en la mano de los conquistadores!.....	92
3.4.	La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo.....	93
3.4.1.	Estado, gobierno, conocimiento.....	95
3.4.2.	Indicios de eugenismo.....	96
3.4.3.	Moral, higiene y cuidado de sí.....	97
3.4.4.	La salud como indicador del progreso.....	101
3.5.	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.....	105
3.5.1.	Fundamentos pedagógicos y didácticos de la educación del cuerpo: prolegómenos de una educación física.....	105
3.5.2.	El correlato científico de la educación física en la escuela.....	107
3.5.3.	Cuidar los poderes físicos y hacer apto al hombre.....	109
3.5.4.	Ejercicios gimnásticos y juegos libres.....	110
3.5.5.	Fisiología, higiene y pedagogías del cuerpo: hacia un estilo de vida higiénico.....	114
Capítulo 4.	El cuerpo como objeto de conocimiento en la tradición universitaria.....	122
4.1.	La tradición universitaria occidental.....	122
4.2.	Las universidades en Latinoamérica y Uruguay.....	129
4.3.	<i>Saber del cuerpo</i> : positivismo, empirismo y pragmatismo en la tradición universitaria.....	136
4.3.1.	Algunos antecedentes a destacar la universidad uruguaya en el siglo XIX.....	136
4.3.2.	Un ámbito universitario para la cuestión del cuerpo.....	140
4.3.3.	El laboratorio experimental: la medida de la enseñanza del cuerpo.....	142
4.3.4.	Higiene y medicina racionales y patrióticas.....	148

4.3.5. La enseñanza, para ser eficaz, ha de hacerse con la máquina por delante.....	151
4.4. Saber del cuerpo y gobierno de la población: higiene experimental y medicina social en la universidad de la república del novecientos.....	158
4.4.1. Antecedentes.....	158
4.4.2. De la caridad a la medicina social: la laicización del cuidado del cuerpo.....	160
4.4.3. Apuntes sobre la enseñanza científicista.....	164
4.5. El cuerpo en la encrucijada de la biopolítica.....	166
4.5.1. Política es la ciencia toda del Estado.....	166
4.5.2. Para desterrar de la enseñanza el lirismo declamador.....	169
4.5.3. En nombre del derecho a la vida.....	171
Capítulo 5. Saber y conocimiento del cuerpo o gobierno del cuerpo: hacia la conformación del profesorado de educación física en el Uruguay.....	176
5.1. Cultura física: la naturaleza en las manos de la ciencia.....	176
5.2. Racionalización de la cultura física: un programa estatal más allá de las escuelas.....	180
5.2.1. Perfeccionar la raza en las plazas vecinales.....	181
5.3. Elevar la raza, física y moralmente: preámbulo del profesorado en educación física.....	187
5.3.1. Cultura física y el concepto moderno de educación física: referencias teóricas y prácticas a medio siglo de la reforma vareliana.....	188
5.4. De maestros a profesores: la inflexión de 1939.....	193
5.4.1. La inflexión y reafirmación de un modelo: profesorado de educación física y eugenesia.....	194
Capítulo 6. Apuntes para una discusión sobre <i>pedagogía y biopolítica</i>	204
6.1. Sobre la pedagogía y lo pedagógico.....	204
6.2. La “máquina antropológica”.....	206
6.3. Educación del cuerpo y economía.....	207

6.4. La vida en la encrucijada de lo humano (o lo pedagógico y el Hombre en tanto que “vive”).....	210
6.5. Episteme y tecnología del cuerpo.....	216
6.6. Consideraciones prospectivas.....	220
Capítulo 7. Saber, saber del cuerpo, normalismo y universidad: aportes para posibles discusiones.....	222
7.1. Lecturas del <i>Saber</i>	223
7.2. Saber del cuerpo.....	226
7.3. ¿Para hablar del cuerpo se necesita saber?.....	227
7.3.1. Hablar del cuerpo.....	228
7.3.2. Educar el cuerpo (o el cuerpo en el tamiz moderno de la política).....	232
7.3.3. Saber del cuerpo en la enseñanza.....	233
Capítulo 8. Consideraciones finales.....	235
Fuentes.....	240
Referencias bibliográficas.....	250

“As crônicas da vila de Itaguaí dizem que em tempos remotos vivera ali um certo médico, o Dr. Simão Bacamarte, filho da nobreza da terra e o maior dos médicos do Brasil, de Portugal e das Espanhas. Estudara em Coimbra e Pádua. Aos trinta e quatro anos regressou ao Brasil, não podendo el-rei alcançar dele que ficasse em Coimbra, regendo a universidade, ou em Lisboa, expedindo os negócios da monarquia.

—A ciência, disse ele a Sua Majestade, é o meu emprego único; Itaguaí é o meu universo.

Dito isso, meteu-se em Itaguaí, e entregou-se de corpo e alma ao estudo da ciência, alternando as curas com as leituras, e demonstrando os teoremas com cataplasmas. Aos quarenta anos casou com D. Evarista da Costa e Mascarenhas, senhora de vinte e cinco anos, viúva de um juiz de fora, e não bonita nem simpática. Um dos tios dele, caçador de pacas perante o Eterno, e não menos franco, admirou-se de semelhante escolha e disse-lho. Simão Bacamarte explicou-lhe que D. Evarista reunia condições fisiológicas e anatômicas de primeira ordem, digería com facilidade, dormia regularmente, tinha bom pulso, e excelente vista; estava assim apta para dar-lhe filhos robustos, sãos e inteligentes. Se além dessas prendas,—únicas dignas da preocupação de um sábio, D. Evarista era mal composta de feições, longe de lastimá-lo, agradecia-o a Deus, porquanto não corria o risco de preterir os interesses da ciência na contemplação exclusiva, miúda e vulgar da consorte.”

O alienista (Machado de Assis, 1882, p. 13-14).

Presentación

Esta tesis es el resultado de una investigación sobre el saber del cuerpo en la tradición normalista y la universitaria en el Uruguay, entre 1876 y 1939. Normalista refiere a la tradición inaugurada con el establecimiento de sistemas nacionales de educación pública, especialmente con la conformación de ámbitos institucionales específicos para la formación de maestros y profesores de enseñanza media, habitualmente llamados escuelas o institutos normales. Por tradición universitaria se entiende aquella inaugurada en la Edad Media, fundamentalmente vinculada a la transmisión monástico-teológica, y su posterior engarce con el discurso de la ciencia moderna.

El corte cronológico se corresponde con dos momentos significativos para la indagación realizada: en 1876 se inauguró la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, en 1939 se crea el primer curso de Profesores de Educación física del Uruguay. Este curso, que se mantiene institucionalmente al margen de las tradiciones normalista y universitaria, recoge, discursivamente, elementos de ambas. Es, podría decirse, uno de los efectos de la reunión de aquellas en lo que a saber del cuerpo se refiere.

Dentro de los trabajos ya realizados en relación con el tema que cuentan como antecedentes de investigación, destaco los siguientes: en primer lugar, el trabajo pionero de José Pedro Barrán: por un lado la *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (1994a; 1994b) en sus referencias a la cultura bárbara y la sensibilidad civilizada y por otro *Medicina y sociedad en el Uruguay del '900* (1995), en relación con “la invención del cuerpo”. También se cuenta con el trabajo de Marrero (1996), quien plantea para la historia del campo de la Educación Física la presencia de tres lógicas antitéticas; trabajo, juego y vocación, poniendo de relieve nociones de disciplina, ocio, consumo, cuerpo, psicologización, control social, en relación con el contexto de modernización cultural. Este trabajo nos ha informado, entre otras cosas, sobre las representaciones de cuerpo de los profesores de Educación física, uno de los principales agentes del trabajo en educación del cuerpo en tanto “personal especializado”.

Por mi parte, he desarrollado una serie de trabajos de investigación vinculados a la relación cuerpo, educación y enseñanza, dentro de los cuales los que tratan de la historia de la educación del cuerpo en el Uruguay ocupan un lugar significativo. En un trabajo

realizado con Goitía y Peri (1999) comenzábamos una indagación sobre la cultura física en el Uruguay del novecientos, que fue continuada en un trabajo denominado “De la biografía a la historia del cuerpo” (Rodríguez Giménez, 2001). De allí se desprende que una nueva mirada se da sobre el cuerpo: la construcción simbólica se realiza fundamentalmente desde la “medicalización” de las prácticas corporales y desde el disciplinamiento (militarizado) de dichas prácticas. Es decir, lo médico y lo militar convergen en una mirada sobre el cuerpo y se transforman en fuertes dispositivos que se ocupan de la regulación biológica y moral de la población. Cabe señalar que, según Barrán (1995, p.10-11), el saber médico “se nutrió fundamentalmente del orden mental establecido, de los valores, las convenciones, los lugares comunes, los temores y las ansiedades, a menudo complejos y contradictorios, de aquella cultura.” Por eso, agrega, “el saber médico construyó un cuerpo humano que era la imagen de lo que aquella cultura deseaba fuera el cuerpo” (p.16) Esto condujo a la “moralización del saber médico” y a la “medicalización de la moral”, en tanto la conducta higiénica se equiparó a la conducta virtuosa (Barrán, 1995, p.19).

Pero la introducción de la racionalidad no se hizo solamente vía anátomo-fisiológica, sino también a través de un saber de las prácticas militares. Como se afirma en el trabajo *La cultura Física en el Proyecto Moderno uruguayo*,

los fines están claramente determinados: el disciplinamiento del cuerpo, el control de la actividad, la formación del ciudadano respetuoso de las leyes y defensor de su patria. Es claro y manifiesto [...] el interés de unir lo militar a lo escolar mediado por la cultura física (Goitía; Peri; Rodríguez Giménez, 1999, p.76)

En la perspectiva historiográfica destaco también el trabajo que rastrea las razones e intervenciones del Estado uruguayo del novecientos en el ámbito de la educación del cuerpo (Rodríguez Giménez, 2007b) y el que indaga sobre el tema en el pensamiento vareliano (Rodríguez Giménez, 2008).

Aparte de la perspectiva historiográfica, se cuenta con un conjunto de indagaciones de corte teórico en los que la relación cuerpo-educación-enseñanza se revisa fundamentalmente desde la cuestión epistémica. Encontramos en ellos una fuerte presencia de la Teoría de la Enseñanza, la Filosofía, el Psicoanálisis y la Lingüística. Estos trabajos se desarrollan desde el año 2004, en el marco de interacción entre el Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física y el Departamento de Psicología

de la Educación y Didáctica de la FHCE (cuyo nombre cambia desde 2008, denominándose actualmente Departamento de Enseñanza y Aprendizaje). Dentro de ellos destaco los siguientes: el libro, publicado recientemente, *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza* (Behares; Rodríguez Giménez, 2008) y el dossier del mismo nombre, publicado en 2007 en la revista *Educação Temática Digital* de la Faculdade de Educação/ UNICAMP (Rodríguez Giménez, 2007a).

Para la región, especialmente Argentina y Brasil, destaco los siguientes antecedentes: Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky (2006) rastrean la conformación de la educación física como disciplina escolar en Argentina. De Aisenstein (2006a; 2006b) también se consulta su estudio sobre la matriz disciplinar de la educación física. Para el caso de Brasil contamos con los estudios de Carmen Soares, dentro de los cuales destacamos los destinados a rastrear las raíces europeas de la educación física en su país (Soares, 2001) y las imágenes de la educación del cuerpo en las que se muestra el papel de la gimnasia en el advenimiento del higienismo, las disciplinas y la orientación científicista en general (Soares, 1998).

Es importante indicar que mis trabajos de investigación se inscriben desde el año 2002 en la línea denominada *Cuerpo y Pedagogía*, de la cual soy responsable, en el marco del Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física. Hacia fines de 2004 me integro a la Línea de Investigación *Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad*, dirigida por el Prof. Luis Behares, en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (Instituto de Educación, FHCE, UdelaR). En el año 2006 se conformó el *Grupo Cuerpo y Enseñanza*, coordinado por Behares y por mí, dando lugar a una densa y prolífica actividad académica, de formación e investigación, de la cual soy ampliamente deudor.

La investigación que ha dado lugar a esta tesis se inscribe en las líneas de investigación mencionadas. La temática trabajada y el encuadre teórico-metodológico no son aleatorios en modo alguno, sino que responden al desarrollo de la formación y los trabajos realizados por los grupos que funcionan en cada línea, entre las cuales hay una fuerte interacción, incluso compartiendo miembros y actividades académicas. La tesis ha servido para dar sistematicidad y organización de conjunto a una serie de cuestiones que ya

estaban presentes a la hora de iniciar la Maestría en Enseñanza Universitaria. Dado el encuadre de la maestría, rápidamente y sin mayor esfuerzo, casi naturalmente, se presentó una primera idea general de tema de investigación: la educación física en la educación superior; luego se reformuló en términos de saber del cuerpo. Por esta razón, la problematización de la formación superior, de la mano de una discusión sobre la cuestión del saber, atraviesa la tesis de principio a fin. Esto supone que el tema *saber del cuerpo* no le corresponde exclusivamente a la educación física, como se puede sugerir de un modo equívoco. Pocas cosas reúnen una relevancia tan densa como la cuestión del cuerpo en la modernidad, pero pocas, a la vez, se han tratado culturalmente de un modo tan elusivo. Los médicos y los educadores saben muy bien de la encrucijada del cuerpo, y saben también que no sólo es una cuestión de saber, sino de política, ya se trate de policía de la salud, ya de policía de las conductas. Como pocas cosas, la salud y la educación son aspectos muy caros para los estados modernos; ambos están en el corazón de la gubernamentalidad y, por lo tanto, de la biopolítica. Un pueblo educado y una “conciencia médica generalizada”¹ ha sido el sueño de muchos. Por esto, pero también por el entramado de la formación del médico y del maestro, la pedagogía les es familiar.

Hoy, a seis años de la incorporación del Instituto Superior de Educación Física a la Universidad de la República y tras la encrucijada que establece la creación del Instituto Universitario de Educación, la formación del profesor o licenciado en educación física está en cuestión. Esta investigación también supone, desde mi punto de vista, un aporte para la discusión sobre cuál es el lugar “natural” de formación de estos profesionales, o sobre la pertinencia de expresiones tales como “formación docente”, “investigación educativa”, “docente investigador”, entre otras. Y supone también un aporte para un debate que ya lleva varias décadas: cuál es el saber específico de la educación física; su legitimidad académica espera por el despeje de esta incógnita.

El *problema de investigación* está centrado en el proceso por el cual se configura un campo de saberes en torno al cuerpo y sus relaciones o lugares respecto de dos tradiciones distinguibles para el caso de Uruguay: la normalista y la universitaria. A partir de allí, se indaga en la conformación de un campo específico que puede denominarse educación del

¹ Expresión utilizada por Foucault (1963, p. 58).

cuerpo y una de sus formas específicas denominada educación física. Tras este primer momento se analiza la procedencia discursiva de la formación de profesores de educación física en su edición inaugural. Se ha prestado especial atención a la emergencia del cuerpo como objeto de preocupaciones políticas y pedagógicas que suponen la delimitación de una intervención específica: la educación del cuerpo. Por otra parte, se tratan de identificar elementos del orden de lo pedagógico y del orden de lo didáctico, como regiones discursivas distinguibles una de otra. Esta indagación supone, en la medida en que pretende clarificar ese proceso de constitución de un campo de saber específico, observar las posibles diferencias entre el discurso de la escuela (enseñanza primaria) y el discurso universitario, así como sus diálogos, enfrentamientos y solapamientos. Las preguntas que se formulan en el problema de investigación son las siguientes: ¿Cuáles son las dimensiones que configuran la emergencia de un campo de saber destinado a la educación del cuerpo en el Uruguay? ¿Cuáles es la relación de este proceso con la enseñanza superior? A partir de estas preguntas surgen las siguientes: ¿De qué manera es que el cuerpo se transforma en objeto de educación y en objeto de enseñanza? ¿Cuál es la relación entre estas dos instancias? ¿Cuál es el lugar de este proceso en relación con la educación superior, específicamente el ámbito universitario uruguayo? ¿Cómo se va configurando la especificidad de la formación del “personal especializado” en el campo de la Educación física en el Uruguay? En nuestro país, ¿cuál tradición predomina en la historia de la formación de profesores de Educación física? ¿Universitaria o normalista? ¿Cómo se identifican estos rasgos?

Los *objetivos* que se han formulado para esta investigación son los siguientes:

Objetivos generales

- a. Identificar elementos que conformaron la configuración de un campo de saberes específicos destinados a la educación del cuerpo en el Uruguay.
- b. Establecer diferencias entre la perspectiva normalista y la universitaria respecto del campo de saber referido.



Objetivos específicos

- a. Indagar sobre el efecto de un supuesto discurso científico sobre ese conjunto de conceptos, prescripciones y prácticas que constituye la educación del cuerpo.
- b. Identificar lo específicamente pedagógico, lo didáctico y lo epistémico.
- c. Establecer sobre qué modelo la educación del cuerpo se ha convertido en esa disciplina que se conoció desde fines del siglo XIX como Educación física.
- d. Analizar cómo ese campo de saberes se constituye en objeto de formación universitaria y terciaria.

La *metodología* utilizada, en concordancia con el modelo teórico general de la investigación, aproxima dos modalidades más o menos distinguibles: análisis del discurso y arqueología. Uno de los conceptos metodológicos clave es el de “formación discursiva”, acuñado por Foucault, pero recepcionado y utilizado por Michel Pêcheux, aunque en esta investigación se ha usado más como noción que como concepto propiamente dicho. Aun trabajando con cierta afectación arqueológica, he articulado la instancia descriptiva con la hermenéutica. Para ello fue necesario el acopio de un conjunto de documentos, su clasificación e identificación de los rasgos que hacen a la matriz discursiva del campo. A partir de este rastreo he dado lugar a la interpretación, al trabajo con el “archivo”, en el intento de identificar los vestigios de una “memoria discursiva” (Gregolin, 2007, p. 163), con el propósito de captar la materialidad de ese discurso específico que establece la relación cuerpo-educación-enseñanza. Es preciso destacar que la cuestión de la metodología ha sido objeto de una preocupación importante. De una parte, porque supone una discusión conceptual hartamente compleja para las ciencias sociales y las humanidades; de otra parte porque la decisión de trabajar con los “modelos” del análisis del discurso y la arqueología supone una precisión conceptual que obliga a recorrer mínimamente la intensa y densa discusión teórica desarrollada en Francia durante no menos de veinte años. En este sentido, la preocupación por la metodología no es la preocupación por la aplicación de unas técnicas; se trata más bien del problema teórico de la construcción de un objeto de conocimiento.

Los *capítulos principales* de la tesis, los que muestran los resultados de la investigación, son tres: “El trabajo pedagógico y didáctico sobre el cuerpo en la *tradición normalista*”, “El cuerpo como objeto de conocimiento en la tradición universitaria” y “Saber y conocimiento del cuerpo o gobierno del cuerpo: hacia la conformación del profesorado de educación física en el Uruguay”. Tras estos tres capítulos prosigue otro cuyo centro radica en una de las discusiones que me resulta más significativa: la cuestión del saber del cuerpo, sus significados, sus usos, sus problemas teóricos y las implicancias metodológicas. Este es un capítulo que no resuelve el problema, sino que presenta algunas aristas del mismo, incluso con un interés propedéutico y heurístico.

Para la realización de los estudios de maestría, entre los meses de noviembre de 2008 y noviembre de 2010 he usufructuado una beca de apoyo a docentes, otorgada por la Comisión Académica de Posgrado (Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República).

Capítulo 1 - Marco teórico y conceptual

1.1. Introducción

“Intenté... ser original a mi modo, de un modo modesto, burgués... Llamaba las cosas de la vida íntima por su nombre; mas la cabaña estaba más próxima de mí que la alcoba” (Charles Sainte-Beuve, 1863)²

Primer tiempo: el mundo; luego, los hombres subidos a él (Lacan, 1962-1963, p. 43). Allí la presencia de lo humano hace que, si se trata de cultura o sociedad, haya un “segundo mundo y una segunda vida”, para utilizar una expresión de Bakhtin (1941), de lo cual procede una cierta “dualidad del mundo”. ¿Por qué comenzar diciendo esto? Porque una indagación como la que aquí se presenta, realizada en ocasión del *saber del cuerpo*, siempre será considerablemente incompleta. Las fuentes utilizadas remiten al aspecto que podría denominarse oficial: planes y programas escolares, leyes, actas de sesiones del consejo universitario, informes institucionales, etc. Se puede leer en ellos un orden, se pueden encontrar simetrías y disimetrías, empujes y momentos estacionarios, continuidades y rupturas, desplazamientos rectos y giros imprevistos o calculados; se puede leer también, de punta a punta, la “ironía del dispositivo”, como ha dicho Foucault.

La *Aufklärung* se esparció por occidente. De un modo general se puede decir que ella no es sino un modo de hacer con la contingencia infinita de los cuerpos. Pero no apagó, ni antes ni ahora, en su retirada, en su momento residual, el rumor filosófico que la modernidad se propone doblegar. A la racionalidad (no necesariamente instrumental), a la institucionalidad, a la narrativa secular, siempre se le interpone un objeto cuya deriva es incalculable. El saber no es ajeno a ello, aunque no le corresponde. Tampoco le corresponde el Estado; éste es apenas la *forma* en que la política embraga los saberes, especialmente si de Universidad se trata. Este “apenas” no pretende escamotearle nada al Estado, sabemos (con Marx) que la forma es una cuestión sustantiva. Ese rumor filosófico hace a la dualidad del mundo de la que habla Bakhtin, incluso la estadística lo puede contar. Pero no se deja captar fácilmente, su condición es la de lo irredento y la eficacia de la

² Citado en Benjamin, 1967, p. 29. La traducción del portugués al español me corresponde.

política no siempre coincide con la del saber: la palabra funcionario no es su sinónimo, incluso tal vez sea su antítesis.

Si la gubernamentalidad produjo efectos, si el Estado educador fue eficiente, probablemente la población esperaba los milagros que el mundo parecía conferirle como derecho, como escribió Baudelaire en 1851:

é impossível não ficar emocionado com o espetáculo desta população doentia, que engole a poeira das fábricas, que inala partículas de algodão, que deixa penetrar seus tecidos pelo alvaiade, pelo mercúrio e por todos os venenos necessários a realização das obras-primas... Esta população espera os milagres a que o mundo lhe parece dar direito; sente correr sangue purpúreo nas veias e lança um longo olhar carregado de tristeza à luz do sol e às sombras dos grandes parques (citado por Benjamin, 1967, p. 11-12).

El desarrollo de las ciudades representaba una amenaza. París, por ejemplo, ciudad siempre referente de la cultura europea y del Río de la Plata, era observada por Maxime Du Camp³, quien decía:

Paris, após 1848, estava na iminência de se tornar inabitável. A constante expansão da rede ferroviária... acelerava o tráfego e o aumento da população da cidade. As pessoas sufocavam nas velhas ruas, estreitas, sujas, confusas, em que estavam metidas como em redil porque não havia outra solução (citado por Benjamin, 1967, p. 21).

Lo que Foucault llamó “miedo urbano” estaba prefigurado en estas miradas sobre el crecimiento de las ciudades y la aglomeración de población.

La episteme moderna es la del hombre que vive, trabaja y habla. A pesar de su hegemonía cultural, la burguesía no es el fundamento de la modernidad, sino los trabajadores. Se puede adivinar la potencia de la “hipóstasis de la industria como fuerza que mueve el mundo” (Benjamin, 1967, p. 24). Que no se interprete aquí idealización de ningún tipo; no hablo de los trabajadores contados uno por uno, tampoco de las personas, sino de una clase. Sobre ellos (y contra ellos) se levanta el edificio moral, intelectual, jurídico y político, de ellos procede el plus-de-saber que permitió que la sociología sustituyera al gendarme.

El objeto de esta investigación no se ve realmente cuestionado hasta que se plantea, con Lacan, la siguiente pregunta: “¿Qué es enseñar, cuando lo que se trata de enseñar, se

³ Escritor francés, hijo de médico, vivió entre 1822 y 1894. Mantuvo una larga amistad con Gustav Flaubert.

trata precisamente de enseñarlo, no sólo a quien no sabe, sino a quien no *puede* saber?” (Lacan, 1962-1963, p. 26). La modernidad no podría habilitar, tratándose del cuerpo en su relación con la educación y la enseñanza, otra cosa que una experiencia psicológica. El momento cartesiano, como lo ha denominado Foucault (2006), marca una ruptura que determina la irrupción del sujeto moderno: la escisión mente-cuerpo o dualismo cartesiano, como habitualmente se lo denomina. Es esta escisión moderna la que dará origen a la experiencia psicológica del cuerpo, una experiencia que delimitará epistémicamente al cuerpo como un resto, como un conjunto de órganos, aparatos, sistemas definidos anatómica y fisiológicamente⁴ y que situará -también epistémicamente- a la mente como la instancia privilegiada de conocimiento del mundo.

De acuerdo con Foucault,

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, 1981-1982, p.36).

A partir del momento cartesiano, la verdad será algo posible para el sujeto y la vía de acceso estará en el conocimiento. Primera señal: la verdad del cuerpo es accesible vía conocimiento. Las reglas que definen el acceso a la verdad están dadas por la estructura interna del conocimiento y por condiciones extrínsecas al individuo (Foucault, 1981-1982, p.37). ¿Por qué importa esta señal? ¿Qué indica? Seguiremos ahora la pista de Lacan (1979), quien nos muestra que el momento cartesiano es decisivo en la división entre el saber y la verdad.

La verdad de la ciencia moderna positiva excluye el saber (aquello que resiste a la secuenciación y no tiene “asiento psicológico”) para situarla estrictamente en el plano del conocimiento (aquello que puede representarse en un discurso lógicamente estabilizado). Este conocimiento pertenece a un espacio discursivo que Pêcheux (2006) caracterizó como “lógicamente estabilizado”; allí se supone que el sujeto “sabe de lo que habla”. Pero la verdad del sujeto, aquella que de acuerdo con Lacan descubrió el Freud “cientificista”, la verdad del inconsciente no viene sino a señalar que el estatuto de la ciencia no se resuelve

⁴ Sobre la figura del anatomista y las condiciones de posibilidad de su emergencia, cf. Le Breton, 1995. A su vez, sobre la implicancia del problema de la representación en la modernidad en relación con la biología, cf. Foucault, 2003.

sino con una deuda: la de la verdad del sujeto. A partir de allí, de lo que podrán ocuparse las “ciencias humanas” es de sujetos pragmáticos; de lo que podrá ocuparse la educación es de organizar, activar y entrenar mentes y organismos.

Si ha sido posible la moralización de la verdad sobre el cuerpo, donde la moralización de la higiene es una de sus facetas más notables, tal vez haya sido porque las “ciencias de la vida” han restaurado políticamente la verdad del cuerpo como culpa, subsumida en unos fines escatológicos, es decir, guarda una cierta relación con un juicio final. Como afirma Lacan, de allí procede la “desconfianza para con el saber” (Lacan, 1979, p. 357). Estas referencias son absolutamente imprescindibles para comprender por qué la “fantasía didáctica” (Behares, 2004) en el ámbito de la relación cuerpo-educación-enseñanza funciona enajenando al sujeto: funciona recubriendo la verdad. Funciona como fantasía, “en el más riguroso sentido de la institución de una realidad que cubre la verdad” (Lacan, 1979, p. 357).

La educación (y dentro de ella, lo que se ha conocido como educación física) viene a decir: “yo gobierno mi cuerpo”. En la modernidad se instala la idea de gubernamentalidad como problema, como posibilidad y como necesidad (Foucault, 1977-1978). En esa posibilidad, solidariamente, se encuentran la enseñanza y la educación. La enseñanza en su vertiente comeniana como posibilidad de enseñar todo a todos (Behares, 2005) y la educación como forma del gobierno de la infancia (Foucault, 1975 y 1977-1978).

Por esta razón, para los estados modernos -para la política de los estados modernos- ha sido importante la emergencia del campo de la educación física: ha sido una vía legítima para traducir en instituciones pedagógicas la novedad respecto del cuerpo: hay un conocimiento del cuerpo y hay unas prácticas corporales. De eso se trata, de que el cuerpo sea objeto de conocimiento y objeto de cuidado. La educación física, como uno de los ámbitos particulares de la higiene moderna, no hará sino confirmar que el cuerpo necesita ser apaciguado, domeñado, para dar lugar a lo que la experiencia moderna indica: es la mente, es la vida psíquica voluntaria lo que debe gobernar las pasiones.

De otra parte, si de algo ha servido ese dispositivo llamado Educación Física, si por alguna razón ha encontrado un lugar en los sistemas educativos modernos, es porque viene a cumplir un papel específico en relación con la política, o, lo que para la modernidad sería

lo mismo, la biopolítica⁵: contribuye a la hegemonía de una noción de vida reducida a lo anátomo-fisiológico. Y en ese sentido, la forma más refinada de la educación física no es sino un ejemplo inmejorable de “técnica de gestión social”: al clasificar a los individuos según su peso, talla, rendimiento, etc., al poner esta clasificación al servicio de una política de Estado, al disponer esos datos en un aparato administrativo⁶. Por ello, la educación física ha estado cómodamente situada muy próxima a la tradición normalista, porque no ha sido sino una función. Y por ello también le es tan familiar, tan necesariamente familiar la estadística: es un modelo que contribuye a la objetivación del yo ideal (Pommier, 2002).

1.2. De la configuración de un campo de saber

*El discurso “no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también el objeto del deseo”
Michel Foucault*

Hay un campo de saber que se configura en torno a la educación del cuerpo y su aparición es solidaria con el despliegue de una red de instituciones dentro de las cuales nos interesa fundamentalmente el sistema de enseñanza, la institución militar y la institución médica. Nuestro interés se encuentra en la positividad de un objeto que este campo de saber y estas instituciones contribuyen a definir. Los sistemas de enseñanza modernos no habrían podido no regirse por esa *voluntad de verdad* que constituye la forma dominante del pensamiento moderno. Lo pedagógico no podría haber renunciado a las reglas generales de esa voluntad. Sus interiores, las formas institucionales que adquiere (la escuela, sus cometidos y sus reglas) funcionan, al configurarse solidariamente con la voluntad de verdad, como una máquina de exclusión. De este modo define, discursivamente, lo que está dentro y lo que está fuera de lo educable, lo que está dentro y lo que está fuera de ese objeto denominado cuerpo y, en otro movimiento, al poner al cuerpo como objeto de una educación, lo que es deseable hacer y dejar de hacer con él. Todo esto sucede aun cuando no sea una cuestión voluntaria, aun cuando se rija por los más caros principios humanistas.

⁵ Según Agamben (2007) la política occidental es biopolítica desde su origen.

⁶ Cf. Pêcheux, 2006, p. 30.

No es casual que el discurso pedagógico afectado por la voluntad de verdad se apoyara (si no se sustituyera por, o al menos encubriera su falta) en la sociología y la psicología.

Disciplinas. Disciplina. El arte de encauzar un discurso, el arte de encauzar el cuerpo. Sin embargo, no sólo por aquello que al excluir prohíbe, sino por aquello que estimula. Una forma de cuidado del cuerpo que fue, sobre todo, una forma de control del cuerpo. Un gran discurso de la biología para un objeto que, en su enunciación moderna, no cesa de inquietar: la vida. En la constitución de los estados modernos se vio claramente la implicancia política de este objeto. La educación del cuerpo no ha sido sino el efecto de la biopolítica. La voluntad de verdad desplegada sobre el cuerpo esconde su principal cometido: dominar la naturaleza. Por ello se trató de civilizar lo bárbaro. Por ello el conjunto de las “ciencias médicas” ha sido el fundamento principal del higienismo. Las proposiciones pedagógicas que se articulan entre el siglo XIX y el siglo XX han tenido que funcionar necesariamente en esa verdad, estar en esa verdad. Al funcionar allí, al extender ese discurso valiéndose de su fuerza de dispositivo, no sólo adquieren legitimidad sino que también refuerzan el valor de verdad. Gracias a esos mecanismos han perdurado ciertos mitos, por ejemplo: “deporte es salud”. Sólo en el registro de lo no crítico puede extenderse (y entenderse) una afirmación como ésta.

1.3. Distinciones necesarias: lo pedagógico, lo didáctico, conocimiento y saber

1.3.1. Pedagogía y Didáctica

Se ha hecho referencia a la educación y a la enseñanza, a lo pedagógico y a lo didáctico en relación con el cuerpo. No son términos usados indistintamente, sino que responden a una delimitación conceptual e incluso empírica. Del mismo modo, el uso de las nociones de conocimiento y saber merece también una distinción, ya que en algunas ocasiones se utilizan estas expresiones para referir a objetos delimitados.

En esta investigación la acepción de lo pedagógico remite, mientras nos referimos a los modelos más extendidos en la educación moderna occidental, o bien a lo *deontológico*, a aquello que se plantea como necesario, lo que debe hacerse, que implica lo obligatorio y

lo normativo, o bien a lo *teleológico*, aquello que involucra la preocupación por los fines y las acciones destinadas a alcanzarlas⁷. En este sentido, históricamente apegada a la filosofía de la educación (confundiéndose incluso con ella), lo pedagógico ha constituido el dominio específico de las preocupaciones sobre los contenidos y las formas de la transmisión de la cultura de una generación a otra, según la conocida fórmula durkheimiana⁸.

Iniciada la fase de exigencia científica, la pedagogía se vio casi substituida por la psicología y la sociología. En su faceta más instrumental de fines del siglo XIX la pedagogía puede verse, sin rodeos, como una técnica de conducción social (Hoyos Medina, 1992), faceta que no deja de actualizarse en diversos discursos pedagógicos a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI. También por ello lo propiamente pedagógico puede verse claramente en relación con el “normalismo”, no así en la tradición universitaria. Incluso más: las preocupaciones pedagógicas son, según Varela y Álvarez-Uría (1991), parte de la escisión entre normalismo y Universidad.

La Didáctica, por su parte, supone un “corpus deóntico que incluye discursivamente proposiciones sobre un ‘ser’ y un ‘deber ser’ de la praxis de la enseñanza (-aprendizaje)” (Behares, 2004), con un fuerte componente tecnológico, si no es ella misma una tecnología en tanto instancia de mediación planificada y regulada entre enseñanza y aprendizaje. Instrumentalmente concebida, la Didáctica se ha prefigurado como la instancia que organiza metodológicamente una secuencia de contenidos de acuerdo a unos supuestos psicológicos de aprendizaje⁹.

Según Behares

[...] *grosso modo*, durante el siglo XX la TE [Teoría de la Enseñanza] estuvo fuertemente afiliada a la concepción isomórfica e isocronológica, para la cual las diferencias en los tiempos de la enseñanza y del aprendizaje se explican fundamentalmente por factores psicológicos, madurativos o cognitivos, sobre todo cuando estas visiones están fuertemente ligadas a teorías del desarrollo. En efecto, hubo un viraje muy claro en el campo desde las visiones epistemocéntricas en los siglos anteriores a visiones tecnológicas (ligadas a las técnicas y métodos de enseñanza) y luego a un franco psicologismo, que redujeron el concepto de

⁷ Sobre lo deontológico y lo teleológico, se ha consultado Martínez Riu; Cortés Morató (1998)

⁸ Durkheim (1922) distingue educación de pedagogía. En términos generales, la primera es acción, la segunda es teoría.

⁹ Behares (2005, p. 11) realiza la siguiente distinción: “En la relación entre teoría y tecnología de la Didáctica Moderna hay, más allá de las constantes que la definen, dos modalidades diferentes: por un lado, la versión más antigua, aunque sobrevive en el presente, que llamaremos ‘teoría de la mediación’, donde el énfasis parece ponerse en el método; y la versión moderna, oriunda del siglo XX, que llamaremos ‘teoría de la enseñanza-aprendizaje’, en la que predomina el sujeto psicológico”.

enseñanza a un conjunto de estrategias de intervención en los aprendizajes. Éstos ocuparon el centro de la escena, aliados a concepciones pedagógicas, generalmente nombradas como ‘escuelanuevismo’ o ‘constructivismo’, que reclamaron para el niño (o el ‘aprendiente’) el lugar central en el proceso (Behares, 2008b, p. 313-314).

Para la teoría de la enseñanza implicada en esta investigación, las nociones de conocimiento y saber son fundamentales:

la enseñanza es del orden de la no coincidencia del conocimiento con el saber, así como lo es de la (im)posibilidad de la comunicación intersubjetiva. Es verdad que hay las formulaciones contradictorias con ésta, para las cuales el conocimiento totalizado se sirve del saber para serlo, por lo cual es posible una comunicación transparente entre las mentes, y por tanto la transmisión lineal. Ateniéndonos a la formulación inicial, que es la que nos interesa, se llega rápidamente a identificar un sujeto en condición inestable, regido por una lógica que no es la del conocimiento totalizado y la transparencia de la representación (Behares, 2008b, p. 308).

En suma, el maestro o profesor, tanto desde el punto de vista pedagógico como didáctico, lo es por un lazo social. Modernamente hablando se es maestro o profesor en tanto se ocupa una posición que permite la sustitución infinita. Se dirá más: es una posición definida por una función y no por una relación con el *saber*. Según Milner (1996, p. 161) la cuestión de la pedagogía está involucrada en el equívoco que permite la homonimia entre maestro-amo político y maestro de sabiduría, este último para siempre insustituible.

1.3.2. Conocimiento y saber

Sobre estos dos conceptos realizaré una mínima demarcación a los efectos de evitar confusiones, ya que en la perspectiva teórica asumida remiten a cosas distintas. Behares ha realizado una distinción que, aunque llamada “elusiva”, nos sirve para orientar una posición teórica: podemos

distinguir “saber” de “conocimiento”, en la medida en que en sí mismo 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” (BEHARES, 2005, p. 11).

Siguiendo esta distinción, notamos que las referencias que hace Foucault al saber, por otra parte abundantes, pueden remitirse igualmente a esa objetivación, a cierta positividad que se puede rastrear, a los efectos de esta investigación, en el discurso científico, pedagógico y

didáctico, aunque no necesariamente con “asiento psicológico”¹⁰. Sus referencias al saber tienen como eje fundamental la articulación entre la episteme clásica y la moderna, en la cual el hombre es objeto de conocimiento y fuente de toda forma de conocer¹¹.

De todos modos, de acuerdo con Behares (2008a, p. 30) “la posibilidad de distinguir un conocimiento interpersonal, estable, objetivo, de un saber subjetivo, inestable e incomunicable, es tan antigua como cualquier indagación filosófica relevante para el pensamiento occidental [...]”.

1.4. La educación del cuerpo: de lo medieval a la modernidad

Las ciudades medievales ya admitían la palabra burgués: *bourgeois*, *burgher* (Sennet, 1994, p. 160). Se trata del ciudadano, aunque se puedan establecer diferencias entre la *cit *, el *bourg* y la *commune*.

El proyecto moderno de “civilizar el cuerpo” estaba prefigurado en la Europa medieval. La aplicación de las buenas maneras formaba parte del programa civilizador del cristianismo y la sociedad cortesana (Le Goff y Truong, 2003, p. 11). La distinción de clase es una distinción práctica, es social, pero también es cultural. La afirmación de la diferencia de clase precisó de un encarnamiento, y no hubo relaciones de dominación, ni siquiera relación política, en la que la cuestión del cuerpo no fuera central. Podría decirse que el cuerpo es la condición de posibilidad de la diferencia. La historia de larga duración muestra cómo los gestos forman parte de unas “técnicas del cuerpo”, en la célebre noción de Mauss (1934), que dan cuenta de los imperceptibles movimientos de la sociedad y la cultura en relación con el cuerpo. Preocupación de los antiguos, luego de un declive medieval, la reflexión sobre la moral de los gestos floreció en el siglo XII. El resurgimiento del gesto como objeto de pensamiento se produce en un contexto de “renacimiento intelectual”, donde se puede observar, además,

el resurgimiento de la ciudad, la confrontación sin precedentes entre clérigos y laicos, el agravamiento de las diferencias de estatus, funciones, posición social, e incluso

¹⁰ Para Foucault, la misma psicología correspondería a un campo de saber propio de la episteme moderna que, en este caso, funciona como condición de posibilidad del “sujeto psicológico”.

¹¹ Cf. Foucault (1966). También hay una referencia sucinta a esto en *La hermenéutica del sujeto*, cf. Foucault (1981-1982).

comportamientos, habidas dentro del clero (entre seculares y regulares, monjes negros y monjes blancos, canónigos, etc.), la desaparición de los oblatos, destinados a la abadía desde su infancia, encargados del reclutamiento de novicios mayores que tenían en los claustros la gestualidad “mundana”, juzgada, en principio, pecaminosa, por lo que los clérigos debían sacrificar los excesos a su ideal del justo medio; y también hay una nueva atención al cuerpo, que ya no es sólo la “prisión del alma”, sino que a juicio de los moralistas, si está bien gobernado, puede llegar a ser el lugar y el medio de la Salvación del hombre (Schmitt, 1990, p. 142-143).

La urbanidad fue una invención más próxima a la burguesía que a la aristocracia, aunque sus reglas luego se extendieran a ésta última. La preocupación por la rectitud y apariencia corporal se irá perfilando hacia lo que luego fue todo un montaje pedagógico destinado a presentar el cuerpo en la escena del mundo cotidiano. La regulación del comportamiento de la nobleza viene a conocerse de la mano de este nuevo concepto: la urbanidad (Vigarello, 1990, p. 151). Esta regulación implica un tratamiento de la apariencia externa del cuerpo, tamizada por la lente moral, plegada a ciertas normas sociales. En el siglo XVI, aparecen referencias a la postura del cuerpo en los primeros libros de urbanidad que, según Vigarello (1990, p. 152), pueden calificarse de higiénicas, aunque el ejercicio corporal tenía todavía un valor ambiguo. No estaban presentes aún la anatomía y la fisiología, a no ser para fundamentar la debilidad del cuerpo del niño al que había que moldear.

El siglo XVII irá refinando algunos aspectos; se destacará la producción de un “código de elegancia”. La rectitud corporal dará paso a la educación del movimiento: es preciso mostrar, naturalmente, el autocontrol; para ello se configura una pedagogía del movimiento.

Los jesuitas ocupan un lugar importante en la historia de la educación del cuerpo. De acuerdo con Vigarello (1990, p. 184), se considera que estos fueron los primeros en tener una actitud clara hacia el cuerpo de los alumnos. El “alegato” y el teatro como ámbito de instrucción ocuparon un lugar central en la pedagogía corporal jesuita: hablar con aplomo, actitud elegante y suelta, posturas y “usos mundanos del cuerpo” era objeto de esta pedagogía.

Cuando se establece el régimen de clases y Estado, lo que podría denominarse “cultura popular”, un tipo de expresión cultural ajena a las formas oficiales, canónicas y burguesas de la cultura, permanecerá del lado oscuro y, eventualmente, representa una amenaza para la oficialidad, por su carácter desestabilizador, desprovisto de la moralidad

dominante. El ejemplo clásico y fundamental de esta relación dialéctica entre cultura popular y oficial se encuentra en la “cultura carnavalesca” que procede de la Edad Media y pervive en la Modernidad, presentado en el conocido estudio de Mikhail Bakhtin sobre Rabelais.

La forma efectiva de la vida en el seno de la cultura popular, para utilizar una expresión de Bakhtin, es objeto de intervención del proyecto burgués civilizador primero, cultural después. Por eso la oficialización de la fiesta y el despliegue del dispositivo pedagógico estatal afecta lo radicalmente otro que pudiera tener la cultura popular, despeja su carácter revulsivo y minimiza, aunque no anula, su irrupción desestabilizadora.

Siguiendo a Bakhtin, podemos decir que la fiesta oficial tiende a consagrar la estabilidad, la inmutabilidad y perennidad de las reglas que rigen el mundo:

hierarquias, valores, normas e tabus religiosos, políticos e morais correntes. A festa era o triunfo da verdade pré-fabricada, vitoriosa, dominante, que assumia a aparência de uma verdade eterna, imutável e peremptória. Por isso o tom da festa oficial só podia ser o da seriedade sem falha, e o princípio cômico lhe era estranho (1941, p. 8).

La estatización de la vida festiva (en la misma línea podría ubicarse la noción de “estatización de lo biológico” de Foucault) tiene como efecto imágenes fastuosas que suponen mostrar el esplendor del Estado. Los estados modernos usarán ampliamente esta modalidad, incluso bajo la novedad que representó la *propaganda*, valiéndose de refinadísimas composiciones de imágenes corporales, como en el caso de los documentales realizados por Leni Riefensthal¹².

Según Bakhtin (1941, p. 30), desde la segunda mitad del siglo XVII la fiesta pasará al dominio de lo privado, a lo doméstico, a lo familiar; la plaza pública sólo admitirá orden y expresiones disciplinadas de lo popular. La economía de los gestos gana el espacio público.

El proyecto civilizador-cultural actúa sobre la vida material corporal, sobre la vida orgánica propiamente dicha. Al establecer las formas de una pedagogía que atañe tanto a la moral, las costumbres, como al gesto e incluso al propio organismo en sus aspectos anátomo-fisiológicos, la educación del cuerpo moderna oficialmente establecida, estatalmente regulada, no privilegiará tanto el saber como la escisión radical entre “lo

¹² Volveré sobre esta cuestión en el capítulo 5.

cósmico, lo social y lo corporal”, en expresión de Bakhtin (1941, p. 17). La risa, por ejemplo, clave de la cultura cómica popular, no será destituida del ámbito oficial, pero será organizada, administrada, disciplinada. Con ello, perderá todo su potencial dialéctico, para pasar a ser funcional dentro de un todo formalizado como cultura oficial o legítima.

El cuerpo es una clave fundamental para comprender esa modulación entre cultura popular y burguesa. Es el cuerpo, en su presentación cotidiana, el que expresa las formas culturales del *pueblo*. El ser biológico, su correlato social y psicológico en el individuo egoísta burgués, son la contratara de un realismo grotesco que tiene el rebajamiento, “a transferência ao plano material e corporal, o da terra e do Corpo na sua indisoluble unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato” (Bakhtin, 1941, p. 17). El realismo renacentista había contenido dos concepciones del mundo: una, derivada de la cultura cómica popular; la otra, burguesa, expresaba un modo de existencia preestablecido y fragmentario (Bakhtin, 1941, p. 21). Se comprende que la burguesía adopte cómodamente las imágenes corporales de la anatomía y la fisiología, porque se trata de un cuerpo alisado, sin edad, armonioso, completo, que sigue las “formas naturales”, cuya disección se justifica y orienta por un principio económico. El cuerpo grotesco se opone a los cánones modernos, es bárbaro, en él se destacan las imperfecciones, las protuberancias, los orificios que comunican con el mundo; se trata de un cuerpo abierto e incompleto, naciente o agonizante, mezclado con el mundo, confundido con los animales y las cosas, un cuerpo que no tiene lugar en la “estética de lo bello” de la época moderna (Bakhtin, 1941, p. 23-26). Pero la cultura de la modernidad es producto de una interdicción sobre este cuerpo grotesco.

As grosserias e obscenidades modernas conservaram as sobrevivências petrificadas e puramente negativas dessa concepção do corpo. Essas grosserias [...] ou expressões, como “vai à...”, humilham o destinatário segundo o método grotesco, isto é, elas o enviam para o baixo corporal absoluto, para a região dos órgãos genitais e do parto, para o túmulo corporal (ou os infernos corporais) onde ele será destruído e de novo gerado (Bakhtin, 1941, p. 24-25).

Este panorama sirve apenas para indicar elementos más o menos generales dentro de un mapa social y cultural que va del siglo XVI al XIX; sin embargo, en modo alguno se puede suponer que hay un desarrollo lineal o sustitución de unas formas por otras. Siempre se tratará de expresiones que conviven, más o menos solapadas, más o menos permitidas, más o menos estimuladas. Hubo, por ejemplo, lo grotesco romántico, como reacción a los

cánones de la época clásica y del siglo XVIII. Pero tendrá otras características, distintas a las medievales y renacentistas. Hubo también un renacimiento de lo grotesco en el arte del siglo XX, fundamentalmente en la literatura, distinto del romántico. En cualquier caso, lo grotesco agujerea lo imaginario de la cultura corporal burguesa; representa, al menos como metáfora, la pulsión del pueblo, siempre que se pueda suponer que éste representa lo que se le opone a la ciudad, lo siempre por contar, la contingencia del conjunto urbanizado, la posibilidad de acontecimiento y fuerza de lo real de la Historia¹³. En el lazo, en lo social, el pueblo depende del olvido, aunque lo político siga trabajando en ese lazo, como real que “no cesa de no inscribirse”. La formación social capitalista depende de ello, del latido del pueblo en su edificio jurídico-político; el pueblo es, en cierto punto, su condición de posibilidad. Luego de subsumido en las formas culturales de la burguesía, lo popular es apenas una reminiscencia, rostro melancólico que expresa el desconocimiento de una escena primordial.

La cultura burguesa suprime lo “sublime popular” para hacerlo funcionar en una discursividad escatológica; así, lo popular es “lo crudo” que el burgués mira extasiado, sin saber que sabe que le es ajeno y que puede sostener *ese* ajeno a una distancia prudente. La afirmación de la burguesía supuso la composición de un cuerpo de clase, una composición que subsumió el cuerpo popular, elemento clave de la distinción entre clases y grupos sociales. Así, al cuerpo del pueblo se le opone el de la cultura burguesa, oposición que se irá anclando fuertemente en la discursividad científicista, universitaria, pedagógica, política, en fin, en el discurso del Estado.

Al *ethos* de la burguesía, tras del “descubrimiento” o “invención” de la Naturaleza en el siglo XVIII, se le impone una figura nueva, cuya fuerza implícita, más pragmática que teórica, reorganiza la política. Si la Naturaleza es tan importante, es porque, como afirma Baudrillard (1973, p. 53), es un concepto “alrededor del cual gravita toda la racionalidad del sistema de la economía política”. Marx (1859) anunció la crítica de la economía política, pero finalmente se estableció su “reinado general” (Badiou, 1985).

Si en la modernidad el cuerpo ha sido objeto de atención, si ha sido posible un saber del cuerpo, este lleva implícito el antagonismo entre la ciudad y el campo, entre lo urbano y lo rural, antagonismo llevado a su máxima tensión si se trata de un *proyecto civilizador*.

¹³ Sobre la noción de pueblo como real histórico, cf. Orlandi (2006).

Este antagonismo que Marx (1852) señalara en *El Dieciocho Brumario...* en ocasión de su expresión moderna, ya se hacía presente en la Antigüedad. El precio de la civilización urbana es un precio amargo, dice Sennet (1994, p. 34), es el precio del antagonismo que coloca lo “refinado” del lado de lo urbano y lo “embrutecido” del lado de lo rural.

La educación del cuerpo es una preocupación típica del siglo XIX. Si bien, como señala Foucault, en toda sociedad “el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (Foucault, 1975, p. 140), aquel siglo comienza a acentuar, profundizar, refinar un conjunto de saberes y prácticas que venían formulándose desde los siglos XVI, XVII y XVIII. En el siglo XIX el cuerpo de la sociedad se convierte entrando en una era que podríamos llamar de *medicalización*:

se van a aplicar recetas, terapéuticas tales como la eliminación de los enfermos, el control de los contagiosos, la exclusión de los delincuentes. La eliminación por medio del suplicio es así reemplazada por los métodos de asepsia: la criminología, el eugenismo, la exclusión de los “degenerados” (Foucault, 1977a, p. 103).

Recordemos que fue la modernidad quien vio nacer —o más bien lo que permitió impulsar, gracias a los nuevos problemas de gubernamentalidad— los sistemas de enseñanza nacionales. Lo que se ha conocido como escuela nacional ha sido ese nuevo espacio destinado a gobernar a los hijos de las clases desfavorecidas. La institución de lo escolar ha tenido que ver, desde el siglo XVI, con el despliegue de una maquinaria de gobierno de la infancia. En este lento y continuo proceso con marchas y contramarchas, señalemos las condiciones sociales de aparición de la “escuela nacional”: ha sido necesario definir un estatuto de infancia, delimitar un espacio específico destinado a la educación de los niños, forjar un nuevo cuerpo de especialistas dedicados a la educación, ha sido necesario también contribuir a la destrucción de otros modos de educación y finalmente rematar el proceso de institucionalización de la escuela: obligatoriedad decretada y regulada (Varela; Álvarez-Uría, 1991) Este proceso que en Europa llevó algunos siglos, se condensa para la historia de la educación del Uruguay en apenas unas décadas a fines del siglo XIX y principios del XX.

Al hablar de escuela nacional y su evidente relación con la constitución de los estados-nación no se pretende fijar la atención exclusivamente en la relación de poder

descendente que pudiera visualizarse allí. Sin que signifique negar el punto de vista teórico althusseriano sobre los aparatos ideológicos de Estado (Althusser, 1970), no es el foco de atención de esta investigación. La preocupación ha estado centrada en indagar cómo una voluntad de saber específica, una voluntad de verdad específica, reúne a estas cristalizaciones institucionales como las denomina Foucault (1976, p. 113). Dicho de otra manera, el foco de atención está en ese registro de positividad en el cual el cuerpo se hace visible y se torna objeto pedagógico y didáctico. Registro que recorre lo social de parte a parte, en donde Estado, sistema de enseñanza e individuo no pueden leerse como estaciones fijas a través de las cuales un saber circula en forma descendente o ascendente y se detendría en ellas para ser objetivamente desplegado, sino como instancias cuya materialidad forma parte un mismo régimen discursivo.

De todos modos, es preciso reconocer grandes mutaciones en el siglo XIX: el cuerpo es una cuestión de clase. La burguesía necesitó de ciertos rasgos corporales que la distinguieran del proletariado. Así como la escuela contribuyó a cifrar pedagógicamente el cuerpo de los hijos de las clases populares, en ese mismo cifrado contribuyó a la afirmación de la corporalidad burguesa. La intervención pedagógica fue cada vez más la intervención del cuerpo: salud, higiene, descendencia, raza (Foucault, 1976, p.151). Éste es el legado del cuerpo que la burguesía, plegada al discurso científico, extendió sobre la sociedad a través del tamiz escolar; nos encontramos con ello en la matriz de lo que se puede nombrar como escolarización del cuerpo.

Dice Foucault:

la educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. [...] ¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 1970, p. 45-46).

Capítulo 2 – Procedimientos y recursos de la investigación

“Porque toda interpretación es un delirio”
Pascal Quignard

“Comprender es siempre adentrarse
dando tumbos en el malentendido”
Jacques Lacan

2.1. Teoría y método: consideraciones previas

Punto álgido del trabajo de investigación es el aspecto metodológico. Especialmente crítico si se propone sostener que es indisoluble la relación entre la dimensión teórica de la investigación y la metodológica. Esto es, si se propone sostener que no hay autonomía del método, ni siquiera de las técnicas. El punto en el que se inicia la metodología es el de la “construcción del objeto” de la investigación¹⁴. Para decirlo rápidamente: las empiricidades sólo pueden aprehenderse a fuerza de un trabajo que es teórico; las “técnicas” o “instrumentos” no recogen datos, sino que se inscriben en el *continuum* teórico-metodológico de la investigación. Dicho de otro modo, no es la técnica la que introduce un corte en lo real, sino la teoría que allí se pone a trabajar o, en cualquier caso, el lenguaje. Y esto porque hay *la lengua*.

La noción de metodología en el sentido habitualmente utilizado, nombrada en función de su autonomía, es bastante ajena al desarrollo teórico de Michel Foucault y todavía más extraña en el trabajo de Michel Pêcheux. La exigencia formal que plantea la Maestría en Enseñanza Universitaria obliga a incluir aquí este capítulo. De todos modos, es preciso reconocer que esta exigencia ha puesto a funcionar el interés por refinar una posición teórica al respecto.

Primer escollo: ¿cómo investigar, de qué métodos y técnicas hablar, si se supone una teoría en la cual la noción de *sujeto* es central? ¿Cómo indagar sobre el *saber*? ¿Cómo,

¹⁴ La expresión alude al capítulo homónimo del libro *El oficio del sociólogo*. Cf. Bourdieu, Chamboredon, Passeron (1973). Se encuentra allí una discusión densa sobre la relación entre teoría y técnicas de investigación, modelos y métodos, construcción de hipótesis, etc., en el marco de una fuerte crítica a la epistemología positivista y empirista. Esta investigación no se ha regido por las orientaciones allí indicadas, pero las ha tenido en cuenta. Es bastante significativo para este trabajo que el capítulo comience con una cita de Saussure: “el punto de vista crea el objeto” (p. 51).

si el sujeto, que no es sin el Otro, supone siempre y de un modo excluyente el nudo precario, siempre por desatarse, en el que se encuentran lo real, lo simbólico y lo imaginario? Las preguntas podrían multiplicarse y abrir, de ese modo, lo que sería una discusión propiamente teórico-metodológica. Pero no será este el espacio donde suceda, por dos razones: porque excede el propósito del trabajo (aunque esté implícito en él, de punta a punta) y, fundamentalmente, porque excede mis posibilidades. Pero no puedo dejar de anotar, a riesgo de mostrar la precariedad del propio trabajo de investigación, que hay varios aspectos sin resolver, incluso, tal vez mal resueltos o por lo menos, inestablemente resueltos.

Tras el escollo, es preciso despejar alguna cosa. Esta investigación tiene afectaciones varias, algunas muy evidentes, otras no tanto. La pretensión ha sido investigar sobre el saber del cuerpo, por lo tanto, y más allá de una simple declaración retórica, es preciso decir que es definitivamente incompleta. Lo es por muchas razones, pero fundamentalmente por una: hay un saber del cuerpo que está en *lalengua* (*lalangue*), imposible saber; hay también un saber que está en *la lengua*, saber inconsciente, saber que no se sabe que se sabe, “sin cualidades”, un saber que no piensa, que no calcula, que no juzga (cf. Milner, 1996, p. 51), un lugar que se puede nombrar como “de la falta”. Con ellos, y a pesar de ellos, el lenguaje, lugar de la estabilidad, ámbito imaginario, donde la letra traduce en una serie lo que para la lengua era cadena, claridad de la conciencia donde había la opacidad del hablante. Tenemos entonces, como ha propuesto Behares (2004) tres registros del saber: “saber hacer”, “saber en falta” e “imposible saber”. Por eso ha sido preciso explicar los usos de la noción de saber: en ocasiones remite a aquello sobre lo que se monta una ciencia, y en otras a lo que da lugar a una formación discursiva. Lo mismo sucede con la noción de episteme. Retomaré estas distinciones más adelante, para explicar la delimitación de sus usos.

He querido sostener todo lo posible la idea de que un “cuerpo hablante” es lo que finalmente importa en esta investigación, aunque no ha estado formulado en sus objetivos de esta manera. Esta investigación no remite directamente a eso, pero lo toca en algún punto. Lo toca, por lo menos, en el punto en el que lo social y lo cultural se deparan con la lengua, y en el punto en que, dada la existencia de los individuos en la realidad, se comunican con el lenguaje. Esto implica reconocer la densidad del discurso, de los

discursos, pero también su fragilidad, su contingencia, su puesta a prueba con un significante que lo dispersa. Si se trata de la lengua, siempre habrá equívoco, aunque justamente por ella se pueden reconocer los efectos de verdad (Milner, 1983, p. 51). Así que no se trata de un metalenguaje, o de un lenguaje formalizado que pretendiera descubrir el núcleo de verdad científica de unos enunciados, o de la interpretación del que profiere un discurso. “El discurso es otra cosa distinta del lugar al que vienen a depositarse y superponerse, como en una simple superficie de inscripción, unos objetos instaurados de antemano” (Foucault, 1969, p. 60). He tratado, más bien, de recorrer la discursividad, en sí misma, simplemente suponiendo que algún efecto tiene en términos de lazo, pero abandonando la idea, no sin cierta aprehensión, de que haya causas y efectos, y que se pueda establecer una causa primera. Los discursos se suponen estables, pero no lo son del todo. En sus fracturas están los seres hablantes, y la “historia real de los seres hablantes”, dice Milner (1983, p. 55), está hecha de “fracturas sinonímicas, momentáneas, suspendidas”. Se puede mencionar ahora la noción de arqueología y establecer que esta investigación no es historiográfica, aunque le deba mucho, o casi todo, a la Historia.

Tras este punto de vista teórico, he trabajado con el discurso, con los discursos, no sin dificultades. Aquí, un segundo escollo. Se trata de las diferencias teóricas, pero también de los puntos de encuentro, en lo que se ha llamado *análisis del discurso*. La investigación, que se presenta como unidad, tiene sus modulaciones, y tal vez sus puntos de dispersión, sus lagunas. Se reconocerá muy fácilmente la presencia de Foucault; no tan fácilmente, se reconocerá también la presencia de Michel Pêcheux y Jean-Claude Milner. Durante más de dos décadas de intensa discusión, desde principios de los '60 hasta mediados de los '80 del siglo pasado, la cuestión del discurso, de los discursos y de su análisis, aproximó posiciones y estableció rupturas, tanto teóricas como ideológicas. En esta investigación no he seguido a pie juntilla ninguna de estas posiciones, y tampoco puedo reconstruir aquí el detalle del debate, que ha sido de los más fermentales, si no el más, en el campo de las humanidades y ciencias sociales¹⁵, al menos en Francia. Sin embargo, algunas precisiones son posibles. Se está más próximo de la tradición estructuralista (contenida en el pos-estructuralismo) que de la fenomenología. En los tres autores nombrados ha tenido efecto la relectura de Marx,

¹⁵ Una muy buena exposición del debate entre Foucault y Pêcheux, que muestra no solo sus diferencias sino sus puntos en común, se encuentra en Gregolin (2007). Cf. también Maldidier (1994) y Maldidier (2003).

Freud y Saussure. Pero también podría destacarse la influencia de Althusser, ya sea para seguir su línea, ya para rectificar sus posiciones, ya para oponerse a sus postulados.

Otro escollo: ¿en qué disciplina se ubicaría esta investigación? No es historia, no es sociología, no es, por cierto, psicología, tampoco psicoanálisis. Las orientaciones, sin embargo, se pueden explicitar: análisis del discurso y arqueología.

2.2. Orientación teórico-metodológica: análisis del discurso y arqueología del saber

El análisis de discurso tiene como objeto “explicitar e describer montagens, arranjos sócio-históricos de constelações de enunciados” (Pêcheux, 2006, p. 60). Si bien la perspectiva de Pêcheux difiere de la de Foucault, sobre todo en la evocación al *RSI* lacaniano del primero, de todos modos me valgo de alguna de sus referencias para la cuestión metodológica. Es decir, trabajé como el propio Pêcheux propone: “entrecruzando caminos”, procurando no incurrir en el eclecticismo *per se* o incluso en incompatibilidades teóricas radicales. Esto supone señalar desde el principio una cuestión clave: la tensión entre descripción e interpretación, la dificultad de una distinción radical y perfectamente evidente entre estas dos instancias.

Del mismo modo que Pêcheux (2006, p. 29), se puede suponer que hay independencia de objeto frente a cualquier discurso hecho a su respecto, que hay un *real*, puntos de *impossible*. En este sentido, considero necesario recoger también el punto de vista que Althusser (1975), a partir de Marx, realiza sobre objeto real y objeto de conocimiento. El conocimiento es producto del pensar, nunca lo real. El pensamiento trabaja sobre un objeto distinto que el objeto real, sobre una materia distinta dice Althusser: trabaja sobre formas transitorias que designan a un objeto real para producir un concepto, para producir conocimiento¹⁶.

Si considero conciliable en este punto continuar también con Foucault, es porque este nos indica que justamente allí, en el esfuerzo, en las luchas políticas por sostener un

¹⁶ Si he optado por introducir estas distinciones es por la proximidad teórica del “objeto real” al que se refiere Althusser y el *Real* lacaniano, por supuesto, sin que necesariamente signifiquen lo mismo. Si bien lo *real* lacaniano es incognoscible, “la ciencia intenta capturar algo de lo Real y llevarlo a lo Simbólico” (Fernández, 2004). Luego, al tratarse de un discurso estabilizado, será del orden de lo Imaginario.

discurso, es que observamos las pujas por hacer funcionar un discurso como verdad, es por su carácter de verdad que se disputa y de ello da cuenta su perspectiva genealógica y arqueológica (Foucault, 1975-1976; 1977b). Es funcionando en la verdad, en un régimen de verdad, que alguien o algo puede ser escuchado¹⁷.

Respecto de la obra de Foucault, he estado más próximo del lado de la arqueología del saber que de la genealogía del poder. Esto porque se trata del “período discursivo” de Foucault, conforme lo denominan Dreyfus y Rabinow (citado por Grigolin, 2007, p. 115), de una indagación en un sistema de pensamiento cuya materialidad es discursiva, aun cuando la centralidad del discurso continuó en los trabajos de Foucault realizados en la década del '70. Por esta razón, si hay Historia en este trabajo, es el que se corresponde con dicha materialidad. Pero, próximo a la arqueología, no me he regido al pie de la letra por el programa que el propio Foucault califica de “engorroso”.

La arqueología no implica la búsqueda de un comienzo, de un origen de las cosas; tampoco

emparenta el análisis con ninguna excavación o sondeo geológico. Designa el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho en el plano de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo de que depende. La arqueología describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento del archivo (Foucault, 1969, p. 173).

Al orientarse por esta perspectiva, también se toma distancia de lo que se denomina “historia de las ideas”; la arqueología “no es la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática de un discurso-objeto” (Foucault, 1969, p. 183).

Las nociones de *episteme* y *práctica discursiva* representan una modulación teórico-metodológica en Foucault. Aquí he usado la noción de episteme en más de un sentido: algunas veces como sinónimo de saber, y otras, las más de las veces, para referir al “cuadro general de los saberes”, al orden, la configuración y la disposición que el saber asume en una época o, incluso, en una formación discursiva.

También es pertinente explicar la distinción entre *documento* y *monumento*. He seguido en esta investigación la revisión del valor del documento.

¹⁷ Deslindo por el momento la noción de escucha psicoanalítica, por tratarse de otra *verdad* (tanto en Freud como en Lacan). Cf. Lacan (1979).

El documento no es el instrumento afortunado de una historia que fuese en sí misma y con pleno derecho *memoria*; la historia es cierta manera, para una sociedad, de dar estatuto y elaboración a una masa de documentos de la que no se separa (Foucault, 1969, p. 16).

Se ha pasado de memorizar los monumentos y transformarlos en documentos, a monumentalizar los documentos. Se borra, como señala Foucault, el anhelo de una historia global y total, para trabajar en una *historia general*. Esta última, en lugar de intentar reunir todos los fenómenos en torno de un único centro, trabaja en el espacio de la dispersión.

De todos modos, nada asegura que no haya hecho surgir aquello que no buscaba: unidad donde no la hay, atribución de intenciones al sujeto del discurso o a los autores de los textos... En suma: metodológicamente me propuse trabajar en la dispersión y en lo que dispersa, no en la unidad de las estructuras discursivas; en todo caso he tratado de desplazarme en la dispersión de estas estructuras, y he realizado simplemente un esbozo, el dibujo grueso de algunas regularidades. En este punto, la investigación apenas recorre la superficie conformada según unas reglas que no intenté descubrir y describir, tal y como debería ser si se siguieran las pautas de una arqueología *stricto sensu*.

Finalmente, debo decir que, aun con cierta orientación que intenta reunir, teórica y metodológicamente, el análisis del discurso y la arqueología, no he sido un aplicador puro de ninguna de estas modalidades. He operado más bien con cierta libertad, con un esfuerzo por sostener el rigor de la investigación, pero sin hacer del método un fetiche. Por todo esto, puedo decir que tal vez no he hecho más que un inventario mínimo, un posible archivo, cuya exposición no es más que un intento entre otros.

2.3. Formación discursiva

De acuerdo con Foucault, la “formación discursiva aparece a la vez como principio de escansión en el entrecruzamiento de los discursos y principio de vacuidad en el campo del lenguaje” (1969, p. 156). Para la investigación realizada, éste es uno de los conceptos metodológicos claves, aunque lo he usado más como noción que como concepto propiamente dicho. Es, claramente, un concepto acuñado por Foucault, pero recepcionado y utilizado por Michel Pêcheux (Maldidier, 2003, p. 51). En un primer momento, Pêcheux utilizó un concepto de “formación discursiva” alineado teóricamente con los primeros

planteos althusserianos, especialmente en relación con el concepto de ideología, antes de que este fuera reformulado desde una visión que suponía captarla como instancia homogénea hacia una que la captaría en su heterogeneidad, con sus contradicciones y no reducida a lo imaginario (Gregolin, 2007, p. 134-136). Recordemos que se reconocen “tres épocas” en Pêcheux, en las cuales iría modificando sus posiciones teóricas, incluso ideológicas, para llegar a un planteo en el cual el discurso se entiende como estructura y acontecimiento. En 1981, tras el encuentro con la “nueva Historia”, especialmente con Jean-Jacques Courtine, y anunciando su modulación, había dicho: es tiempo de comenzar a romper los espejos (Pêcheux, 1981a, p. 8). Se revisaban en esos momentos las tesis que Foucault había presentado en la *Arqueología del saber* y Pêcheux mostraba algunas afinidades con este punto de vista. Veamos:

Intentar hacer análisis de discurso, ¿acaso no es presuponer una ausencia (una flaqueza, carencia o parálisis) que afectaría a la práctica ‘natural’ de la lectura y de la escucha políticas, a la que se pretende suplantar con una prótesis teórico-técnica más o menos sofisticada? Según el lugar que el análisis del discurso se atribuya con respecto a esta falta, el que toma cada tanto la delantera es el fantasma de la objetividad minuciosa (que consiste literalmente en hacerse el imbécil, prohibiéndose pensar en el sentido bajo la textualidad) o el de la posición partidaria de base científica [...], que triunfan de tanto en tanto. ¿De qué busca uno protegerse en este juego de espejos alrededor de una carencia, en el cual las posiciones se reflejan y se intercambian hasta el infinito? ¿Qué defecto se trata de exorcizar mediante esta laboriosa serie de dispositivos artificiales de lectura, que va desde el recuento léxico-estadístico de los vocablos hasta el análisis sintáctico de las secuencias y la desarticulación de los mecanismos enunciativos y de las ‘estrategias argumentativas’? ¿No hay que ver en todo esto el síntoma contradictorio de una doble impaciencia (doble en cuanto ésta toca el campo de las ciencias por el costado de la lingüística y el de la política), encarnizándose en descubrir lo que se esconde incesantemente en lo que se dice? (Pêcheux, 1981b, p. 3)

A partir de la noción de formación discursiva de Foucault, y tras la relectura de Courtine, Pêcheux realizaba una autocrítica sobre la lectura homogeneizante de un corpus discursivo, reconociendo la “heterogeneidad estructural de toda formación discursiva”¹⁸. Se reconocerá, en las relecturas, el privilegio dado a la noción de “contradicción”, elemento que también acerca ambas posiciones, así como la centralidad del concepto “acontecimiento”.¹⁹ Podríamos afirmar, siguiendo a Pêcheux, que hay una formación

¹⁸ Cf. Pêcheux, 1981b, nota 4.

¹⁹ La contradicción es, para Foucault, el principio de la historicidad del discurso. Por lo tanto, es un concepto teórico-metodológico importante (Cf. Foucault, 1969, p. 195-204). El concepto de “acontecimiento”, clave para la arqueología del saber de Foucault y el análisis del discurso de Pêcheux, también aproxima posiciones, aunque a la vez establece diferencias, fundamentalmente por la teoría del sujeto en la que este último trabaja. De todos modos, el propio Foucault indica que la arqueología se articula con otras disciplinas, dentro de las

discursiva llamada saber del cuerpo. Debemos preguntarnos, con él, cuál es el estatuto de ese “hay”.

Así, el cuestionamiento teórico de toda concepción homogeneizante de la discursividad, que la fija en ‘tipologías’ y la concibe como la identidad de uno mismo que se repite, es [...] indisociable de un cuestionamiento político de la homogeneidad estratégica bajo la que ese discurso se presenta a través de sus diversos órganos oficiales de expresión [...].

No es cuestión, entonces, de re-inventar el mito anti-lingüístico de la palabra-libre, bella salvaje que escapa a las ‘reglas’. Del mismo modo, parece crucial separar la idea, tan seductora como falsa, según la cual las ideologías dominadas, por no ser el simple reflejo-inverso de la ideología dominante, constituirían especies de gérmenes independientes: ellas nacen en el lugar mismo de la dominación ideológica bajo la forma de esas múltiples fallas y resistencias cuyo estudio discursivo concreto supone atrapar a la vez el efecto de lo real histórico que, en el inter-discurso, funciona como causalidad heterogénea y el efecto de la realidad sintáctica que condiciona la estructura interiormente contradictoria de la secuencia intra-discursiva. Tomado entre lo real de la lengua y lo real de la historia, el análisis de discurso no puede ceder ni ante lo uno ni ante lo otro sin caer de inmediato en la peor de las complacencias narcisistas. Sería extraño que los practicantes del análisis del discurso sean los últimos en advertir la conjunción entre el engeguamiento ante la historia y la sordera respecto de la lengua que concierne a la vez a sus objetos y a sus prácticas. Sería hora de comenzar a romper los espejos (Pêcheux, 1981b, p. 3-5).

En esta investigación se ha usado el concepto de formación discursiva en un sentido laxo, no ha sido una norma metodológica, sino un instrumento orientador, una herramienta que en ocasiones permite despejar un concepto, aislarlo, a la vez que ubicarlo en un conjunto mayor dentro del cual tiene un funcionamiento específico y sin el cual no podría existir como tal. Se ha operado sobre unas “grandes familias de enunciados”, como dice Foucault (1969, p. 54), sobre todo para la referencia a las tradiciones normalista y universitaria. Del mismo modo, también se han usado en sentido laxo otros conceptos, por ejemplo el de “regularidad”, e incluso se ha prescindido de otros, como el de “homogeneidad enunciativa”. Por lo tanto, aun estimulada por el desarrollo del concepto de arqueología de Foucault (1969), no se trata de esto en sentido estricto. Imposible esconder la afectación foucaultiana de esta investigación. Sin embargo, probablemente, menos evidente es la puesta en diálogo con “el tema” de Pêcheux. Se podrá alegar que el diálogo no es lo suficientemente refinado, es cierto, pero no se podrá decir que no hay espacios donde se ponen en juego estos dos puntos de vista, modulaciones que llevan de uno a otro, puntos de tensión que la propia empiria impone, tramos densos en cuya filigrana se

cuales destaca el psicoanálisis, por el interés en las “diferentes posiciones de sujeto que pueden implicar los enunciados” (1969, p. 268).

encuentra, sin dudas, la presencia implícita, simultánea, de este diálogo; pero también tramos apenas hilvanados, cuya transparencia permitirá dudar de la pertinencia de ese encuentro, que algunos podrán calificar, no sin razón, como forzado.

Una formación discursiva es también un “sistema enunciativo general”, y en ella pueden observarse formación de objetos, de posiciones subjetivas, de conceptos y teorías (Foucault, 1969, p. 152). Pero, a la vez, no es un “texto ideal”, homogéneo, que disuelve las contradicciones; es un “espacio de dimensiones múltiples” (1969, p. 203) en el cual es preciso trabajar con las continuidades y rupturas.

2.4. Sobre el análisis realizado

Tras los materiales utilizados se ha seguido la pista de espacios discursivos que mostraran, en tanto proposiciones de un universo “lógicamente estabilizado” (Pêcheux, 2006, p. 31), sobre qué objetos se despliegan (o mejor sería decir qué objetos hacen posibles). Esos espacios, al decir de Pêcheux, funcionan sobre una prohibición de interpretación e implican lógicamente lo “verdadero” y lo “falso”, como parte de su propio funcionamiento. Para el sujeto pragmático esto es una necesidad, es la necesidad de conjurar lo real, de organizarlo imaginariamente.

Los tramos discursivos recorridos, las secuencias de enunciados utilizados, sirvieron, en primer lugar, para trabajar en el momento descriptivo del análisis y, en segundo lugar, para trabajar en el momento interpretativo. Existe la dificultad de una distinción absoluta entre estos dos momentos, si pensamos que no es posible asumir la posición absoluta del que primero describe para luego interpretar y asumimos que la descripción supone ya interpretación (dicho de otro modo: no hay el momento objetivo, sin “otro ni real” de la descripción, en el cual se pueda realizar tal o cual recorte del discurso desde un punto cero epistémicamente hablando). Dice Pêcheux (2006, p. 55):

O ponto crucial é que, nos espaços transferenciais da identificação, constituindo uma pluralidade contraditória de filiações históricas (através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, dos textos, etc.), as ‘coisas a saber’ coexistem assim como objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de ‘saber de que se fala’, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem [...] O fantasma da ciência régia é justamente o que vem, em todos os níveis, negar esse equívoco, dando a ilusão

que sempre se pode saber do que se fala, isto é, se me comprendem bem, negando o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece.

Se corre el riesgo de todo análisis discursivo: el de absorber el acontecimiento en una estructura, el de ahogar ese acontecimiento en el acto mismo de interpretación.

En el trabajo con la “*empíria*” se puso una doble atención: una parte *crítica* en la cual se observa cuál es el principio de producción, de exclusión, de singularidad del discurso y una parte *genealógica*: cuáles han sido las series de la formación efectiva del discurso, su poder de afirmación, de constituir objetos a propósito de lo cuales se pueden enunciar proposiciones verdaderas o falsas (Foucault, 1970, p. 67-68). Se trató de identificar no una prohibición sino el punto de una cesura, de una separación, identificar cómo, para un campo de saber que vincula cuerpo, educación y enseñanza, se ha manifestado una ruptura entre salud y enfermedad, identificar también cómo esta separación opera pedagógica y didácticamente, cuáles son sus efectos en la articulación entre la cuestión del cuerpo, la educación y la enseñanza.

En síntesis, como se señaló antes, y a pesar de la afectación arqueológica, la investigación ha avanzado articulando la instancia descriptiva con la hermenéutica. La primera instancia se realizó con base en el acopio de documentos, su clasificación e identificación de los rasgos que hacen a la matriz discursiva del campo. La segunda instancia implicó, a partir del trabajo descriptivo, la interpretación de lo que muestran los documentos, el trabajo con el “*archivo*”, el intento de identificar los vestigios de una “*memoria discursiva*” (Gregolin, 2007, p. 163). Es decir, se buscó captar la materialidad de ese discurso específico que establece la relación cuerpo-educación-enseñanza.

2.5. Sobre los resultados de la investigación

Lo que se presenta aquí como resultados de la investigación no son en modo alguno el “*estado final de un discurso*”. Lo que muestra el análisis de las formaciones discursivas no es “*la vida misma*”, la vida fuera del lenguaje, un significado oculto que la arqueología vendría a develar; lo que muestra es un conjunto de relaciones. Por eso se ha trabajado no en la Historia de los hechos, sino en la discursividad, o en la materialidad discursiva de la historia, en los enunciados. Esto no implica una descripción total, acabada, del lenguaje o

los discursos proferidos, y tampoco una “interpretación” tras un sentido oculto. Si el análisis está en la historicidad, es la del discurso. Y en él, la falta cumple una función específica: no es un vacío a ser llenado, sino que es determinante en la existencia misma del discurso. Lo que se presenta como resultado no supone “adivinar” las intenciones de los individuos, se ha tratado más bien de trabajar con el funcionamiento discursivo y los enunciados²⁰ que, en ocasión de ese funcionamiento, se ponen en juego.

Si se cita a Francisco Soca, por ejemplo, no es para mostrar cómo, en tanto “sujeto soberano”, modifica un discurso. Los hombres hablan, valga la redundancia, y en tanto hablan, están prendidos a un juego que les excede, a un juego en el que las estructuras del lenguaje lo suponen como sujeto. Por eso, las grandes ideas de un hombre como Soca, las ideas innovadoras, se invocan en esta investigación no para mostrar cómo un individuo cambia un discurso, sino como el discurso opera en él, en tanto sujeto hablante. Otro modo de trabajar, distinto, tal vez opuesto, es aquel que privilegiaría la figura del autor, la historia de los grandes hombres que cambian el curso de los hechos, atribuir al genio individual lo que no es sino un trabajo inconsciente. Por tratarse de una cuestión filosófica que excede este trabajo y mis propias posibilidades, no incluiré aquí la discusión implicada en esta posición teórica; por ejemplo, la idea de voluntad y la importancia de las acciones de los individuos. Pero se trata de una mínima e imprescindible distinción entre sujeto e individuo. Se trata, por lo tanto, de renunciar a ver en el discurso la expresión de algo que está en otra parte, o la manifestación del pensamiento de una persona; se trata, en palabras de Foucault (1969, p. 75), de identificar un campo de regularidades para “diversas posiciones de subjetividad”.

Analizar una formación discursiva es, según Foucault, definir alguna positividad (1969, p. 164-165). Esta positividad, que bien puede llamarse estructura, trasciende a los individuos. Es sobre ella que se pueden formular unos enunciados, son la “condición de realidad” de estos. De todos modos, esta positividad o *a priori*, como la llama Foucault, también es transformable por el régimen mismo de los enunciados, por el movimiento y la heterogeneidad de una formación discursiva, por el acontecimiento. Luego, analizar positivities, es mostrar a qué reglas responde la conformación de objetos, enunciaciones, conceptos, teorías (1969, p. 236).

²⁰ Enunciado como función y no como unidad discursiva estructural (Foucault, 1969, p. 115 y 116-138).

La descripción arqueológica puede ubicarse en una “historia general”:

trata de descubrir todo ese dominio de las instituciones, de los procesos económicos, de las relaciones sociales sobre las cuales puede articularse una formación discursiva; intenta mostrar cómo la autonomía del discurso y su especificidad no le dan por ello un estatuto de pura idealidad y de total independencia histórica; lo que quiere sacar a la luz es ese nivel singular en el que la historia puede dar lugar a tipos definidos de discurso, que tiene a su vez su tipo propio de historicidad, y que están en relación con todo un conjunto de historicidades diversas” (Foucault, 1969, p. 215).

En esta investigación no se ha intentado reconstruir la “unidad de los discursos” en torno a la existencia de un “saber del cuerpo”. Se ha intentado más bien describir qué sería ese saber, o qué ha sido, cómo se ha configurado, cuál ha sido su lugar en las instituciones, cuáles han sido sus transformaciones, las utilidades que lo definen como saber. Luego, en función de ello, cuáles serían sus características específicas habiéndose configurado diversamente en dos tradiciones teórica y empíricamente distinguibles: la normalista y la universitaria.

Aunque se ha usado la orientación metodológica que define una “formación discursiva”, con esta investigación no alcanza para individualizar una tal formación que se denomine “saber del cuerpo”, tampoco para describir el “sistema de formación” (Foucault, 1969, p. 99) que le corresponde. La empresa de la tesis no ha sido contar, uno por uno, el conjunto que compone una formación discursiva. En este aspecto, el inventario es bastante incompleto y exiguo, se trata apenas de algunas piezas de un *archivo* cuya totalidad es inabarcable.

2.6. Sobre la periodización del estudio y el concepto de tradición

En el modo de periodizar el trabajo de esta investigación, hay una cierta relación con la modalidad de la “nueva Historia”. En esta corriente renovadora, se trabaja con algunas ideas diferentes respecto de la historiografía tradicional, por ejemplo, en lo que respecta a la periodización. Así, “cada periodização recorta na história um certo nível de acontecimentos e, simultaneamente, cada estrato de acontecimentos exige sua própria periodização. Chega-se, assim, à metodologia complexa da descontinuidades” (Gregolin, 2007, p. 170). Parte de la renovación en la nueva historiografía vino de la mano del diálogo

con otras disciplinas, dentro de las cuales podríamos destacar la lingüística y el psicoanálisis. En esta perspectiva, que Foucault ha llamado “crítica”, el sujeto ha perdido soberanía, especialmente en lo que respecta a la conciencia en la conformación de la historia, como “sujeto originario de todo devenir”, a la vez que se toma distancia del humanismo. La

historia del pensamiento, de los conocimientos, de la filosofía, de la literatura parece multiplicar las rupturas y buscar todos los erizamientos de la discontinuidad; mientras que la historia propiamente dicha, la historia a secas, parece borrar, en provecho de las estructuras más firmes, la irrupción de los acontecimientos” (Foucault, 1969, p. 15).

En esta investigación se ha establecido un corte, privilegiando dos momentos: la fundación de la Facultad de Medicina (1876) y la creación de los primeros cursos de profesores de Educación física (1939). Sin embargo, el corte no se realiza para trabajar en una sucesión cronológica. El orden arqueológico, dice Foucault (1969, p. 193), no es el de las sucesiones cronológicas, aunque en ocasiones coincidan; se trata, de todos modos, de modos de hacer diferentes entre sí, de un “trabajo empírico” distinto. Para este corte, es importante recordar dos acontecimientos más: la publicación de *La educación del pueblo* (1874), de José Pedro Varela, texto clave de la tradición normalista y el Decreto-Ley de Educación Común, que data de 1877.

También es importante decir algunas palabras sobre el uso del concepto de tradición, ya que se trata de una expresión central en este trabajo. No se utiliza en un sentido estricto, absolutamente delimitado, sino apenas para dar nombre a unos conjuntos a veces homogéneos, a veces dispersos, a veces coherentes, otras contradictorios, de nociones y prácticas que se inscriben, en gran medida, en unos encuadres institucionales. Por eso se habla de “tradición universitaria” y de “tradición normalista”; pero es preciso enfatizar que en ningún caso el uso de la expresión “tradición” supone apagar esas diferencias, colocarlas tras un hilo conductor lineal, coherente, transparente, ininterrumpido, atado a la “ingenuidad de las cronologías” (Foucault, 1969, p. 38). La noción de tradición no ha sido usada para mostrar un todo homogéneo, sino como aquello que comporta, de un modo más o menos institucionalizado, un conjunto de reglas para componer enunciados, una forma de articulación del discurso en el cual sea posible una posición subjetiva de enunciación, incluso un espacio simbólico en el que se articula un sistema de conceptos o una teoría.

Así, los conceptos no se inscriben en la “mentalidad de una época”, sino en una formación discursiva.

Finalmente, cabe preguntarse en qué contribuiría esta investigación: tal vez, y con eso me resulta suficiente, en “pensar el *Otro* en el tiempo de nuestro propio pensamiento”, (Foucault, 1969, p. 23).



Capítulo 3 - El trabajo pedagógico y didáctico sobre el cuerpo en la tradición normalista

3.1. De la invención de la infancia a la Escuela Normal

3.1.1. La escuela moderna, efecto tardío de la invención de la infancia

El afianzamiento de los estados modernos, desde el punto de vista económico, social, cultural y político, se apoyó, en gran parte, en el desarrollo de sistemas educativos nacionales. Podría decirse más: no se trata simplemente de un apoyo, sino de una instancia constitutiva del Estado-nación, de una de sus características fundamentales. La escolarización es una forma específica de consagración de un proyecto de Estado educador. Las figuras tradicionales de la enseñanza y la educación descansaban en formas más o menos claras: la familia (con mayor intervención de la madre o del padre, según el aspecto sobre el cual se intervenía y de las tradiciones sociales y culturales de distintos grupos), preceptores, el ámbito del taller, del mercado, el trabajo en el campo u cualesquiera otro que preparara al joven para la vida adulta propia de su grupo de pertenencia o linaje. Lo *social*, en su sentido moderno, no estaba en juego, tampoco la *cultura*, ni la economía, ni la política.

A pesar de la diversidad de las formas, puede establecerse que la educación, es decir, el ámbito destinado al cuidado de la nueva generación, a la vigilancia de su entrada al mundo, al encauzamiento y la actualización del programa social y cultural, es fundamentalmente un ámbito femenino²¹. En cambio el ámbito destinado a los oficios, el comercio, el arte, es decir, allí donde se pueden distinguir un conjunto de saberes que se separan de la puericultura, es habitualmente un ámbito masculino. La historia de la división del trabajo así lo muestra, aunque se use aquí la noción de trabajo en un sentido amplio²².

²¹ Algunas referencias al respecto pueden verse en Ariès y Duby (1985).

²² Es preciso esta aclaración, toda vez que se atienda la afirmación de Baudrillard (1973) sobre el concepto de trabajo: este es consustancial a la economía política. No es menor para esta tesis los límites que adquiere el concepto trabajo una vez generalizado el modo de producción capitalista. Se incluirá allí una nueva moral, incluso una moral de la clase obrera (como la otra cara de la moral burguesa), en la que el trabajo, como concepto, cumple una función ideológica. La fuerza de trabajo, que implicará un gasto, implicará *ad initium* al cuerpo. Se trata del mismo efecto de inscripción que producen las ciencias naturales: no por acaso es en la

Ariès y Duby (1985, p. 281) muestran que en la baja Edad Media “la educación del cuerpo y la del espíritu son ante todo un asunto privado”. Esto es especialmente relevante si nos referimos al momento previo a la escolarización de masas o a la invención de los sistemas de enseñanza estatales-nacionales. La educación es “naturalmente” una actividad realizada por las mujeres (nodrizas y madres), mientras que la instrucción será una tarea fundamentalmente de los hombres²³. Hay una notable coincidencia entre las familias ricas y el campesinado o el pueblo: la formación infantil se completa en el espacio privado; para la burguesía, en cambio, esto es distinto. Esta clase social irá prefigurando, incluso en su organización material, el espacio de la educación pública.

Cuanto más avanza el Renacimiento, más se prestan a la vida intelectual las viviendas burguesas, con sus habitaciones múltiples, tranquilas y propicias al aislamiento (cámaras, *studi*), su mobiliario especializado (mesas de escribir, atriles, estanterías para libros), sus bibliotecas inclusive, lujo de algunos palacios florentinos, milaneses, venecianos, napolitanos o romanos. Los adultos, que los han dispuestos, son los primeros que se benefician de sus ventajas, pero no se excluye a los niños (Ariès y Duby, 1985, p. 282).

La burguesía, que sabía muy bien de la importancia de ese *paternum officium* (la instrucción), dedicaba un esfuerzo importante a consagrar sus rasgos de clase en la vida privada, condición del éxito en la vida política.

Para las nociones modernas de educación e instrucción, ha sido clave la figura de la infancia; en este sentido, es preciso verla como una invención propia de la modernidad occidental. Recién hacia el siglo XIII aparecen imágenes de infancia, más o menos próximas a las que conocemos en la Modernidad. El trabajo clásico de Phillippe Ariès (1960) nos muestra cómo se va constituyendo la figura de la infancia, especialmente en sus relaciones con la familia, las prácticas religiosas y la educación. El rastreo de Ariès recorre el pasaje de la iconografía religiosa a la laica, y observa allí, en los siglos XV y XVI, el lugar que ocupa el niño, registrando que ya en el siglo XIV aparecen imágenes del niño en la escuela. Pero en estas escenas, el niño nunca está solo, siempre aparece junto con adultos,

misma escena en la que aparece la Naturaleza y su correlato científico positivista. Por otra parte, también es en extremo pertinente poner en juego algunas ideas formuladas a partir de las hipótesis de Agamben (2008): la autoproducción del hombre procede de una economía puramente humana, cuyo antecedente inmediato está en la economía divina. Por ello, el cuerpo de la clase obrera se redime en el trabajo.

²³ Una formulación próxima puede leerse en Herbart (1806).

integrados más o menos naturalmente al mundo de estos. Según Ariès, siguiendo los antecedentes mencionados, el descubrimiento de la infancia propiamente dicha comienza recién en el siglo XVIII.

La civilización medieval no hizo eco de la *paideia* de los antiguos y desconocía lo que serían las formas modernas de educación. Las sociedades modernas descansan, en gran parte, en la existencia de sistemas educativos nacionales. De hecho, como ya afirmaba Ariès en 1960, han proliferado los estudios científicos sobre la infancia y la vulgarización de estos se realiza más o menos masivamente a través de decenas de publicaciones. “Nuestra sociedad está obsesionada con los problemas físicos, morales y sexuales de la infancia” (1960, p. 73).

Podemos afirmar que uno de los principales acontecimientos de la modernidad reside en una forma específica de preocupación por la educación, fundamentalmente por parte de moralistas. A partir de allí, el proyecto moderno de educación ha sido fuertemente marcado por ideas y prácticas de moralización de la sociedad. La escuela libre se transformó en colegio vigilado, en palabras de Ariès. Las órdenes religiosas fundadas en los siglos XVI y XVII

tales como los jesuitas o los oratorianos, se convierten en órdenes docentes, y su enseñanza no se dirige ya a los adultos, como las de los predicadores y mendicantes de la Edad Media, sino que se reserva esencialmente a los niños y a los jóvenes. Esta literatura, esta propaganda, enseñaron a los padres que ellos eran los encargados, los responsables ante Dios del alma e incluso, después de todo, del cuerpo de sus hijos. En lo sucesivo se reconoce que el niño no está preparado para afrontar la vida, que es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, antes de dejarle ir a vivir con los adultos (Ariès, 1960, p. 74).

El signo moderno del interés por la educación sedimentará en las sociedades occidentales y será un eje articulador de sus transformaciones. La familia, que también se transforma, asume funciones morales y espirituales, y será quien se encargue de la formación de los cuerpos y las almas, como indica Ariès. Surge así el interés por el niño, dando lugar a nuevos sentimientos y prácticas.

Los padres ya no se contentan con engendrar hijos, con situar sólo a algunos de ellos, desinteresándose de los otros. La moral de la época les exige dar a todos sus hijos, y no sólo al mayor, e incluso a finales del siglo XVII a las hijas, una formación para la vida. Por supuesto, la escuela es la encargada de esta preparación. Se sustituye el aprendizaje tradicional por la escuela (Ariès, 1960, p. 74).

De este modo, el desarrollo de la escuela irá de la mano de este interés por el niño, de la nueva preocupación de las familias por la educación de estos, prefigurando la máxima que ya anunciaban los moralistas: educación pública obligatoria.

La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado. La solicitud de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos. Esta solicitud le infligió el látigo, la prisión, las correcciones reservadas a los condenados de ínfima condición. Sin embargo, este rigor reflejaba otro sentimiento diferente de la antigua indiferencia: un afecto obsesivo que dominó a la sociedad a partir del siglo XVIII. Cabe entender sin dificultad que esta invasión de la infancia en la sensibilidad haya provocado los fenómenos hoy día mejor conocidos del maltusianismo, de la regulación de nacimientos. Este fenómeno apareció en el siglo XVIII, cuando la familia acababa de reorganizarse en torno al niño y levantaba entre ella y la sociedad el muro de la vida privada (Ariès, 1960, p. 74).

Es importante señalar, con Ariès, que el sentimiento de familia está estrechamente unido al de clase. Las prácticas burguesas que prefiguraron las nuevas sensibilidades de la formación social capitalista establecen una nueva moral, una moral vinculada tanto al mundo de la vida cotidiana como a las valoraciones de los procesos económicos, sociales, culturales y políticos en general. No por acaso la noción de “cultura” y sus relaciones con la noción de “civilización” ha sido tan compleja desde el siglo XVIII, cuando aún eran términos intercambiables (Williams, 1977)²⁴.

La división moderna de clases se observa en la división de los espacios destinados a las prácticas culturales en general y a las específicamente destinadas a la educación. Los sistemas nacionales de educación conservarán, de un modo otro, de formas más o menos solapadas, la división social y cultural de clases²⁵.

Las escuelas caritativas creadas en el siglo XVII para los pobres atraían asimismo a los hijos de los ricos. Por el contrario, a partir del siglo XVIII, las familias burguesas ya no admiten esta convivencia y retiran a sus hijos de lo que pasará a ser la enseñanza primaria popular para meterlos en los internados y en las escuelas menores de los colegios, monopolio de la burguesía. Los juegos y las escuelas, que al principio eran comunes a toda la sociedad, entran en adelante en un sistema de clases (Ariès, 1960, p. 75).

²⁴ Incluso las emociones pueden entenderse no como parte de una “naturaleza” del hombre, sino como efecto del orden simbólico en el cual adviene un sujeto. Ese “descubrimiento” ha sido prolífico para la antropología. Cf. Le Breton, 1998.

²⁵ La preocupación por la “educación del pueblo” así lo indica.

3.1.2. La escolarización de la infancia

La escolarización de la infancia comienza lentamente en el siglo XVII. Esto significa que aparece un espacio destinado a enclaustrar a los niños, para separarlos del mundo adulto y ofrecerles allí lo que se supone deben recibir de acuerdo a sus características específicas. La escolarización fue una cuestión de gubernamentalidad; por lo tanto, como asunto estatal, fue preciso crear unas escuelas de carácter nacional.

De acuerdo con Varela y Álvarez-Uría (1991) es posible identificar un conjunto de condiciones fundamentales para el surgimiento de la *escuela nacional*. Fue necesario definir un estatuto de infancia, es decir, la definición de un conjunto de cualidades que distinguen en el niño algo específico sobre lo que se puede intervenir (esas cualidades pueden ser morales, físicas, intelectuales, definidas primero según un programa cultural de clase y luego, sin dejar de ser parte de ese programa, refinadas o rectificadas desde el punto de vista científico). A su vez, se crearon espacios específicos, cerrados, dispositivos institucionales destinados a la educación de los niños, esto es lo que propiamente se ha destinado al “encierro de los niños” (colegios, albergues, escuelas, cuyo modelo responde básicamente al convento²⁶).

La aparición de un cuerpo de especialistas es otra de los elementos que constituyen el afianzamiento de la escolarización. La clave distintiva del que sería a posteriori el maestro de la enseñanza fundamental o escuela primaria está en el descentramiento del saber y el privilegio de lo moral. El origen de las ciencias de la educación o pedagógicas se encuentra en el conjunto de saberes destinados al gobierno de la infancia²⁷ y en ellas reside el germen de las *Escuelas Normales*. Los estados, a fin de constituir nación, establecieron el ámbito para la formación de los educadores que se ocuparían de llevar la misión civilizadora a cada rincón del territorio en el cual se desplegaba el sistema educativo. Se trata, sin dudas y como veremos con varios ejemplos, de una formación controlada cuyo eje fundamental no está en el saber de la ciencia (aunque está presente) sino el carácter moralizador de la intervención pedagógica. En este sentido, puede decirse que la fortaleza

²⁶ Cf. Foucault, 1975, p. 145.

²⁷ Sobre la pedagogía como gobierno de los niños y su relación con la noción de policía y economía a partir del siglo XVI, cf. el texto divulgado como *La “gubernamentalidad”* (FOUCAULT, 1977-1978/2009, p. 109-138).

pedagógica ha estado del lado del carácter persuasivo del educador y no tanto en sus relaciones con el saber²⁸.

Varela y Álvarez-Uría consideran que la destrucción de otras formas de educación fue fundamental para instalar la escolarización. El inicio de esta destrucción (a través de un proceso largo) se da a partir de la aparición de los colegios de jesuitas. Estos suponen una transformación de los modos de educación propios de la clase dominante en el Antiguo Régimen, en un contexto que indica pérdida de poder político de la nobleza de armas frente a la realeza y a los nuevos representantes de los estamentos administrativos recién constituidos. La instauración de los colegios supuso, en cierta forma, la invención del escolar, sustituto del estudiante, marca sustantiva que establece una importante diferencia y novedad respecto de lo que había instaurado la tradición universitaria, aún en su diversidad²⁹.

Finalmente, el giro definitorio estuvo en la institucionalización de la escuela obligatoria, decretada y regulada. La educación de las clases populares en la escuela nacional, forma parte de medidas del buen gobierno a partir de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. El obrero y sus hijos son el objeto de atención de filántropos, higienistas, políticos, a fin de convertirlos al orden social burgués. En ese contexto, aparecen una serie de dispositivos para controlar a las clases populares, “tutelar al obrero, moralizarle, convertirle en honrado productor; intentan asimismo neutralizar e impedir que la lucha social se desborde poniendo en peligro la estabilidad política” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 48).

La instauración de la familia conyugal y la promulgación de la obligatoriedad escolar para las clases trabajadoras son coincidentes: se trata de la instauración de una nueva sensibilidad. La autoridad pedagógica del maestro tiene un doble asiento: de una parte, como funcionario público, es representante de los cometidos gubernamentales y responsable de velar por el orden social a través de la individualización de las conductas; de otra parte, su tarea se fundamenta en la incipiente “ciencia pedagógica” de las Escuelas

²⁸ De un modo u otro, el maestro o profesor normalista siempre está en cuestión. A veces enaltecido por la nobleza de su vocación educadora, otras veces denostado por su relación vicaria con el gobierno de la infancia y la población a través del disciplinamiento de las generaciones. Además del clásico *Vigilar y castigar* de Foucault (1975), Adorno (1965) introduce al respecto un conjunto de ideas muy esclarecedoras en su texto “Tabúes relativos a la profesión de enseñar”.

²⁹ Este aspecto es indicado por Durkheim, en su estudio sobre la evolución de las ideas pedagógicas en Francia (citado en Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 41).

Normales. La psicología en su empalme con lo pedagógico representó la conquista definitiva de la infancia³⁰.

Algunos antecedentes modernos de la escolarización pueden ubicarse ya a comienzos del siglo XVI cuando, con fines fundamentalmente religiosos, Lutero y Calvino proponían la obligatoriedad de la escuela. Los sistemas educativos modernos reciben algunos rasgos de la tradición católica o protestante. Muchas veces la instrucción para la lectura y escritura se realizaba en escuelas parroquiales católicas. Un antecedente importante de la escolarización de los hijos de los trabajadores, generalmente pobres (o, posteriormente, proletarios), se encuentra en la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza para los pobres en Ginebra, fundada por Calvino en 1536 (Querrien, 1994, p. 14). En este sentido, Querrien afirma que las escuelas protestantes transformarían a los pobres en trabajadores. También hay que destacar el papel de la Compañía de Jesús (*jesuitas*), orden católica fundada en la primera mitad del siglo XVI que, en el marco de una defensa conservadora de la Iglesia Católica, estableció la educación como una de sus líneas de acción más relevantes, destinando gran parte de los miembros de la Orden a tareas pedagógicas en escuelas rurales o a misiones que recorrieron el mundo desde los primeros años de conformación de la Orden.

3.1.3. Las escuelas normales

La Salle³¹ funda en Reims, en 1685, escuelas normales o seminarios para enseñantes laicos. Querrien (1994) señala que en la “época prerrevolucionaria” ya se encuentra la idea de que los niños dentro de un Estado deben ser educados por agentes de éste. En Francia, un decreto de 1808 estableció que la instrucción pública pertenece al Estado (Querrien, 1994, p. 145). La expansión de las *escuelas normales* pretendió unificar, bajo el aspecto funcional

³⁰ Para una discusión más densa sobre la relación moderna que se establece entre infancia, pedagogía, psicología y psicoanálisis, cf. el trabajo de Ana Fernández (2006).

³¹ Juan Bautista de La Salle (1651-1719), fue ordenado sacerdote en 1678; en 1690 el Papa Pío XII lo nombró Patrón de los maestros. La Salle fue fundador de la congregación Hermanos de las Escuelas Cristianas (en 1684), con la finalidad de dedicarse a la educación de las clases populares. En 1702 aparece *Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, de su autoría, destinado a la difusión de las costumbres y modelos de las clases burguesas amplias (Cf. Elías, 1987, p. 139). Es importante destacar que en la presentación de la obra referida, La Salle dice: « *La première partie de cet ouvrage traite de tout ce qui a rapport a la propreté et au maintien du corps* » (Cf. La Salle, 1836, p. 4).

del gobierno de la población, la diversidad ideológica y de formación de los maestros existentes hasta el momento. El cuerpo de maestros normalistas ejercerá desde entonces una función técnica derivada del Estado, derivada de los problemas de gubernamentalidad a los que se enfrenta el Estado-nación moderno. Por esta razón, el componente principal será moral, en la medida en que la educación del pueblo constituiría la base de una identidad nacional, territorialmente definida, ideológicamente trabajada³². Con la *educación popular* la burguesía preparó el terreno para la educación de masas y desde entonces, no ha dejado de ser un asunto problemático³³.

Este panorama general sirve para poner en contexto lo que en esta investigación se nombra como *tradición normalista*. Esta tradición, que refiere fundamentalmente a la formación de educadores para la enseñanza fundamental o primaria, más que formar en habilidades o estimular el desarrollo del pensamiento o del conocimiento, se ha formulado para formar al ciudadano, disciplinar las conductas, homogeneizar ideológicamente a la población (Davini, 1995, p. 22). Aun cuando el docente cumpliera el papel de “difusor de la cultura”, la función hizo énfasis en la “inculcación de formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico, susceptible de ser enseñado y considerado ‘útil’ para las grandes mayorías” (p. 22). El saber normalista es parte de un programa civilizatorio específico. Su eje no está en el conocimiento o en la ciencia propiamente dicha, sino en la difusión de normas universales, pautas de conducta, valores, principios sociológicos. Según Davini (1995, p. 23), el proyecto normalista tuvo fuerte anclaje en el positivismo, pero el

³² En la “lucha ideológica” por la “educación del pueblo”, Marx no quedó por fuera. En 1875 decía: “¿Educación popular igual? ¿Que se entiende por esto? ¿Se cree que en la sociedad actual (que es de la única de que puede tratarse), la educación puede ser igual para todas las clases? ¿O lo que se exige es que también las clases altas sean obligadas por la fuerza a conformarse con la modesta educación que da la escuela pública, la única compatible con la situación económica, no sólo del obrero asalariado, sino también del campesino? [...] Eso de ‘educación popular a cargo del Estado’ es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y, como se hace en los Estados Unidos, velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, y otra cosa completamente distinta es nombrar al Estado educador del pueblo! Lo que hay que hacer es más bien abstraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia. Sobre todo en el imperio prusiano-alemán (y no vale salirse con el torpe subterfugio de que se habla de un ‘Estado futuro’; ya hemos visto lo que es éste), donde es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa” (Crítica del Programa de Gotha).

³³ En 1848 Marx, en su análisis de la relación entre burguesía y proletariado, decía que aquella proporcionó a los proletarios los elementos de su propia educación, es decir, armas que se le volverían en contra (Marx, 1848).

espiritualismo pedagógico no contradujo aquel proyecto, sino que lo reforzó, “por el papel fundamentalmente moralizador y socializador que le asignaba al docente”. En ese conjunto de acciones, la consistencia lógica de la enseñanza es relegada en favor de la carga afectiva que se pone en juego, ideológicamente, en el vínculo intersubjetivo entre maestro y alumno.

Por otra parte es preciso señalar que la tradición normalista tiene como correlato una cierta utopía de cambio social. Siendo de carácter fundamentalmente civilizador, sin embargo, reforzó fundamentalmente el trabajo ideológico impulsado por los sectores dominantes de la sociedad.

Esta tradición no se restringe solamente a ‘normalizar’ el comportamiento de los ‘niños’ sino que se constituye en mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes. Ella se expresa hasta hoy en el discurso prescriptivo que indica todo lo que el docente ‘debe ser’, como modelo, como ejemplo, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social, y muchos más ‘dictámenes’ de actuación (Davini, 1995, p. 26).

Si bien el origen de la tradición normalista se vincula fundamentalmente a la formación de maestros, compartimos con Davini que sus rasgos centrales se hacen presentes en varios espacios de enseñanza.

De la matriz histórica de la tradición normalista, Davini (1995, p. 26) destaca lo siguiente: formación docente de carácter instrumental, énfasis en el “saber hacer” y en la operación con materiales y rutinas escolares, débil formación teórica y disciplinar. Del mismo modo, el anclaje en la vocación y la entrega personal, hace que el docente no se perciba como trabajador asalariado, incluso como profesional. Este aspecto reforzó el papel del docente como funcionario del Estado. El matiz afectivista o emocional hace que la vocación se manifieste en el vínculo intersubjetivo de aula, donde lo que importa son los niños y la tarea, en detrimento de un programa cultural general y unificador.

En Uruguay, la expresión “formación docente”³⁴ remite en primer término al ámbito de formación de maestros, a la tradición propiamente normalista, ya que estos educadores se forman en los Institutos Normales. Recordemos que la enseñanza primaria es escindida de la Universidad con la ley de educación de 1877, implementada en el marco de la reforma

³⁴ Para una lectura de la noción “formación docente” y sus implicancias epistemológicas, ideológicas y políticas, cf. Bordoli (2007).

Vareliana³⁵. La enseñanza media, en cambio, continúa en la Universidad de la República hasta 1935, año en el que se crea el ente autónomo Enseñanza Secundaria. Sin embargo, la formación de profesores para enseñanza media también se inscribirá en la línea de la formación docente y su correspondiente relación con la tradición normalista, a partir de la creación del Instituto de Profesores para Enseñanza Secundaria (denominado Instituto de Profesores Artigas a partir de 1950). Para Antonio Grompone, figura clave del proceso fundacional del Instituto, este es “una Escuela Normal de Profesores de Enseñanza Media, o Escuela de Profesores simplemente, y expresamente se indica en su Reglamento, que tendrá como cometido la formación técnica y pedagógica del personal docente de Enseñanza Secundaria” (citado por Romano, 2009, p. 167-168)³⁶.

Los antecedentes de la Escuela Normal en el Uruguay se remiten a la fundación de la Sociedad Lancasteriana, en 1821, en la etapa “pre-republicana”³⁷. Con la primera ley de instrucción pública (1826) se estableció la creación de “escuelas de primeras letras” en todos los pueblos de la Provincia Oriental. Un complemento posterior de esta ley creaba la primera Escuela Normal, cuya instalación data finalmente del 15 de octubre de 1829. Regía en ese entonces, incluso por ley, el sistema lancasteriano de enseñanza³⁸. Existe también la referencia al inicio de la formación docente en una escuela normal que funcionó desde mayo de 1827 en Guadalupe (Canelones), creada por decreto del Ministro Giró (Mena Segarra, Palomeque, Delio, 2011, p. 467-468).

³⁵ Sobre las diferentes etapas de la Universidad de la República y, especialmente, sobre las reacomodaciones institucionales como la salida de la educación primaria del ámbito universitario, cf. Ardao (1950). Sobre la implicancia de la noción de enseñanza, sus distinciones conceptuales y efectos prácticos en las tradiciones normalista y universitaria, cf. Behares (2011).

³⁶ La ley N° 11.285 del 2 de julio de 1949, en su artículo 49 dice: “Créase en sustitución de la actual Sección Agregaturas, el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria, cuya organización y funcionamiento reglamentará el Consejo respectivo dentro de los tres meses siguientes a la publicación de la presente ley.” Recuperado de:

<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=11285&Anchor=>

Antonio Grompone (1893-1965) fue director del Instituto de Profesores Artigas desde su creación hasta 1965. La tensión entre tradición normalista y universitaria, se actualiza recientemente a partir de la nueva Ley General de Educación (Ley N° 18.437, aprobada en diciembre de 2008) y la creación del Instituto Universitario de Educación, a partir de dicha ley (art. 84). Una discusión sobre esta cuestión puede verse en Romano (2009).

³⁷ Omitiré generalmente las referencias acerca de las intermitencias institucionales de la implementación efectiva de las escuelas normales, ya que de lo que trata esta investigación es de la constitución discursiva de una tradición y sus modulaciones.

³⁸ Cf. Araújo (1911) y Marenales (2002). En estos textos se encuentran un conjunto de referencias que describen los procesos institucionales-gubernamentales de la creación de escuelas normales.

Luego de este primer movimiento normalista cuyo efecto es bastante reducido, recién se identifica otro movimiento importante entre los años 1847-1849, en el marco de la creación del Gimnasio Nacional (luego denominado Colegio Nacional) y el Instituto de Instrucción Pública. Este instituto se creaba con la finalidad de “promover, difundir, uniformizar, sistematizar y metodizar la educación pública, y con especialidad la enseñanza primaria” (en Ardao, 1950, p. 33). El Colegio Nacional y el Instituto de Instrucción pública se reunieron, a partir de 1849, en la Universidad de Montevideo. Con la organización de toda la enseñanza pública en el marco de la Universidad, incluida la enseñanza primaria, se reproducía lo que se conoció como *modelo napoleónico*. De todos modos, es preciso señalar con Ardao que la inclusión de la enseñanza primaria en la órbita universitaria fue nominal (1950, p. 41). La enseñanza secundaria, en cambio, tuvo en sus orígenes un papel relevante, ya que sirvió de base para la creación de los estudios universitarios.

El Instituto de Instrucción Pública previó la apertura de una Escuela Normal, “destinada a formar Preceptores hábiles para las escuelas del Estado” (citado por Mena Segarra, Palomeque, Delio, 2011, p. 470). Aquella escuela, gratuita, estaba destinada a personas de muy joven edad, entre 14 y 20 años, y es de destacar su función *patriótica*: para integrarse a la Escuela Normal, tendrían prioridad los “huérfanos de los mártires de la independencia oriental” (p. 470), en compensación del heroísmo de los que se sacrificaron en pos de la patria. Los egresados de los cursos normales estarían obligados a cumplir funciones en las escuelas estatales al menos por cuatro años. Como puede verse, la tradición normalista se engarza discursivamente con la constitución de la identidad nacional y patriótica, a partir de la función específicamente pedagógica de un estado naciente. Pero el funcionamiento efectivo de una Escuela Normal fue bastante alterado, por causa de los avatares políticos de la época. De hecho, el Colegio Nacional proveyó educadores mientras la formación normalista no se instalaba regularmente.

Otro aspecto a destacar en el marco de la tradición normalista es el de la “educación popular”, que llegaría al Río de la Plata en la mitad del siglo XIX³⁹, aunque se pueden identificar antecedentes todavía anteriores. Al respecto, es interesante observar los planteos

³⁹ Domingo Faustino Sarmiento publicó “*De la educación popular*” en 1849 y José Pedro Varela publicó “*La educación del pueblo*” en 1874.

de José Pedro Varela⁴⁰. En *La educación del pueblo* dedica un capítulo especial a las *Escuelas Normales*. Allí, tomando datos del *The American Journal of education*⁴¹, Varela sostiene que el establecimiento de este tipo de escuelas data de mediados del siglo XVIII.

La legitimidad de la escuela normal se asienta en la necesidad de preparación previa, “como en todas las profesiones”, según palabras del Reformador (Varela, 1874b, p. 156). Apoyándose en James Carter⁴², Varela dejará claro que la cuestión central de la formación normalista no es el saber, sino la comunicación:

Uno de los grandes objetos de la educación de los maestros, que en todos sentidos es tan deseable alcanzar, es establecer un lenguaje de comunicación inteligible entre el instructor y su discípulo, y habilitar al primero para abrir su cabeza y su corazón y transmitir al segundo algunos de los pensamientos y sentimientos que abriga. *Los instructores y los discípulos no se entienden unos a otros. No hablan el mismo lenguaje*. Pueden usar las mismas palabras: pero éstas apenas pueden llamarse el mismo lenguaje, puesto que ellos le dan tan diferente sentido. [...] 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 pública (Carter, citado por Varela, 1874b, p. 156-157).

Se trata, como puede verse, de una interacción entre la mente del maestro y la del niño, sobre la que se depositará, a través de un proceso de comunicación, el sentido correcto de las palabras. Se trata, entonces, de un asunto de conocimiento, no de saber, es decir, se trata de *inculcar* lo que está canonizado, de aquello que funciona como parte de un universo lógicamente estabilizado (Pêcheux, 1988), no se trata de la falta de saber, o de evocar la falta.

⁴⁰ José Pedro Varela (1845-1879) ha sido considerado el *Padre* de la escuela uruguaya “laica, gratuita y obligatoria”, también llamado el *Reformador*. Varela es autor del Proyecto de Ley General de Educación Común. *La Legislación Escolar*, publicada en 1876, fue motivada por dicho proyecto de ley. Es importante señalar que el propio Varela afirma en la “advertencia de la 1ª edición” de dicha obra, que su idea de formular un Proyecto de Ley General de Educación, procede de unas notas que él mismo escribiera en 1868 (Cf. Varela, 1876). La obligatoriedad de la enseñanza primaria se concreta en el Decreto Ley de Educación Común del 24 de agosto de 1877. En *La Educación del Pueblo* (1874) y *La Legislación Escolar* (1876) se condensa el ideario pedagógico vareliano, ideario que se constituirá como matriz identitaria de la educación pública uruguaya hasta nuestros días.

⁴¹ Varela no cita el texto al que aquí se hace referencia, pero si se compara su texto con el original se observa que es una traducción literal, por lo menos en algunos párrafos. Cf. Varela (1874b, p. 155) y Barnard (1863, p. 758 y sig.).

⁴² En la referencia de Varela dice “James C. Carter”, pero se trata de James Gordon Carter (1745-1849), nacido en Massachusetts (EEUU) (cf. *Encyclopedia of American Education*. Disponible en: <http://american-education.org/350-james-g-carter-17951849.html>). La obra de la que Varela toma la referencia se encuentra en una publicación que contiene ensayos sobre la educación popular (Cf. Carter, 1826).

Para Varela no es posible organizar buenas escuelas sin buenos maestros, y no es posible formar buenos maestros sin escuelas normales. Apoyándose en Calvin E. Stowe⁴³, establece una guía a seguir para dar forma a los cursos de estudios en estas escuelas. La palabra inculcar no ha sido puesta aquí por acaso. Stowe decía lo siguiente:

Hay una gran variedad de métodos para inculcar la misma verdad; y las diversidades de la mente son casi tan numerosas como la variedad de los métodos. A una mente se puede uno aproximar mejor por un método y a otra por otro; 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. Esos ricos tesoros de la experiencia pueden ser conservados, clasificados, y comunicados en la Escuela Normal (citado por Varela, 1874b, p. 162-163).

Por esta razón, el maestro debe aprender una “filosofía de la mente” tal que le permita comprender la susceptibilidad de recibir impresiones de otra mente.

Los niños del campo son distintos a los de la ciudad, por eso el maestro deber obrar para minimizar esas diferencias, para equilibrarlas; por lo tanto, debe estudiar las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla la infancia, porque, en definitiva “el trabajo de la Escuela Normal es arreglar y clasificar esas influencias modificadoras” (Stowe, citado por Varela, 1874b, p. 166).

La ciencia de la educación también entraría en el discurso normalista. Para Stowe, el pedagogo estadounidense del cual Varela toma las ideas fundamentales para su proyecto de cursos en una escuela normal, los hechos de la educación son susceptibles de ser tratados por la ciencia; se pueden clasificar del mismo modo que los fenómenos de la química y la astronomía y sus principios reguladores son tan “provechosos para la investigación” como los de la zoología, botánica, política o moral (citado por Varela, 1874b, p. 166-167).

La educación debe distinguirse de la instrucción: “La educación incluye todas las influencias extrañas que se combinan para formar el carácter intelectual y moral, mientras que la instrucción se limita a lo que es directamente comunicado de una mente a otra” (Stowe, citado por Varela, 1874b, p. 167). Como puede observarse claramente, se trata de una orientación didáctica con visos psicologistas que buscará el mejor método para la

⁴³ Calvin Ellis Stowe (1802-1886), nacido en los Estados Unidos, se desempeñó en la enseñanza, especialmente vinculada a estudios bíblicos. Colaboró en la expansión de la educación pública de aquel país. En 1836, a raíz de su investigación en la educación pública en Inglaterra y Europa, publicó *Report on Elementary Instruction in Europe*. Recuperado de *Encyclopædia Britannica*. Disponible en: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/567807/Calvin-E-Stowe>

transmisión de conocimiento; aún no estando presente la cuestión del aprendizaje, la instrucción es un asunto de comunicación entre mentes. Se trata fundamentalmente, en términos de Behares (2005) de una “teoría de la mediación”; el conocimiento se procesa en la mente del individuo y debe ser acondicionado para su transmisión.

Pero la formación normalista no es sólo un asunto de ciencia, porque “el arte de enseñar” solo se aprende en la práctica, y esta debe desarrollarse en una *escuela modelo*; esta escuela es a la práctica profesional lo que el laboratorio experimental es al investigador científico⁴⁴.

Otras notas características de la formación normalista está en “el arte de gobernar a los niños”, basado en el sentimiento de amor a la niñez y en la observación de “las reglas de la salud y las leyes del desarrollo físico”⁴⁵. El maestro tiene el deber sagrado de conservar sanos los poderes de la mente y los físicos.

Los deberes del maestro son escasamente menos sagrados y menos delicados que los del sacerdote –dice Stowe-. Bajo varios importantes aspectos se halla en una relación semejante en la sociedad; y sus motivos y emulaciones para obrar, deben ser de la misma clase en una considerable extensión (Citado por Varela, 1874b, p. 175)⁴⁶.

En 1874, Varela entendía que la prioridad era establecer una Escuela Normal de mujeres. Su posición se debía al análisis de una “verdad exacta”, a saber:

hay en la mujer disposiciones naturales y condiciones peculiares que la hacen más apta que el hombre para la dirección de los niños, sobre todo en los primeros años. De ahí la ventaja que resulta para el mayor progreso de la educación en confiar a maestras la dirección de las escuelas infantiles y primarias, al menos ya que causas diversas limitan su empleo en el profesorado superior (1874b, p. 184-185).

Si la educación está en relación con el gobierno de los niños, si este gobierno tiene que ver fundamentalmente con el cuidado del cuerpo y el encauzamiento de las conductas, la pedagogía vareliana es una puericultura. El gobierno de la infancia es la base del gobierno de la sociedad. Fiel a su credo positivista, Varela suponía que el devenir de la ciencia haría de la relación individuo-sociedad, mediada por el conocimiento de las leyes de la educación,

⁴⁴ Se retoma este asunto en el capítulo 4.

⁴⁵ Este aspecto es tratado más adelante, en este mismo capítulo.

⁴⁶ La afirmación de Stowe remite a la cuestión del poder pastoral, que se discutirá especialmente en el capítulo 6.

una cuestión regulable y predecible. “La filosofía moderna empieza a presentir que en época no lejana la historia futura de los pueblos podrá predecirse: tales causas producirán tales hechos. Si esto sucede, será el conocimiento de los maestros la base de toda predicción exacta” (Varela, 1874b, p. 141).

Como se ha dicho, la implantación regular de la formación de maestros en la escuela Normal fue largamente postergada. A pesar de la aspiración de José Pedro Varela y de su gran empuje político consignado en la reforma educativa, fue hacia 1882, después de su muerte, que se instaló el primer Internato Normal de Señoritas. Mientras tanto, durante décadas se habían sucedido varias formas de legitimar la función magisterial. Dentro de ellas, tendiente a la sistematización y formalización de la formación normalista, se destacan los cursos impartidos por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP), fundada en 1868.⁴⁷

La SAEP le encomendó a Francisco Berra⁴⁸ enseñar pedagogía en las “clases normales” que se promovían desde ella. Lo que primero fueron lecciones orales, luego se tradujo en el libro denominado *Apuntes para un curso de pedagogía*, publicado en 1878.

Berra menciona allí la necesidad de que la gimnástica escolar sea racional, y que esa racionalidad habilite la individualización, para que cada niño ejecute los ejercicios que necesita y no los que favorezcan el “desequilibrio existente” (1878, p. 8). Consideraba que en el magisterio hay más arte que ciencia y que se debe llegar a la práctica por la teoría. Su pedagogía comprende, no podría ser de otro modo, la educación del cuerpo. “¿Se quiere enseñar lo que es el cuerpo?” preguntaba Berra, entonces, se debe comenzar por lo conocido,

del todo a las partes, del fenómeno, a las causas [...] el método natural del conocimiento consiste no en proceder de las partes al todo, y sí del todo a las partes; no de las causas a los efectos, o de la anatomía a la fisiología, y sí de los efectos a las causas, o de la fisiología a la anatomía; no de lo desconocido a la conocido, y sí de lo conocido a lo desconocido (1878, p. 29).

⁴⁷ La Sociedad de Amigos de la Educación Popular, cuyos estatutos se aprobaron en octubre de 1868, se constituyó en un ambiente que recogía la preocupación por la educación del pueblo. José Pedro Varela fue presidente de la Sociedad entre 1869 y 1876. Cf. Mena Segarra, Palomeque y Delio (2011).

⁴⁸ Francisco Antonio Berra (1844-1906), de nacionalidad argentina, integró la SAEP desde su fundación. Realizó también algunos trabajos de historia en la “tradición filosofante”, en los cuales expresa su antiartiguismo. Cf. Sansón Corbo (2009).

Los aspectos vinculados al cuerpo son bastantes importantes en la pedagogía de Berra. Ubicados dentro del “concepto de ser humano”, en el marco de una suerte de “antropología pedagógica, en su *Apuntes...* dedica varias páginas al estudio del “aspecto exterior de la persona”, la “estructura del cuerpo”, las sustancias y los movimientos, entre ellas se pueden destacar: forma, color, dimensiones, partes principales, proporciones, descripción del tronco, miembros superiores e inferiores, parte carnosa del cuerpo, el esqueleto, la calavera, articulaciones, ligamentos, las sustancias del cuerpo, los movimientos, la “acción de la carne en los movimientos”, los músculos, concepto y tipo de palancas, movimientos voluntarios e involuntarios, músculos de la vida orgánica y animal, contracciones musculares, fibras nerviosas, nervios, raíces, troncos nerviosos, célula, médula, excitabilidad (Berra, 1878, p. 26-42).

El concepto de ser humano de Berra también incluye la mente. El estudio de la mente implica toda una psicología: perceptividad exterior e interior, fenómenos recordativos, sensitivos, volitivos, hechos fantásticos, causalidad de los hechos mentales. Las aptitudes psíquicas dan lugar a la percepción sensorial, la conciencia, la inteligencia y el pensamiento. Le siguen una amplia gama de temas dentro de los cuales se pueden destacar el estudio de la voluntad, relaciones de la psicología con la fisiología, contraposición entre materialismo, espiritualismo y sensualismo, etc. La mente, contrapartida del cuerpo, ocupa un espacio privilegiado en el concepto de ser humano de Berra (1878, p. 43-100).

Pero también ha considerado Berra que la *voz* es “otro fenómeno de grande importancia”. El uso más frecuente de la voz, dice Berra, es el de la palabra, “con que la persona expresa lo que sabe, piensa, siente, inventa, recuerda, quiere y hace” (1878, p. 101).

Después de estudiar al ser humano como dotado de cuerpo, de movimientos, de mente, de palabra, y de explicar estos fenómenos, queda uno tan extraordinario como los otros, y que sirve de causa o condición a todos: es el de la vida. Sin la vida no sería posible nada de lo que el hombre hace voluntaria o involuntariamente: nos lo prueba el estado de la muerte, en que desaparecen completamente los signos de la personalidad (Berra, 1878, p. 107).

Pero, “¿qué es la vida?” se pregunta Berra; tras ella prosiguen una serie de referencias a la alimentación, el fenómeno de la nutrición, la respiración, los pulmones, la sangre, etc.; todas referencias fisiológicas. Sobre el final del capítulo dedicado a “la vida”, en el cual ha mostrado como “se forma y reforma el cuerpo”, expresa que la ciencia experimental aun no ha rasgado el misterio de la actividad mental, “ni de sus relaciones con la parte corpórea del hombre” (p. 121).

Para Berra (1878, p. 175), el conocimiento sobre el desarrollo de las aptitudes corporales y mentales es de los más necesarios para el maestro. En concordancia con esta idea, dedica un espacio al estudio de las condiciones de conservación del cuerpo y las leyes del ejercicio. Gran parte de la fundamentación se apoya en un libro publicado por la *L'Académie Royale de Médecine de Belgique* en 1866, de autoría del médico y anatomista alemán Carl Ernest Bock, cuyo título es *Le livre de l'homme sain et de l'homme malade*. A continuación del título se consigna lo siguiente: *Ouvrage enrichi de planches et de gravures intercalées dans le texte, et précédé d'une Introduction sur la nécessité de faire de l'étude de l'homme la base de tout système rationnel d'éducation*.

La higiene, no podría ser de otra manera, también está presente en la pedagogía de Berra⁴⁹. En concordancia, considera que el ejercicio es un elemento clave en la conformación del hábito, a los efectos de la “conservación y el desarrollo de las aptitudes corporales y mentales de la persona” (1887, p. 204), es decir, de las “facultades psicofísicas”.⁵⁰ La educación de Berra es moralización de la persona; la instrucción, en cambio, es enseñanza de algún conocimiento. En orden de importancia, este pedagogo sugería que los siguientes conocimientos son *vitales*: en primer lugar, principios de la moral particular; luego: anatomía, fisiología, psicología y lógica. Para mantener al individuo con salud o sanarlo se debe enseñar higiene y medicina. Pero como no hay desarrollo corporal sin ejercicio, se debe enseñar la

⁴⁹ En 1885 Berra publicó un libro titulado *La salud y la escuela*. Se trata de un informe realizado a la SAEP. Publicó también, en 1887, el libro titulado *Nociones de higiene privada y pública* y en 1889, *Una lección de higiene*. Ninguno de estos textos son tratados en esta investigación.

⁵⁰ No se desarrollará aquí el siguiente aspecto, pero es pertinente mencionarlo: Berra distingue entre educación e instrucción, ambos componentes de la enseñanza, pero que “difieren por su naturaleza y efecto”. En términos generales, con la educación se trata de “moralizar a la persona en el triple sentido de la conservación, del desarrollo de sus aptitudes y de los hábitos [...]” (1887, p. 225). La instrucción, en cambio, refiere a la enseñanza de alguna materia, a los conocimientos.

teoría gimnástica de los músculos y los nervios, y especialmente la de los movimientos, de la voz, de las funciones nutritivas, de los órganos sensoriales periféricos y del cerebro. Los conocimientos que se refieren a la conservación y desarrollo de la persona no producen por sí solos el desarrollo y la conservación. La anatomía hace conocer la estructura y la composición del cuerpo; la fisiología enseña cuáles son sus funciones y en la fisiología, suministra reglas aplicables a la alimentación, a la actividad corporal y mental, etc.; pero se comprende que es necesario además aplicar estas reglas; quiero decir, alimentarse, vestirse, andar, habitar, pensar, sentir, etc., según ellas. Todos estos actos necesarios a la integridad y desarrollo de la vida hacen indispensable el trabajo del cuerpo y de la mente [...] (Berra, 1887, p. 237)⁵¹.

Finalmente, algo a destacar de la pedagogía de Berra: la *educación física* se encuentra en la educación, no en la instrucción, siendo la contrapartida de la *educación mental*. Aquella implica la educación “de todo el cuerpo, y trata, por lo mismo, del desarrollo y la habituación de todos los órganos humanos, cuya acción depende directa o indirectamente de la voluntad (1887, p. 491). El “fin inmediato de la educación física” está en el “desarrollar y habitar los órganos del cuerpo, con el propósito de que verifiquen del mejor modo posible sus funciones” (p. 492). La educación física es una intervención sobre el cuerpo: no hay “enseñanza educativa” si no se interviene sobre el objeto educable (p. 498).

Los Internatos Normales son una pieza clave de la tradición normalista. Marenales y Figueredo (2002), al analizar los planes de estudios y programas para la formación de maestros en los Internatos entre 1882 y 1900, constatan que hay una larga lista de asignaturas cuya organización se puede establecer en “pedagógicas” y de “cultura general”. Dentro de la formación pedagógica, la cuestión del cuerpo aparece de diversas formas. Al respecto, del reglamento y programa para los exámenes de maestros de 1er. grado, es preciso destacar lo siguiente:

- › la educación se distingue de la instrucción;
- › se dedica una parte de los estudios a la *educación mental*, donde se observa las facultades de la mente, su desarrollo y vigorización, y donde se conceptualiza la mente como el asiento del conocimiento del mundo exterior, conocimiento que se realiza a través de los sentidos, la percepción y la observación;
- › la *educación física*, centrada en la atención a las posturas, la alimentación, la higiene, los juegos y los “ejercicios físicos sistemados”;

⁵¹ Berra indica también la necesidad de otros conocimientos: química, física, historia natural, geografía, etc.

- › la *educación moral*, cómo práctica de cultivación de los buenos sentimientos y combate de los malos, formación de buenos hábitos morales, principalmente hábitos vinculados a la convivencia, la propiedad privada, la economía, la obediencia;
- › referencias a aspectos *metodológicos* de la enseñanza y *transmisión* de conocimientos;

La segunda parte del programa de Pedagogía incluye referencias al *cuerpo humano*, básicamente anatómicas, con visos de anatomía funcional, biomecánica y acentuado énfasis sensualista. Se proponen

ejercicios para enseñar a distinguir las diversas partes del cuerpo humano; manera de desarrollar la idea de los miembros y de sus usos; de las coyunturas y de sus usos; de los pies y de sus usos; [...] del sentido de la vista; de las orejas y del sentido del oído, de la nariz y del sentido del olfato; de la boca y del sentido del gusto; del sentido del tacto; [...] del pelo; los huesos, etc. (Dirección General de Instrucción Pública, 1881, p. 117-118).

Ya en la tercera parte del programa se incluye la disciplina escolar, donde se trata de los procedimientos que debe observar el maestro para asegurar y mantener el orden. Se incluyen allí nociones sobre el “tratamiento de los alumnos en general; análisis de los sistemas de amenazas y de las amonestaciones o retos ofensivos o injuriosos; [...] análisis de los castigos corporales” (p. 119), penas como la de hincar y aplicación de premios o estímulos, es decir, el régimen específico de la sanción normalizadora en el marco general del disciplinamiento (Foucault, 1975). Es de destacar que también la *higiene de la escuela* es materia a ser tratada en el programa de pedagogía⁵².

Hacia 1895, la pedagogía normalista del Internato Normal de Señoritas se fundaba en un principio de “ciencia escolar”, cuya nota fundamental radica en el “estudio experimental del ser humano relacionado con el fin moral del hombre” (Dirección General de Instrucción Pública, 1895, p. 123). El programa pedagógico incluyó estudios antropológicos, generalidades sobre los fenómenos mentales, clasificación de los fenómenos de la perceptividad, estudio de la inteligencia, origen del sentimiento, objeto de la memoria,

⁵² Estos “contenidos” del programa de pedagogía se corresponden con el Reglamento y Programa para los exámenes de maestros de primer grado, donde luce la firma de Jacobo Varela en calidad de Inspector Nacional de la DGIP, en setiembre de 1881. Cf. Marenales y Figueredo (2002, p. 109-122).

caracteres de la voluntad, etc.⁵³ De aquella pedagogía, merece la atención la relación discursiva que se establece entre algunos temas. La *causalidad de los fenómenos mentales* refería a la relación de la psicología con la fisiología, de los órganos de los sentidos con el cerebro, de los trabajos psico-fisiológicos del cerebro con la acción de los órganos de los sentidos. Se abordarían también, desde el punto de vista pedagógico, las *relaciones psico-físicas*, donde ocupan un lugar específico las “relaciones del organismo con la mente”. Los temperamentos se clasificarían según caracteres físicos y morales. La “propensión imitativa” también es objeto de estudio, en la medida en que puede vincularse al carácter nacional, lo mismo que los hábitos. Finalmente, también se estudiarían las condiciones de conservación y desarrollo del cuerpo y la mente, con especial atención en la higiene.

Este programa muestra como el cuerpo se constituía en objeto de una pedagogía experimental, escindido de la mente, emparejado con el organismo, acondicionado físicamente, moralizado y subordinado a la actividad intelectual. En la pedagogía experimental normalista se reúnen el conocimiento científico y el gobierno del cuerpo o, podría decirse incluso que la tradición normalista absorbe el plus pedagógico del conocimiento científico.

El programa de pedagogía para los exámenes de fin de curso de Internato Normal de Varones, aprobado por la Dirección General de Instrucción Pública en noviembre de 1896, comenzaba haciendo énfasis en la distinción ente conocimiento científico y vulgar, para arribar a la definición de la Pedagogía como ciencia y como arte. Las preocupaciones por la vida aparecen más claramente explicitadas en este programa, según puede verse a continuación:

Qué significa la preparación para la vida completa. Necesidad de dirigir convenientemente el desarrollo del organismo y de los poderes físicos del individuo. Nociones sumarias respecto de las aptitudes psíquicas y de la necesidad de dirigir su desarrollo. Necesidad de cierta suma de conocimientos para la vida completa. Necesidad de la formación de hábitos morales. Adaptación del desarrollo individual a las condiciones sociales: armonía entre el individuo y la sociedad [...] (Dirección General de Instrucción Pública, 1896, p. 130).

⁵³ El detalle del programa puede verse en Marenales y Figueredo (2002), en el Anexo destinado a tales efectos.

Esta formulación discursiva pone de relieve una preocupación que enlaza la noción de vida a las cuestiones orgánicas, psíquicas, morales y sociales. Una pedagogía total y totalizadora; tanto el desarrollo del organismo como la vida psíquica del niño deben ser dirigidos y el descubrimiento de la infancia, vía episteme moderna, es su condición de posibilidad⁵⁴. El maestro es alguien que interpreta los signos de la conducta infantil, informado por un saber antropológico.

La pedagogía normalista tiene una complementariedad entre los aspectos morales, psíquicos, mentales y físicos. Este saber antropológico también se ocupa del “aspecto exterior de la persona”: su forma, dimensiones, peso y proporciones. El saber se irá haciendo más específico y especializado, conforme la anatomía y la fisiología humanas lo permiten. Así, los varones normalistas se abocarían al estudio del movimiento y sus causas anátomo-fisiológicas⁵⁵.

Otro aspecto que merece una atención especial en este programa de pedagogía de 1896 es el que refiere a los fenómenos conscientes e inconscientes. La caracterización de estos fenómenos se realiza con una fuerte impronta fisiológica. En esos años se estaba constituyendo el psicoanálisis como ciencia, y la marca de los primeros años del trabajo freudiano, como sabemos, era científicista, con un anclaje epistémico y epistemológico en la física, la biología y la economía política (Althusser, 1964, p. 14). El propio Freud animaba la constitución del psicoanálisis como una *ciencia de la naturaleza*.⁵⁶ Pero en este punto, merece ser citado completamente el ítem del programa de pedagogía destinado a estos temas:

Fenómenos conscientes e inconscientes; fenómenos fisiológicos y fenómenos psíquicos; el alma; definición de la Psicología. Alma y cuerpo; sujeto y objeto; estudios subjetivo y objetivo del alma. Cuadro general de varios hechos mentales en una breve historietta, para inferir de él las distintas aptitudes de la mente. Sensación, percepción, idea; perceptividad exterior, perceptividad interior; perceptividad de las relaciones. Recordar. Sentir. Querer. Fantasear. Resumen; aptitudes psíquicas fundamentales (Dirección General de Instrucción Pública, 1896, p. 131).

⁵⁴ En este punto se abre toda una vía de discusión respecto de la relación entre pedagogía y biopolítica, sobre la cual se profundiza en el capítulo 6.

⁵⁵ Dada la notoria continuidad del modelo anátomo-fisiológico, se omiten aquí detalles del programa de pedagogía referido. Su contenido completo puede verse en anexos de Marenales y Figueredo (2002).

⁵⁶ Sobre el estatuto epistemológico del psicoanálisis freudiano y su relación con las ciencias naturales, cf. Assoun (1981). Como acontecimiento anecdótico, señalemos que el año del programa de pedagogía referido, 1896, es el mismo año en que Freud confiesa en una carta a Fliess su anhelo de abandonar la medicina para dedicarse a la psicología.

Es prácticamente ocioso decir que, tal como aparece aquí, la pedagogía normalista es subsidiaria, completamente, de la psicología⁵⁷. El programa muestra también el tratamiento de la perceptividad, la conciencia, las nociones del “yo y del no-yo”, la inteligencia, la memoria, la fantasía o imaginación, la sensibilidad, la voluntad, todas estas como “aptitudes mentales” o vinculadas a ellas. Así, el programa está tejido por una discursividad que anuda cuestiones de filosofía, moral, anatomía, fisiología y psicología.

Por otra parte, el normalismo también exigía la vigilancia de los futuros maestros. El reglamento interno para los internatos normales preveía que el Director o directora debía “llevar un libro de Registro con una hoja para cada alumno, donde se anote todo lo concerniente a las aptitudes, progreso, conducta y aplicación del mismo” (Dirección General de Instrucción Pública, 1893 p. 136)⁵⁸. Una vigilancia de las conductas más que una preocupación por el saber. Los profesores, a su vez, debían “anotar diariamente y pasar mensualmente un parte al Director/a, en que conste la aplicación, asistencia y conducta de cada alumno” (p. 139). Además, durante el día y durante la noche (en sus dormitorios), la conducta de los alumnos sería objeto de observación por parte de un vigilante, quien debería informar al Director “todo lo que observe”. El vigilante preside una de las mesas durante las comidas y le está prohibido realizar bromas con los alumnos.

Los alumnos, por su parte, debían “Observar la más estricta obediencia, subordinación y respeto en sus relaciones con sus superiores” y “Regirse rígida y escrupulosamente por las prescripciones del horario en todo lo concerniente a las horas de levantarse, acostarse, asistir a la lista, entrar a la clase, etc. [...]” (p. 142). Los alumnos tenían la obligación de presentarse perfectamente vestidos y aseados, de lo contrario eran sancionados. Observemos una vez más el reglamento, ahora en sus referencias al arte de las distribuciones y el control de la actividad:

El no hallarse presente cuando un Profesor pase lista en su clase respectiva, se contará como cuarto de falta, si el/la alumno/a no ha perdido ya el día.
[...] Para entrar y salir de las clases, así como para pasar a los dormitorios, patios, comedor, lavatorio, etc., los/las alumnos/as observarán el orden más perfecto.

⁵⁷ Hay notables antecedentes en los cuales indagar esta superposición o subordinación. Por ejemplo, la influencia herbartiana en la psicología freudiana.

⁵⁸ El Reglamento Interno para los Internatos Normales es firmado por el Inspector Nacional Urbano Chucarro y el Secretario General Francisco Muñoz, en agosto de 1893.

En las clases ningún/a alumno/a podrá salir de su puesto, sino por urgente necesidad y con permiso de sus superiores. Durante ellas debe reinar el mayor silencio por parte de aquellos que no deban hacer uso de la palabra, por no haberle sido concedida con motivo de la lección que se trate.

Toda clase en que se cometa una falta, si no se descubre el autor, mediando inquirimiento hecho por los superiores en forma de preguntas franca y abiertamente dirigidas a todos, será responsable colectivamente (Dirección General de Instrucción Pública, 1893 p. 143-144).⁵⁹

A través de la subordinación como garantía del orden, la pedagogía normalista estableció un fuerte esquema basado en la jerarquía que perduró en la constitución de todo un sistema estatal de control de la educación, cuyo recorrido puede hacerse en forma ascendente o descendente: desde el alumno escolar hasta la máxima autoridad del organismo que rige el sistema. El reglamento aludido también establece otras indicaciones que no amerita mencionar más que nominalmente, dado que son ampliamente conocidas las lógicas y dinámicas de este tipo de reglamentaciones. Es de destacar la obligatoriedad de la confesión de una acción pasible de pena o, en su caso, la delación, cuando se vea perjudicada “la buena marcha o disciplina del Establecimiento”. Los alumnos serían obligados a someterse sin réplica a la sanción que se aplicara, y solo podrían objetarla ante el “superior inmediato”. “Los alumnos no podrán, bajo pretexto alguno, dirigirse colectivamente al Director o al Subdirector en su defecto; tal hecho se reputará como acto de insubordinación y será castigado como tal”. El ordenamiento jerárquico es, en este punto (si no en todos), propio de la lógica militar.

Las prohibiciones no son menos ilustrativas respecto de la pedagogía como control del cuerpo: el reglamento prohibía a cualquier hora del día y la noche las risas estrepitosas, los gritos, carreras, saltos, etc. “Todas estas manifestaciones podrán hacerse, dentro de los límites de la decencia y la de la cultura, en el local destinado a juego y recreo” (p. 145). También se prohibía dormir siestas y reunirse en los dormitorios. Las penas iban desde la amonestación en clase hasta la expulsión, pasando por la “privación de asuetos con reclusión en el salón de clase”. Las salidas del local del internato también se regían por una estricta vigilancia de las conductas, presencias y ausencias, quedando sometidas incluso a un rendimiento mínimo en todas las lecciones de la semana.

⁵⁹ En las referencias al reglamento, se ha omitido la distinción en artículos por carecer de relevancia para esta indagación.

Esta serie de particularidades que están en la base de la tradición normalista constituyen también la conformación de una dualidad respecto de la valoración social y cultural del papel de los educadores. Por un lado, se ha ensalzado ideológicamente el valor vocacional, patriótico, incluso filantrópico de la docencia; por otro lado se instaló ese carácter menor o secundario que históricamente tiene la docencia respecto de otras profesiones inauguradas en la misma época. Sin llevar a extremo la hipótesis de Adorno respecto de los tabúes relativos a la profesión de enseñar (y su forma particular de psicoanálisis aplicado a la sociedad), sin embargo puede al menos discutirse la persistencia estructural de ciertos rasgos del preceptor como sirviente. El poder del maestro es una parodia del poder real, dice Adorno (1965), y afirma que el éxito del profesor universitario está en la renuncia a cualquier influencia o persuasión del tipo que se le reclama al maestro sobre la mente o conducta de los niños. Aún después de abolidos los castigos corporales, persiste la rémora del maestro como alguien que domina sobre un débil. Pero más importante que todo esto es la suposición en la que el maestro, por estar del lado de la vigilancia y encauzamiento de las conductas, está subjetivamente excluido de la dimensión erótica, es decir, por fuera de las posibles relaciones subjetivas que se establecen con el saber. En este sentido la *función* maestro normalista es, en el mejor de los casos y para ponerlo en ciertos parámetros teóricos, una función vinculada al conocimiento, a la transmisión de éste sujeta a los parámetros que establecen las diversas formas de psicología del aprendizaje y no una función vinculada al saber, a la dinámica de la ciencia o incluso simplemente a una atención orientada hacia las dinámicas subjetivas en relación con el saber-en-falta que se impone en ocasión de una instancia de enseñanza. “La escuela es para el desarrollo del individuo -dice Adorno- casi el prototipo de la alienación social” (1965, p. 75) y señala que muchas veces las administraciones escolares constituyen una verdadera hostilidad hacia el intelecto. No así los maestros, si lo saben distinguir.

3.2. El cuerpo objeto de educación e instrucción: escisión entre normalismo y universidad

Los discursos de fines del siglo XIX y principios del XX indican escasa o nula distinción posible entre pedagogía y didáctica. Sin embargo, atendiendo sobre todo a las diferencias discursivas entre lo que se denomina educación y enseñanza, algunos elementos podrían estar dando cuenta de una distinción de fondo que hace al mallado epistémico y tecnológico de dos tradiciones que poco a poco se fueron escindiendo: la universitaria y la normalista. Podemos suponer, además, que en esa escisión el cuerpo también quedó dividido. De una parte estará la producción de conocimiento orientada a la explicación positiva de las leyes de la naturaleza que rigen la vida, de otra parte estarán las formas de gobierno que se despliegan especialmente sobre la infancia, como parte de una serie de intervenciones sobre la población en relación con los problemas de gubernamentalidad. La apuesta es doble y de un lado hacia el otro, desde la Universidad a la escuela y desde el patio escolar al laboratorio de los científicos, saber y conocimiento del cuerpo se conjugan y traducen en pautas pedagógicas y didácticas.

3.2.1. En el gobierno de los niños no hay sustitutos para el afecto

[...] en medio al tumulto de nuestra época, el único asilo, el único santuario donde el hombre se educa y se instruye principalmente, es la escuela (José Pedro Varela, 1877, p. 226).

El Uruguay del último cuarto de siglo XIX asiste a la reforma que marcó el rumbo de la educación pública hasta nuestros días. Se trataba de una reforma que promovía la educación “laica, gratuita y obligatoria”⁶⁰. De acuerdo con Querrien (1994, p.17) “con la escolaridad obligatoria se instaura todo un ordenamiento específico de relaciones entre el

⁶⁰ La reforma fue impulsada por José Pedro Varela, quien fuera designado Presidente de la Comisión de Instrucción Pública en 1876, al comienzo de la dictadura del Coronel Lorenzo Latorre. A poco de comenzar su tarea como Presidente de la Comisión, presenta al gobierno el proyecto de ley de Educación Común. El proyecto fue sancionado y puesto en vigencia el 24 de agosto de 1877, en plena dictadura (Lasplaces, 1944, p. 77-82) El carácter de esta ley era fuertemente centralizador en cuanto al ejercicio del poder y homogeneizador respecto de la formación de los maestros, textos escolares, materias, etc.

Estado y la familia, entre el deseo de saber y la obligación de trabajar”. Por esta razón, las innovaciones educativas, bien podríamos decir las reformas educativas, estarán en el marco de ese ordenamiento. Allí los hijos de los trabajadores ocupan un lugar específico, se convierten en un blanco sustantivo: sujetos de una educación e instrucción cuyo propósito fundamental es construir nación e impulsar el progreso.

Si hablamos de la función de lo pedagógico en este ordenamiento, podemos atender, entre otros, dos aspectos: su carácter generalista y la apelación a elementos que podríamos poner en términos de “emocionales” o “afectivos”.

El 27 de agosto de 1876, José Pedro Varela, siendo Director de Instrucción Pública, inauguraba un ciclo denominado “conferencias de maestros” con un discurso en el que dedica un espacio específico a la pedagogía. En este discurso Varela afirma que la educación, siendo física y espiritual⁶¹, necesita de ciertos medios: los físicos (higiene, gimnasia, terapéutica) y los espirituales (instrucción, arte, autoridad y ejemplo, premio y castigo, ciencia moral y religión). Allí reside el carácter generalista de lo pedagógico, de lo cual no puede distinguirse claramente lo didáctico. El carácter con el que se refiere a la enseñanza es “desarrollista”: las disciplinas escolares están destinadas a desenvolver las fuerzas o potencias del espíritu. “La enseñanza de esas disciplinas es el objeto propio y especial, teóricamente de la pedagogía y prácticamente de la Didáctica.” (Varela, 1877, p. 226-227).

Sin embargo, para la indagación que se realiza en este trabajo, es importante destacar que Varela divide la instrucción en: primaria (elemental o inferior), media y superior. A su vez, distingue que la instrucción primaria puede ser “real, instrumental y educadora”. Es real si trata de objetos reales (la naturaleza, el hombre, el mundo); es instrumental al enseñar lectura, escritura, etc., “y es educadora si educa el corazón con la autoridad y el ejemplo, los premios y los castigos; y el cuerpo mediante la higiene, la gimnasia y la terapéutica” (Varela, 1877, p. 225)⁶². Se trata de educar, no ya el espíritu o el intelecto, sino el corazón y el cuerpo.

⁶¹ Varela (1877, p. 224-225) incluye en la educación espiritual tres elementos: intelectuales, estéticos y morales.

⁶² La instrucción media y superior, para Varela, se divide en clásica y científica (conocimiento de las antigüedades clásicas y ciencia moderna respectivamente).

Recordemos que se trata de una época científicista⁶³, incluso para la pedagogía y la didáctica. Por lo tanto, no es extraño que Varela, en concordancia con su “espíritu positivista” y pragmático, afirme lo siguiente:

Cierto es que el arte de enseñar no es una ciencia, y que no puede ser aprendido, sin práctica, por simples estudios teóricos. La escuela moderna es el lugar a propósito para la adquisición de ese arte, con práctica actual: pero, como todas las artes racionales, se apoya en principios científicos (Varela, 1877, p. 36).

Sin embargo, lo que parece destacable no es tanto el científicismo, sino el imperativo de educar el corazón. No resultaría desacertado suponer que por eso se apela, pedagógicamente hablando, a la dulcificación del vínculo intersubjetivo: Varela otorga un lugar especial a la comunicación y conservación de sentimiento de amor a la niñez.

Solo puede gobernarse bien a los niños por medio del afecto; y el afecto, bien dirigido, es todo poderoso a este respecto. [...] El afecto es el imán natural de la mente en la infancia: la mente del niño ha sido organizada por el Creador, para ser movida por el amor materno (...). En el gobierno de los niños no hay sustituto para el afecto (Varela, 1877, p. 36).

Lo pedagógico convoca a lo afectivo, el Estado se hace presente, pedagógicamente, en la intersubjetividad de la escena escolar. Al respecto, podemos decir que esta lógica dulcificante forma parte de un cuadro más amplio de la modernidad educadora: el del educador como pastor. Según Foucault (1979), el Estado expresa políticamente un poder centralizado y centralizador, mientras que el pastorado expresa un poder individualizador. Las políticas educativas recorren de parte a parte el espacio político, social y cultural en el que Estado e individuo se encuentran: desde una reforma educativa impulsada centralmente hacia unas formas de concebir lo pedagógico y lo didáctico; desde una racionalidad gubernamental hacia una política del conocimiento y del saber.

Dice Varela (1877, p. 39): “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.” Aquí se enlaza el gobierno del pueblo con el gobierno de la infancia, un pliegue de dos niveles de la gubernamentalidad: educar a los

⁶³ Recordemos también que en el discurso vareliano no se trata de cualquier ciencia, sino la que se apoya en el positivismo. Tal es la perspectiva que comienza a imponerse en los años en que Varela dicta la conferencia a la que se hace referencia. Como veremos en el capítulo 4, el establecimiento de las primeras cátedras de la Facultad de Medicina en 1876 significó un fuerte impulso para la penetración positivista.

niños de hoy será, mientras la patria o nación los necesita como signo de una apuesta, gobernar al pueblo de mañana.

El pastorado, al igual que el poder pedagógico, individualiza: quien está en la posición de educador se encuentra de un modo u otro obrando como el que vigila y encauza la conciencia de los niños escolarizados. Desde este punto de vista se enlazan las acciones orientadas a la educación moral, intelectual y física: recordemos a Varela diciendo: “la moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo” (Rodríguez Giménez, 2008). En este tipo de enunciados se observa claramente el anudamiento entre lo pedagógico y lo didáctico, entre aquellas indicaciones orientadas al gobierno de la infancia y el conocimiento que se pone en juego para que sea incorporado. Para Varela, el conocimiento de la fisiología elemental es necesaria para que los niños conozcan sus propios cuerpos, pero también para distinguir los fines morales y físicos en el uso de los distintos miembros (Rodríguez Giménez, 2008, p. 80). Lo didáctico aparece allí en su dimensión tecnológica, incluso el conocimiento se presenta de esta manera, con un sentido altamente utilitario⁶⁴. Hay, incluso, un sentido biopolítico de esta relación en la que se ponen en escena lo pedagógico, lo didáctico, saber y conocimiento: el cálculo racional de las potencialidades de un Estado reúne los problemas de gubernamentalidad con el ejercicio de la educación y la enseñanza.

Si revisamos la propuesta vareliana sobre el sentido de las nociones de fisiología, higiene, gimnasia y música vocal, también anudan lo pedagógico y lo didáctico⁶⁵: ellas tienen un mismo objetivo dice Varela, “educar, desarrollar, robustecer el cuerpo”. A ello se agrega, como parte de las incipientes pedagogía y didáctica psicologistas, la producción específica de una nueva concepción del niño como sujeto de aprendizaje: “las nociones de fisiología e higiene, responden también con fidelidad al fin de que la enseñanza se adapte a la naturaleza del niño, despertando su interés” (Varela, 1877, p. 118).

⁶⁴ Sobre la relación entre didáctica y conocimiento desde una perspectiva tecnológica y utilitaria, cf. Behares (2004) y Behares (2005).

⁶⁵ En el contexto analizado, lo didáctico refiere a un “conjunto de fenómenos que se observan en la interacción que se da entre dos individuos cuando uno trata de transmitir un conocimiento a otro” (Behares, 2004, p. 19)

3.2.2. A falta de saber... la didáctica normalista

La maquinaria escolar precisa de un personal especializado (Varela y Álvarez-Uría, 1991). La formación de los que van a dedicarse profesionalmente a la educación y a la enseñanza es un tema clave de las políticas educativas, especialmente desde que comienzan a configurarse los sistemas educativos nacionales. Al maestro se lo forma con los conocimientos que la ciencia pueda proporcionar, será quien se encargue de poner a disposición de toda la infancia lo que la ciencia reserva para unos pocos; pero a la vez se lo forma a la manera de un artesano. Al referirse a la formación de maestros, Varela decía lo siguiente:

El profesor señala al discípulo su clase en la escuela modelo, observa su modo de enseñar, nota sus excelencias y defectos: y después que la clase ha sido despachada, y que el estudiante está solo con él o en compañía no más que de sus condiscípulos-maestro, recomienda lo que hizo bien, le muestra cómo hubiese hecho mejor lo imperfecto, y correcto lo erróneo, señalando, al proceder, la aplicación a la práctica de los principios teóricos, de modo que las lecciones de la escuela modelo sean realmente una ilustración de todo lo que se ha enseñado en la Escuela Normal. (Varela, 1877, p. 36).

Las indicaciones prescinden, a no dudarlo, del conocimiento y del saber: se trata de un conjunto de procedimientos que, correctamente aplicados, reproducirían lo aprendido en la formación normalista. El profesor orientador no sería mucho más, según la descripción vareliana, que un tutor de ese traspaso, alguien que vigila la organización instrumental del conocimiento a los efectos de una correcta transmisión⁶⁶. Estamos antes una forma incipiente de lo que hoy conocemos como “prácticas de enseñanza”.

Pero digamos algo: las políticas educativas del novecientos no podían no ser mínimamente sociológicas; se trataba de constituir nación, de desparramar identidad, de organizar lo múltiple, parafraseando a Foucault. Al referirse a los nuevos programas escolares de fines de siglo XIX uruguayo, Abel Pérez⁶⁷ afirmaba que

⁶⁶ Según Behares (2010, p. 35-36) “las instituciones en las que se gesta la didáctica moderna y para las cuales tuvo sentido en los últimos 300 años, se ocupan de la transferencia de los conocimientos recibidos, canónicos, a las nuevas generaciones. Son, por cierto, instituciones pedagógicas, en el más pristino y original de sus sentidos: van dirigidas a los niños. Poco importa allí quién, dónde o cómo se hayan producido esos conocimientos, lo importante es su transmisión, transferencia, o como se le haya llamado alguna vez [...] este desarrollo y sus consecuencias son discursivamente cofuncionales a la modernidad”.

⁶⁷ En ese momento el Dr. Abel Pérez era Inspector Nacional de Instrucción Primaria, en la órbita de la Dirección General de Instrucción Pública.

[...] la discusión teórica sobre la bondad o inocuidad de los programas, es doblemente inadmisibile en los períodos de transición que sirven de enlace entre dos opuestas corrientes de ideas, en los cuales hay que condensar el espíritu nuevo, destinado a hacerse carne, de manera que queden claramente trazados los rumbos que recorrerán los predicadores del nuevo evangelio (Pérez, 1902, p. 41).

Veamos aun más:

Hay que seguir con ahínco y paso a paso el desarrollo progresivo de esos infantiles cerebros, de los cuales pueden surgir ideas salvadoras para la patria, de esos corazones inocentes, que aún envueltos en sus níveos cendales, buscan un consejero que los guíe, los fortifique y robustezca [...] No se puede hablar con sinceridad de la grandeza futura de la patria y olvidar la Escuela Primaria, templo irremplazable donde laten los corazones, se despiertan las inteligencias y se forjan los caracteres. Las ideas de todos los progresos tienen allí su cuna, y de los elementos primarios de la educación del niño, surge naturalmente la evolución de las nuevas sociedades, que las transforma mejorándolas, y llevándolas a sus nuevos destinos (Pérez, 1902, p. 8).

Por estos años, la educación e instrucción primaria comienzan a escindirse radicalmente de los ámbitos de producción de conocimiento. Tal vez haya sido un proceso inevitable, dadas las características con las que se configura el dispositivo pedagógico-didáctico escolar. Observemos que, por ejemplo, dentro de las iniciativas que se consignan en la Memoria de la Instrucción Pública de 1907

se indicaba cuán conveniente sería para el perfeccionamiento del magisterio el establecimiento de una vinculación extensa entre la Escuela y la Universidad, vinculación a la que contribuiría la institución de conferencias periódicas de ampliación científica y de enseñanza artística, que los catedráticos universitarios o los alumnos distinguidos de la Universidad pudieran dar al magisterio nacional, sobre los variados temas de interés común o especial que interesan a la escuela popular (Pérez, 1915, p.441).

¿Indica esta referencia una escisión ya consagrada? ¿Indica esto que el magisterio tiene su especificidad en una cualidad y habilidad específica para el gobierno de la infancia y la Universidad para el saber y el conocimiento? ¿Indica una distinción institucional solamente de tipo sociológico o está implicada una cuestión epistémica y epistemológica?

Hasta aquí, hemos visto que lo pedagógico y lo didáctico se confunden, al menos esto es lo que podemos observar en los documentos revisados. Incluso podemos afirmar que lo didáctico queda supeditado a lo pedagógico o incluido en ello. Las referencias a la instrucción primaria dan cuenta de que la preocupación de corte sociológica y política es mayor que la epistémica: no se descarta la relevancia del conocimiento científico, eso que

los maestros deberán reproducir ante los niños según el modelo ideal aprendido en la Escuela Normal, pero el énfasis mayor está en la apuesta a la construcción de una nacionalidad aún en ciernes y al progreso que un positivismo muy confiable aún prometía.

El trabajo pedagógico y didáctico cuyo objeto sea el cuerpo se articula en las prácticas de gobierno de la infancia. Si hay una producción de conocimiento respecto de las leyes que regulan la vida, de la fisiología e higiene humanas, le servirán al maestro para establecer criterios instrumentales respecto de la educación y la enseñanza. Tecnologías, conocimiento y saber constituyen el entramado intersubjetivo entre maestro y alumno, una relación de tipo pastoral que apela al amor abnegado hacia la infancia.



3.3. José Pedro Varela: la educación del pueblo y la educación de los sentidos para una nueva sensibilidad

El Uruguay de fines del siglo XIX se encontraba embarcado en un proceso civilizatorio. Este proceso implicó el trabajo sostenido sobre una serie de aspectos que permitieran recubrir y convertir lo “bárbaro” que aún pervivía en el transcurrir cotidiano del joven país⁶⁸. Respecto de este proceso, la institución de la escuela ha sido un acontecimiento clave en el cual se pusieron en juego fuertes apuestas políticas. José Pedro Varela, el *Reformador de la escuela uruguaya*, ha participado de aquellas partidas. Pocos años después de un viaje por Europa y Estados Unidos de Norteamérica y de su encuentro con Domingo Sarmiento, Varela irrumpe en la escena cultural con la obra “La educación del pueblo”. El propio nombre del libro publicado en 1874 ya nos indica quién es el sujeto de la educación en el marco de las reformas pedagógicas que, de algún modo, forman parte de los procesos económicos, sociales, culturales y políticos en sentido amplio. En tanto “revolución pedagógica” la reforma vareliana mira al futuro, con el mismo signo de las revoluciones sociales del siglo XIX europeo.

En esta sección se explora el discurso pedagógico vareliano -en tanto reformador de la escuela pública uruguaya- a los efectos de identificar las propuestas en relación con la educación de los sentidos y con ella de la sensibilidad. Las fuentes a las que se recurre para el análisis del discurso pedagógico referido forman parte de las obras de José Pedro Varela que funcionaron como antecedentes fundamentales del proyecto de ley de educación común, sancionado en forma de Decreto-Ley en 1877. Dentro de estas obras, hay dos que se articulan especialmente: *La educación del pueblo* y *La legislación escolar*. El primero podría considerarse un prolegómeno del segundo, que incluiría el proyecto de ley mencionado. El escenario político en el cual se escriben estas obras está marcado por una serie de tensiones. Para este trabajo y los intereses investigativos que lo orientan, la particularidad que resulta más significativa es la siguiente: el proyecto de ley vinculado a la reforma de la educación más trascendente en la historia del Uruguay y que luego se tradujera como ideario democratizador respecto de la educación del pueblo, se oficializa a

⁶⁸ Se siguen ideas de Barrán, 1994a y 1994b.

través de un decreto-ley en el marco de una dictadura militarista⁶⁹. Aun cuando el proyecto de ley tuviera antecedentes desde la década del '60 del siglo XIX, al pensar la relación Estado-pedagogía-individuo, una pregunta se impone: ¿cuáles afinidades son las que habilitan que un proyecto pedagógico democratizador, tendiente a eliminar los restos de lo aún bárbaro, sean impulsados en el marco de un gobierno militarista?

Otro elemento importante a destacar en relación con una nueva educación para una nueva sensibilidad es el debate filosófico más importante del fin del siglo XIX en el Uruguay: el debate entre espiritualismo y positivismo (Ardao, 1950). América Latina vivió la influencia de la filosofía positiva en las últimas décadas de aquel siglo y Uruguay no fue la excepción, no escapó a la afectación que impusiera el positivismo sajón en el ámbito de la educación y la política. José Pedro Varela, tempranamente imbuido por el positivismo, participó de la emergencia de un laicismo cuyo origen se había encontrado en el seno del espiritualismo ecléctico que había dominado en los orígenes de la Universidad de Montevideo y que había sido la base de una nueva cultura uruguaya. Varela veía al Uruguay de su época como un país atrasado a nivel económico, político, social y cultural, consideraba que la población de la República Oriental permanecía en la ignorancia siendo esta una de las principales causas del freno al progreso. La visión naturalista dominaba en aquellas valoraciones; Herbert Spencer es citado abundantemente por Varela y las referencias al genio de Darwin no son menores. Desde esas concepciones, las valoraciones sobre el “hombre de la naturaleza” eran ciertamente negativas y especialmente sobre las poblaciones de la campaña que, según Varela, vivían en “estado de primitiva ignorancia”. La gran fuerza motriz a la que apela el reformador de la escuela es la “inteligencia cultivada”, conviviendo en su ideario la tradición de la “educación popular” y la “educación científica”. Por esto, educar al pueblo, misión a la que estará destinado el maestro, implicará educarlo en su sensibilidad, hacer que aquél asuma como suyas y verdaderas unas formas de pensar, sentir y actuar que no han sido sino el espejo de la sensibilidad burguesa en su pretensión universalista.

⁶⁹ Se trata del gobierno del Coronel Lorenzo Latorre (1876-1880).

3.3.1. La matriz positivista del programa civilizador

La reforma escolar que tiene como figura central a José Pedro Varela se emparenta con el espíritu racionalista de cuño metafísico que imbuía el aire intelectual de la década del '70. El racionalismo que inspiró la idea de laicidad era de corte metafísico y religioso; sin embargo, Varela se inclina tempranamente por el positivismo (Ardao, 1950, p. 45). Por esos años, iniciado ya en la mentalidad positivista sajona, Varela cuestionaba incluso a la Universidad su sesgo espiritualista. Según Ardao (1950, p. 69), Varela “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”. En el Uruguay el positivismo tiene su ascenso, auge y declive en el último cuarto del siglo XIX. A diferencia de Europa, donde la cultura científica precede al positivismo, en Uruguay es esta corriente filosófica la que abre la puerta al desarrollo de la ciencia. Ardao (1950, p. 171) sostiene que

la profunda revolución intelectual y moral que en el siglo XIX el naturalismo científico llevó a cabo en Europa a lo largo de varias décadas, la apuramos nosotros de golpe y en términos extremos, en una sola. No en vano la conmoción sufrida en esos años por la conciencia nacional fue tan intensa.

La instrucción pública de fines del siglo XIX fue marcada, en todas sus ramas, por un fuerte espíritu científico naturalista. La reforma vareliana, inspirada en varias fuentes, tiene dos antecedentes fundamentales en el positivismo inglés: *La educación intelectual, moral y física* (Herbert Spencer) y *La ciencia de la educación* (Alejandro Bain). De la influencia spenceriana, es importante destacar al menos uno de sus postulados: aquel en el que se afirma que en cada rama de los conocimientos se debe proceder de lo empírico a lo racional. Varela ha sido uno de los principales difusores de la obra de Spencer, a través de la revista *La Enciclopedia de la Educación*, que él mismo creó con el propósito de divulgar entre los maestros las principales obras pedagógicas extranjeras (Ardao, 1950, p. 172-173).

El positivismo no sólo significó, en el Uruguay de fines de siglo XIX, un elemento perteneciente al mundo de los intelectuales de la época: cumplió el papel de instrumento ideológico en un escenario de grandes transformaciones políticas, un instrumento que sirvió para comprender y encauzar estas transformaciones (Ardao, 1950, p. 177). De la misma

manera, este instrumento sirvió de base a los análisis sociológicos y políticos que realizó Varela en *La legislación escolar* (1876), obra que viene a constituirse en proyecto de implementación de las ideas planteadas en *La educación del Pueblo* y especialmente como fundamento del Proyecto de Ley General de Educación Común elaborado por Varela. Allí se plasma la relación entre ciencia positiva, comprensión de los fenómenos sociales y políticos y legislación.

Durante su estadía en Europa, de paso en París, Varela visitó la Exposición Universal. En una de sus crónicas sobre esta visita, muestra su desagrado con los objetos que representaban al Uruguay:

¿la República Oriental no ha tenido más para mandar que los atavíos salvajes de sus gauchos? ¿Son acaso el poncho patrio y el chiripá, los que pueden dar idea de los elementos de vida y de progreso que hay en nuestro país? [...] ¡Ah! yo sabía bien que a veces las hordas de nuestra campaña desbordan y sofocan nuestras ciudades, pero, no había creído nunca que nadie pudiera figurarse que los más dignos representantes de la República Oriental, a los ojos de la Europa ilustrada, ¡son los gauchos! (Varela, 1867, p. 75-76).

Para Varela el progreso social iba de la mano de la desbarbarización, de la expansión de la ilustración y la ciencia como sinónimos de civilización. De este modo, constituir una nueva sensibilidad en el Uruguay todavía bárbaro implicaba un impulso de la educación en conjunción con el desarrollo de una sensibilidad hacia la cultura científica. Varela afirmaba que

el hombre ilustrado, cuya mente se halla iluminada por la luz de la ciencia, tiene visiones, y sentimientos, y placeres, a que es completamente extraña la ignorancia. Con las numerosas y multiformes ideas que ha adquirido, penetra en un nuevo mundo, rico en escenas, objetos y movimientos que el hombre ignorante no concibe siquiera (Varela, 1874a, p. 47).

3.3.2. El hombre, como ser moral, es hijo de la educación

Según José Pedro Barrán (1994b, p. 89) “la represión del alma de los uruguayos finiseculares y novecentistas, se produjo, fuera del hogar, en tres lugares más: el confesionario católico, la escuela vareliana y el consultorio del médico”. En este escenario las solidaridades de conjunto se hacen evidentes: familia, iglesia, escuela y hospital. Es

preciso señalar que Varela fue uno de los que emprendió con mayor fuerza la disputa contra el poder de la Iglesia Católica, entre otras cosas por el sesgo científico positivista de sus ideas pedagógicas, sociales y políticas.

Por esta razón, si de moral se trataba, su preocupación tenía también un sesgo científicista:

El saber humano [...] no ha podido descubrir aún el misterio que nos oculta el origen de la naturaleza moral del ser humano: en la escala descendente, la ciencia ha investigado hasta los más recónditos senos de la Naturaleza, y, en sentido contrario, el hombre ha llegado a conocerse a sí mismo, como ser moral; queda, sin embargo, en el misterio el modo cómo se opera en el ser racional la conjunción de la materia y del espíritu (Varela, 1874a, p. 19).

La cuestión moral ha ocupado un lugar importante en el discurso pedagógico vareliano, al punto de proponer que ésta es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo, como se señaló antes. La moral cumpliría la función de encauzar las conductas y, plegada al conocimiento anátomo-fisiológico del cuerpo, conformarían una sólida fusión en el corazón del higienismo de la época.

Del mismo modo, el evolucionismo pedagógico se manifiesta en nuestro reformador al reunir discursivamente -es decir, epistémicamente- moral, biología y educación. La reflexión sobre los fines de la educación lleva a Varela a realizar un contraste entre el hombre y el animal, “seres inferiores de la creación” (Varela, 1874a, p. 19). El contraste entre las características del hombre y del animal justifican la educación: mientras que estos están dotados naturalmente de lo necesario para sobrevivir, el hombre está desprovisto de medios para ello:

Ningún ser en la creación nace más débil, más impotente para auxiliarse a sí mismo, más obligado a recibir, constantemente durante largo tiempo, los cuidados de la madre: ninguno, tampoco, sufre más grandes transformaciones, según las influencias externas que presiden a su desarrollo. Si son relativamente pequeñas las diferencias del tipo físico del ser humano, ¡cuán grandes, cuán infinitas son las diferencias del ser moral! Así el hombre es hijo de la educación [...] (Varela, 1874a, p. 20).

3.3.3. La educación y el despertar de los sentidos

La Educación del Pueblo abunda en citas de pedagogos europeos y norteamericanos; de allí toma José Pedro Varela los fundamentos para sus expresiones teóricas, pero sobre todo para sus preocupaciones pragmáticas.

En una de sus definiciones conceptuales sobre la educación, Varela cita extensamente a John Lalor⁷⁰, para quien los sentidos ocupan un lugar destacado dentro del conjunto de instancias en las que un nuevo individuo viene al mundo, a la cultura. Para Lalor la educación es

en su más alto sentido, un procedimiento que se extiende desde el principio hasta el fin de la existencia. Un niño viene al mundo, y desde entonces, empieza su educación. A menudo en la cuna, se ven en su constitución los gérmenes de enfermedades o de deformidad, y mientras cuelga al pecho de la madre, se empapa en impresiones que conservará durante toda la vida. En el primer período de la infancia, la trama física se extiende y se robustece: pero su delicada estructura es influenciada, en bien o en mal, por todas las circunstancias que lo rodean – limpieza, luz, aire, alimento, calor. Poco a poco el joven ser interno se deja ver. Los sentidos se despiertan. Los deseos y las afecciones asumen una forma más definitiva. Cada objeto que produce una sensación; cada deseo satisfecho o contrariado: cada acto, palabra, o mirada de afección o de disgusto, produce su efecto, una vez ligero e imperceptible, otras obvio y permanente, en la construcción, en la gestación del ser humano: o más bien en determinar la dirección en que crecerá y se formará (Lalor, citado por Varela, 1874a, p. 22).

Del mismo modo, la circunstancias que offician de “educadoras”, o mejor, que intervienen en el proceso de la educación física, intelectual y moral del ser humano a lo largo de toda su vida, están vinculadas a “la libertad de que gozan sus sentidos, o el cómo se les alienta a ejercitarse sobre los objetos externos” (Lalor, citado por Varela, 1874a, p. 23). Recordemos que para Varela la educación no es solamente aprender a leer, escribir y obtener algún conocimiento básico de aritmética. La educación debe dirigirse a la triple naturaleza del hombre: sobre su cuerpo, su inteligencia y sus facultades morales y religiosas. La educación de la inteligencia incluye para el Reformador, además del conocimiento, el cultivo de los gustos, aliados de la virtud (Varela, 1874a, p. 24).

La educación de los sentidos, presente desde el lazo materno, se irá engarzando de un modo sutil pero por una vía claramente marcada, con la expresión pedagógica

⁷⁰ La referencia que aparece en nota al pie en el original dice solamente “John Lalor – Prize essays”. Es factible que se refiera a la obra de Lalor et al.: “The educator, prize essays on the expediency and means of elevating the profession of the educator in society”, printed for Taylor and Walton, Booksellers and Publishers to the Society, 28, Upper Gower-Street, 1839.

cientificista de cuño positivista. Por eso en Varela una de las razones que fundamenta la educación de los sentidos reside en que por “regla general, y en cuanto sea posible, debe hacerse que los niños sean sus propios maestros –los descubridores de la verdad- los intérpretes de la Naturaleza- los obreros de la ciencia [...]” (Varela, 1874a, p. 26). Entrar al mundo de la verdad, descubrirla, es descubrir las leyes de la Naturaleza, es situarse en el camino de las ciencias, especialmente de las ciencias naturales, es, pedagógicamente hablando, estimular, desarrollar y preparar los sentidos para que el mundo fáctico pueda aprehenderse mejor.

Mr. Baudouin⁷¹ es otra referencia importante en *La educación del pueblo*. Varela expone su coincidencia con este pedagogo en la idea de una educación que, al intentar democratizarse y llegar a todos, reserve los estudios clásicos (idioma, gramática, historia y literatura antigua de latinos y griegos) para los verdaderamente interesados y se encargue fundamentalmente de transmitir conocimientos útiles⁷². Mr. Baudouin, refiriéndose a quienes se encuentran “apremiados por las exigencias de la vida”, dice lo siguiente:

apresurémonos a desarrollar en ellos, desde temprano, el espíritu de observación, esa facultad importante sin el cual pasarían al través de la vida como ciegos [...] Y, no es el estudio de las lenguas y de las sociedades, desaparecidas del movimiento general desde hace mil ochocientos años, el que es capaz de hacer nacer esa preciosa facultad de la observación: son las ciencias, las ciencias solas, que dirigen hacia el mundo físico los pensamientos y las miradas, dando, así,

⁷¹ Según la nota al pie de página, se refiere a “*Rapport su l'état de l'enseignement par M. Baudouin*, 1865, traducido al español por Agustín Ríos y publicado en Barcelona en 1866 bajo el título ‘La Enseñanza Primaria y Especial en Alemania’ (Varela, 1874a, p. 115). En las primeras páginas se consigna que Baudouin ha sido Inspector General de Instrucción Pública en el ramo de primera enseñanza, Doctor en Derecho en la Facultad de París y en Filosofía en la Universidad de Jena, etc., etc. (sic). Mr. Baudouin fue comisionado por el prefecto del Sena (Francia) para recorrer Bélgica, Alemania y Suiza con el propósito de estudiar la organización de la enseñanza de la clase media y del pueblo en estos países. En la nota que prologa el libro de Mr. Baudouin aparece “la educación del pueblo” como una expresión fundamental de las naciones orientadas al progreso, de allí la preocupación fundamental por la “instrucción pública”. Agustín Ríos, traductor al español de la obra de Baudouin afirma lo siguiente: “[...] el libro de Mr. Baudouin es uno de los mejores que han salido desde mucho tiempo sobre la materia. Porque en él encontrará el maestro preciosas nociones de educación práctica, el profesor de la Normal excelentes modelos que imitar, y desde la escuela de párvulos á la de adultos, desde la elemental á la ampliada, métodos y sistemas cuya utilidad la experiencia ha acreditado Y no es solamente el maestro el único que puede aprovecharse del viaje de Mr. Baudouin á Alemania, pues que también el escritor del ramo encontrará en sus memorias una legislación que ha producido resultados que debemos apetecer los que anhelamos el acrecentamiento de la educación popular en nuestra patria” (Nota del traductor, en: Baudouin, 1866, p. 396).

⁷² En esta ocasión Varela plantea una discusión sobre si los estudios clásicos deben incluirse en la educación superior o deben reservarse para escuelas especiales y universidades (Varela, 1874a, p. 107). Educación superior refiere -en este caso- a estudios realizados entre el fin de la escuela primaria y previo a los estudios de bachilleratos preuniversitarios.

a ese deseo un alimento inagotable y poderosos modelos. En efecto, a medida que el joven estudia las ciencias matemáticas, física, químicas, naturales, siente despertarse en sí mismo una curiosidad escrutadora [...] Las lenguas modernas, unidas a las ciencias físicas y naturales, he ahí la instrucción que conviene dar a los jóvenes a quienes se quiere preparar para las diversas condiciones de la vida real y, al mismo tiempo, hacerles alcanzar cierto grado de cultura liberal (Baudouin, citado por Varela, 1874a, p. 117).

3.3.4. Educación de los sentidos y racionalidad científica: ejercitar y cultivar los poderes de la observación

Dentro del programa de estudios primarios, si de educación de los sentidos se trata, las “lecciones sobre objetos” ocupan un lugar importante⁷³. Representa una novedad significativa para el escenario pedagógico de la época, el paso más audaz de la pedagogía vareliana, tal como refiere Bralich (1989, p. 90). Estas lecciones están destinadas al

conocimiento de la forma, colores, propiedades, partes y usos de los objetos familiares y escenas de la Naturaleza y del Arte, y de todos aquellos hechos elementales, que se aprenden fácilmente y que, sin ser precisamente científicos, son los primeros pasos y los rudimentos de las ciencias (Varela, 1874a, p. 134).

Los objetos serán para los sentidos, a través de las lecciones, la vía de acceso al mundo. Una vía que se recorre conforme al principio de enseñanza que supone comenzar por lo más sencillo y avanzar hacia lo complejo. El sentido didáctico es, por supuesto, el que procede de la definición comeniana: hay proceso y éste establece una progresión de complejidad creciente (Behares, 2004, p. 16).

Las lecciones sobre objetos se realizan espontáneamente, dice Varela. Sin embargo, señala lo siguiente:

⁷³ Según palabras de Varela, poco antes de la publicación de *La educación del pueblo*, la “Sociedad de Amigos de la Educación Popular” de Montevideo había publicado el “Manual de Lecciones sobre Objetos”, escrito en inglés por Norman Allison Calkins y traducido por el propio Varela y Emilio Romero. La edición de 2.000 ejemplares se agotó rápidamente, habiéndose suscripto el Gobierno Oriental, el Argentino y la Municipalidad de Buenos Aires (Cf. Varela, 1874a, p. 176). Mr. Calkins realizó varias publicaciones a fines del siglo XIX. Una de las vinculadas a la temática (tal vez la que fue objeto de traducción) publicada en Nueva York en 1868 ha sido: *Primary object lessons for a graduated course of development. A manual for teachers and parents, whit lessons for the proper training of the faculties of children, and programmes of the grades and steps* (Octava edición, Revisada). Resulta significativo que el primer párrafo del prefacio de esta obra esté destinado a la siguiente cita de Comenio: “Instruction must begin with actual inspection, not with verbal descriptions of things. From such inspection it is that certain knowledge comes. What is actually seen remains faster in the memory than description or enumeration a hundred times as often repeated.”

una vez que la enseñanza sobre objetos ha pasado de un movimiento instintivo de los padres, a un método científico y armónico, ha adquirido proporciones que pueden llamarse colosales y está llamada a ocupar el lugar más prominente en todas las escuelas regularmente organizadas (Varela, 1874a, p. 139)⁷⁴.

Las lecciones no deben dejarse libradas al azar, sino que deben organizarse sistemáticamente, deben tener un orden, un método; sólo así salen de la azarosa pedagogía y didáctica doméstica para servir al propósito de la escuela moderna. De alguna manera, algo del orden de un pensamiento primitivo está en la primera relación de los sentidos con la naturaleza: “El cultivo de los sentidos, indicado como uno de los usos de las ‘Lecciones sobre Objetos’, casi no es más que el ejercicio de la percepción, que es el más sencillo acto de pensar” (Varela, 1874a, p. 137-138). Pensar, en su mínima expresión, no es más que el vínculo empírico entre el individuo y su entorno. El pensamiento, como instancia de la persona, de la mente, se verá beneficiado de la estimulación sensorial temprana. Es notoria la afectación psicologista y escuelanuevista en Varela:

Los colores, la forma, y las partes prominentes de los objetos es lo que primero fija la atención de los niños y lo que más despierta su interés. Ver y tocar, es el anhelo constante de los niños. Es sólo por medio de los sentidos que se sienten impresionados, y así la Naturaleza misma nos aconseja el uso de objetos sensibles para despertar su atención y evocar sus infantiles pensamientos. La vida intelectual de los niños está principalmente en las sensaciones, y así el estado intelectual de la primera infancia exige objetos sensibles para poner la mente en actividad. La memoria en ellos no ha atesorado bastantes hechos clasificados, para servir de materiales al pensamiento [...] Así, pues, para dirigirse, con éxito, a la mente de los niños, necesario es hacerlo valiéndose de objetos que impresionen sus sentidos (Varela, 1874a, p. 141).

El pensamiento vendría a funcionar de acuerdo a la taxonomización de lo sensible; los límites de aquel estarían dados, en este punto de vista, por la acumulación de experiencias sensibles. La enseñanza vareliana supone una interacción entre la mente del maestro y la del niño, supone también una circulación de objetos y/o instrumentos con los cuales los individuos realizan acciones y la idea de que esa interacción entre individuos y objetos es transparente y pasible de control por parte de sujetos psicológicos autónomos⁷⁵.

⁷⁴ En este aspecto Varela destaca el camino iniciado por Comenio, Pestalozzi y los pensadores de Alemania, Inglaterra y Estados Unidos de fines del siglo XIX. Se refiere a Comenio como el que señaló la ruta para alcanzar la “ciencia de la educación” (Varela, 1874a, p. 139).

⁷⁵ Cf. Behares (2004, p. 21-22).

De esta manera, se establece una secuencia más o menos estándar que incluye objetos-sentidos-sensaciones-mente-pensamiento-ciencia.

Por esta razón, las lecciones no deben darse de cualquier manera: entre otras cosas, en primer lugar, deben “ejercitar y cultivar los poderes de la observación; acostumbrar al niño a que note todas las propiedades sensibles, las partes y los usos de los objetos que se ve, y a encontrar y señalar las mismas propiedades en otros objetos” (Varela, 1874a, p. 177). Varela señala que las lecciones sobre objetos deben organizarse según una división natural: en el primer grado de esta división, las lecciones deben abrazar simples hechos de los sentidos. Los niños más pequeños están en

la edad de la sensación y sus sentidos deben dirigirse hacia una clara y correcta percepción de cualquier cosa que se les presente: se ocupa así en atesorar hechos sencillos que habilitan la mente para mayores observaciones y dan los materiales para el futuro pensamiento (Varela, 1874a, p. 181).

El camino así iniciado vía educación de los sentidos, implicará pasar por la comparación y clasificación de objetos para luego reflexionar sobre ellos, pasar al ejercicio de la abstracción hasta llegar al estudio científico de los hechos que, en el discurso vareliano, es lo mismo que el estudio de las ciencias naturales. Para este “proceso pedagógico” propone la utilización, a modo de ejemplo, de un sombrero, una naranja y un gato.

Respetando criterios de gradación⁷⁶, las “lecciones sobre objetos” para el primer año escolar, deben ser “lecciones abrazando simples hechos de los sentidos, y enseñando el conocimiento de las cosas comunes” (Varela, 1874a, p. 160). En ellas se comprenden lecciones sobre *forma*, *colores* y *objetos diversos*. Las lecciones sobre forma comprenden líneas, ángulos y superficies; los colores a enseñar deben ser “los más comunes” y los objetos diversos incluyen “las partes visibles del cuerpo humano, los vestidos y útiles comunes, con su forma, color, partes y usos, nombrados y observados” (Varela, 1874a, p. 160). Todo lo que está al alcance, lo que está en el entorno inmediato, es potencialmente un instrumento de la educación de los sentidos.

La observación de lo inmediato, lo concreto sensible, es el cimiento para el desarrollo del conocimiento. Para nuestro pedagogo

⁷⁶ Véase el título completo del libro de Mr. Calkins citado anteriormente.

el conocimiento en los hombres empieza siempre por simples hechos sensibles. Toda ciencia ha sido al principio la colección de algunos hechos sensibles observados; y, así como ha sucedido en el camino de la humanidad, en el de cada individuo, todo saber verdadero y práctico debe empezar por el estudio de los objetos sensibles. El que ha adquirido sus conocimientos exclusivamente en los libros no tiene un conocimiento verdadero, tiene solo una imagen (Varela, 1874a, p. 142).

Esta educación de los sentidos se vincula a una epistemología: hay un conocimiento verdadero y se accede a él a través de la práctica, instancia en la que lo empírico se aprehende a través de los sentidos. Del mismo modo, supone que el saber verdadero no es una imagen, aún cuando, según su concepción más o menos psicologista del aprendizaje, remite a lo imaginario. No es lo mismo la fotografía que la imagen que ha sido fotografiada, dice Varela. La fotografía

retrata fielmente la imagen, pero rígida, incolora, muerta, sin tener el colorido, la animación y la vida propia de aquélla. [...] Primero deben ser los objetos, después los libros que tratan de esos mismos objetos. Es el proceder de la Naturaleza, el camino natural en la formación del saber: primero la observación y la experiencia, después la reflexión y la filosofía; de lo que se toca y se ve, a lo que no se ve ni se toca [...] (Varela, 1874a, p. 142).

El significado de estas palabras está ligado con un punto de vista que enlaza la función de los sentidos y una noción epistemológica positivista: observar, experimentar y, a partir de ello, la intelección abstracta. Puede verse también en esta racionalidad una concepción sobre la formación del saber que engarza perfectamente en la historia de la ciencia moderna: un saber que procura homogeneizar lo real⁷⁷, un saber que supone un vector que va desde la propia “naturaleza” a lo racional, recorriendo un camino natural.

Finalmente, cabe mencionar algunos otros elementos destacables del discurso pedagógico y didáctico sobre la educación de los sentidos en José Pedro Varela: la conversación y la composición oral por un lado y la filosofía y las artes por otro. En los primeros grados escolares, las lecciones de conversación y composición oral “se confunden con las de Objetos” (Varela, 1874a, p. 188). En estos primeros grados los ejercicios de conversación versan sobre descripciones de objetos: partes, materia, color, forma, peso, etc. Luego vendrá la comparación entre objetos, siguiendo el procedimiento que ya se

⁷⁷ Al respecto, cf. Pêcheux (1988).

describió, hasta alcanzar “la parte científica del lenguaje oral”. En términos de enseñanza, esto supone una interacción entre maestro y alumnos que “a través de secuencias lingüísticas participan de la transmisión o construcción de conocimientos que se consideran objetivos, o, por lo menos, de base empírica” (Behares, 2004, p. 20). A estos ejercicios se sumarán el dibujo, la escritura y la composición escrita.

A las lecciones sobre objetos, que, como hemos visto en el esquema vareliano pueden vincularse con las ciencias experimentales, se acopla la Filosofía Natural. Para Varela, esta filosofía “bien pudiera llamarse la Ciencia de las Cosas Comunes, puesto que explica las propiedades y fenómenos comunes de la materia [...]” (Varela, 1874a, p. 144). Una filosofía acorde a su propuesta pedagógica y didáctica o, mejor sería decir, un pensamiento pedagógico acorde a una epistemología en la que se encuentran rasgos de un cierto empirismo sensualista.

Finalmente, es interesante mencionar que el programa escolar vareliano también prevé, dentro de una extensa lista, el trabajo con música vocal y dibujo, en términos de “auxiliares del desarrollo y como artes útiles” (Varela, 1874a, p. 135). Podemos observar aquí el interés utilitario de la relación entre la enseñanza y estos campos de saberes, utilitarismo que bien puede encajar con el empirismo sajón de fines de siglo XIX que imbuía el pensamiento pedagógico del Reformador.

3.3.5. ¡Quiébrese la espada en la mano de los conquistadores!

La nueva sensibilidad del Uruguay que comenzaba a articularse a fines del siglo XIX tuvo uno de sus anclajes fundamentales en la apuesta pedagógica de José Pedro Varela. En esta apuesta, la educación de los sentidos tiene un lugar definido y relevante: es la base para la conformación del espíritu científico positivista. La función de la educación consiste en preparar para un escenario deseable. Así como la discusión filosófica antecedió al desarrollo de la ciencia, contrariamente a los procesos históricos europeos, así la educación constituía la esperanza del desarrollo. En este sentido se comparte la hipótesis de Tedesco (1986): el papel que se le asignó al sistema nacional de educación ha sido el de motor del progreso, de la economía, es decir, funcionaba como “variable independiente”, a

la inversa de lo que podría esperarse en el marco de una teoría clásica de la educación en el capitalismo.

El programa vareliano de educación de los sentidos se constituye como una región discursiva dentro del cuadro positivista general, cuadro en el que también hay notas de empirismo, sensualismo y utilitarismo, rasgos de la influencia sajona en el pensamiento de nuestro “pedagogo nacional” por excelencia. En ese cuadro también tienen lugar las artes y lo expresivo, pero con un carácter funcional y utilitario: servirán en la medida que contribuyan al desarrollo del escolar. Este programa se comprende dentro de un escenario en el que las denominadas ciencias naturales estaban en auge y venían a cumplir además una función política, en la medida en que se prefiguraban como clave fundamental del progreso de las sociedades hasta ese momento bárbaras. Civilizar, educar para una nueva sensibilidad, educar los sentidos, progresar, evolucionar: allí se encuentra la apuesta del programa pedagógico y didáctico vareliano:

En cuanto sea posible, quiébrese la espada en la mano de los conquistadores; ciérrese en el espíritu de la infancia la época triste de la admiración por los destructores del hombre; y deposítense y robustézcase en las nuevas generaciones el amor a las ciencias, a las artes, a la industria, al trabajo, y la admiración por los grandes sabios, por los grandes artistas, por los grandes descubridores, por los que, en las múltiples evoluciones de la vida social, realizan y robustecen y ensanchan el progreso (Varela, 1874a, p. 239-240).

3.4. La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo

Esta sección tiene como principal antecedente una indagación acerca de la constitución del cuerpo moderno en el discurso pedagógico fundante del sistema educativo uruguayo⁷⁸. Algunos trabajos revisados sobre la cuestión de las *pedagogías del cuerpo*⁷⁹ en la modernidad, especialmente aquellas instancias vinculadas al surgimiento de la escuela nacional en el seno del Estado-nación, ponen el acento en el disciplinamiento desde una perspectiva foucaultiana. Sin tomar distancia de esta perspectiva, más bien profundizando en ella, entiendo que se trata, en última instancia, de una cuestión epistémica: se trata de

⁷⁸ De esa indagación anterior ha surgido un trabajo que titulé: *Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: El sistema educativo uruguayo*. Cf. Rodríguez Giménez (2007).

⁷⁹ La expresión “pedagogías del cuerpo”, que he usado durante mucho tiempo, tal vez sea redundante, ya que podríamos preguntarnos que otra pedagogía existe que no sea del cuerpo.

comprender cómo las prácticas de disciplinamiento remiten a un saber y de la visibilidad que cobran los objetos en función de nuevas miradas, se trata de la entrada del cuerpo en un nuevo régimen de verdad. Si la microfísica ha sido posible es porque, como señala Foucault,

puede existir un 'saber' del cuerpo que no es exactamente la ciencia de su funcionamiento, y un dominio de sus fuerzas que es más que la capacidad de vencerla: este saber y este dominio constituyen lo que podría llamarse la tecnología política del cuerpo (Foucault, 1975, p. 33).

Ciertamente que los primeros despliegues de este saber son tentativos y el refinamiento de las tecnologías del cuerpo deviene de su acople con el desarrollo de las ciencias que tienen como objeto el funcionamiento del organismo y la psique. Si no será Dios quien juzgue nuestros actos, la moral laica necesitará refinar sus fundamentos seculares para establecer claramente lo que está bien y lo que está mal: deberá plegarse, más tarde o más temprano, a una ciencia de la conducta. La noción de alma, o de espíritu, aunque ficcionales, tienen una realidad, una materialidad que puede captarse en su constitución discursiva. Sobre esta realidad es que, de acuerdo con Foucault,

se han construido conceptos diversos y se han delimitado campos de análisis: psique, subjetividad, personalidad, conciencia, etc.; sobre ella se han edificado técnicas y discursos científicos; a partir de ella, se ha dado validez a las reivindicaciones morales del humanismo (Foucault, 1975, p. 36).

En esta sección, una vez más, se trabaja con fuentes consideradas claves en relación con la matriz fundacional del sistema educativo uruguayo: *La Educación del Pueblo* y *La Legislación Escolar*.

Para comenzar, es pertinente recordar como marco general que, desde el punto de vista vareliano, las exigencias de la educación primaria pueden reducirse a tres, en correspondencia con el triple carácter de la educación: física, moral e intelectual (Varela, 1874a, p. 141).

3.4.1. Estado, gobierno, conocimiento

Para Varela la educación obligatoria era una cuestión ineludible por parte del poder público. Por ello, afirmaba lo siguiente:

Toca a los hombres de Estado de la República Oriental, hacer que no continuemos por más tiempo rezagados en la marcha del progreso, y, encarando esta gran cuestión en todas sus múltiples y variadas fases, aceptar el ejemplo de otros países, para responder a las exigencias de la democracia, de la república y de la civilización (Varela, 1874a, p. 92).

Así diagnosticaba José Pedro Varela la época en la que vivía:

En el estado actual de las sociedades humanas no hay más que dos medios para las naciones, de hacerse respetar: uno, la fuerza; el otro, la estimación que sepan conquistarse en el mundo por su industria, por su inteligencia, por su moralidad. A nuestro juicio, la tendencia de la época moderna es reunir ambas condiciones en cada nación, de manera que las pequeñas nacionalidades vayan fundiéndose en grandes confederaciones, capaces de hacerse respetar por la fuerza, cuando la regularidad de los proceder no baste a asegurarles el respeto de los demás [...] (Varela, 1876, p. 150).

A fines del siglo XIX uruguayo, la medicina comienza a jugar un papel relevante, como instancia legítima del conocimiento del cuerpo. De acuerdo con Barrán (1995), la medicina del Uruguay del Novecientos emergió en un contexto económico y social que le sirvió para poner el cuerpo de los pobres a su disposición en los hospitales⁸⁰.

Así como se constituye lentamente, en la modernidad, una educación de masas cuyo destino es básicamente los hijos de las clases populares, la higiene del cuerpo vendrá a formar parte de ese cuadro general de solidaridades en el cual se inscribe el biopoder, como control del cuerpo y regulación de las poblaciones (Foucault, 1976). José Pedro Varela tenía muy claro que el gobierno, en su forma moderna, en su organización a partir de la idea de Estado-nación, requería del despliegue de nuevas tecnologías: para el reformador “el gobierno de las sociedades humanas [...] es una ciencia” (Varela, 1874a, p. 81).

⁸⁰ Barrán distingue, en la articulación del siglo XIX y el *Novecientos*, entre moralización de la medicina y medicalización de la moral. Cf. Barrán, 1995.

3.4.2. Indicios de eugenismo

Según Barrán, para los médicos y sacerdotes católicos del Uruguay del siglo XIX, deseo y placer representaban una preocupación. “Para sacerdotes y médicos, en consecuencia, el principio del placer era peligroso, padre del pecado en un caso, de la enfermedad en el otro [...]” (Barrán, 1995, p. 33).

Comienza a gestarse una mirada sobre el cuerpo que, desde un cierto humanismo anclado en una racionalidad instrumental, tarde o temprano, rendirá tributo a la fetichización de la salud. La laicización de lo moral, tal vez en cuanto plus del acople entre las aspiraciones típicamente burguesas y algunos sedimentos humanistas, encuentra un valor en la vida que, respecto de épocas anteriores, parece inédito. De lo contrario, poco o ningún sentido tendría esperar de la educación el desmedido efecto de alargar la vida, como afirmaba Varela (1874a, p. 52): “la educación, pues, alarga la vida, en cuanto a que nos hace vivir más tiempo, salvándonos de las causas de muerte que entraña la ignorancia”.

En este sentido, la educación vareliana es literalmente una educación para la vida. Ello implicaría, de acuerdo a la emergencia de la episteme moderna, introducir tanto como fuera posible el conocimiento científico en la vida cotidiana de la niñez, como parte de un orden natural que debe asumirse pedagógicamente:

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 anglosajones 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, 1874a, 208-209).

La ortopedia que allí se configura no solamente busca un fin sanitario; se trata de una higiene que, en sus fundamentos, recupera de la visión de la población alemana y anglosajona la búsqueda de lo estético: la imagen de un cuerpo fuerte es la imagen del progreso, la del cuerpo débil, es la imagen de una naturaleza contrariada en su desarrollo. Por otra parte, el ejercicio, la imposición sobre el cuerpo de las interdicciones higienistas,

es visto como una inversión en la cual se pone en juego el futuro de la población. Podría afirmarse que un cierto eugenismo⁸¹ está en la base de la siguiente afirmación vareliana: “Los elementos de Fisiología e Higiene dan satisfacción a las exigencias del ser social y del futuro padre o madre de familia que se incuba en cada niño” (Varela, 1876, p. 209).

Se trata, como ha afirmado Foucault (1976), de una cuestión de “maximización de la vida”, de establecer controles sobre la descendencia y de la autoafirmación de una clase. En tanto el modo de comprender la continuidad entre las generaciones deja de anclarse en lo genealógico, la cuestión pasa a ser la herencia biológica (Foucault, 1976, p. 151). Por ello, resultará imprescindible forjar una población saludable.

3.4.3. Moral, higiene y cuidado de sí

Según Varela (1874a, p. 172): “la moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo: la violación de sus principios trae consigo el desarreglo primero, la postración y la muerte más tarde”.

Si la higiene corporal viniese a asegurar un normal funcionamiento del organismo, un correcto y recto desarrollo del cuerpo, la moral haría lo suyo con el espíritu: la moral representaría el tutor que no puede agregarse físicamente, pero sí simbólicamente. Encauzar las conductas sería el propósito de esta moral. Bien sabemos que entre la moral y el organismo no hay sino puntos de cruce; hacer el bien implicará desde el principio un cierto modo de cuidado de sí, en la medida que cuidar el cuerpo propio se transformará sutilmente en uno de los nuevos deberes del ciudadano⁸². Por otra parte, podemos observar aquí una especie de ideología de la degeneración o de la corrección (Vigarello, 1978, p. 102). El desarreglo del que habla Varela parece un destino ineluctable si no se adoptan las formas y

⁸¹ Uso la expresión “eugenismo” para referirme a un modo de pensar político que tiene sus fundamentos en la eugenesia. Cf. Cortés Morató; Martínez Riu, 1996. Según Barrán, “la primera nota característica del eugenismo uruguayo fue su preferencia por el uso del término ‘especie’ y no ‘raza’, aunque existieron, como hemos visto, excepciones, y de monta. [...] La segunda nota del eugenismo uruguayo fue su obsesión por el efecto ‘destructor de nuestra especie’ que tenía el ‘triumvirato’ de enfermedades compuesto por ‘la sífilis, el alcoholismo [y] la tuberculosis’, según gráficas expresiones de Paulina Luisi en 1919” (Barrán, 1995, p. 216).

⁸² De allí procede nuestra hipótesis sobre el neo-higienismo: si bien puede plantearse que vivimos en una época de “ética indolora” o de “ausencia del deber”, una re-moralización de las prácticas corporales es evidente en un número importante de la publicidad que aparece en los medios masivos de comunicación. Seguramente el signo no es idéntico al de la higiene del siglo XIX, pero de todos modos se incita permanentemente al cuidado del cuerpo a través de una conducta estricta en la práctica de actividad física y especialmente a partir del desarrollo y refinamiento de un tipo específico de saber bio-médico: la nutrición.

estilos de vida adecuados. Se anuncia casi escatológicamente los peligros de la falta de moral e higiene y se atan las conductas individuales al destino de la nación. Por ello será cada vez más necesario comprender que, dentro del esquema general de las prácticas corporales, la mirada se ponga sobre la eficacia de la ejercitación. De nada serviría el trabajo sobre el cuerpo si no es sostenido, si no se busca la continuidad como base de unos efectos duraderos: “El hábito, moral y físico, es el resultado de los actos repetidos” (Varela, 1874a, p. 143).

Este hábito bien podría comenzar en pequeñas acciones en las que el maestro escolar, recogiendo los intereses sensibles de los niños, comentara sobre temas diversos: así, a partir de “lecciones sobre objetos”, ha podido vincularse lo moral y lo físico. El maestro podría realizar una suerte de “fisiología elemental, porque habla a los niños de sus propios cuerpos, de los usos de los distintos miembros para los fines morales y físicos, señalando el mejor medio de usarlos y prohibiéndoles el que de ellos se abuse” (Varela, 1874a, p. 141).

Parece pertinente, aquí, plantearse la siguiente pregunta: ¿Por qué lo moral aparece interrumpiendo el dualismo mente-cuerpo? ¿Por qué funciona como una tercera instancia, distinta del físico y el intelecto? Es posible, aquí, introducir una hipótesis: el trabajo sobre lo *físico* y lo *intelectual* no es suficiente, es necesaria además una ortopedia de las conductas. Esto puede plantear, si no una paradoja, al menos una contradicción en potencia al interior del pensamiento liberal en sus solidaridades con la burguesía como clase social dominante. El supuesto de fondo es que un cuerpo fuerte y un intelecto instruido no son suficientes para erigir sin riesgos la nueva sociedad civilizada. Es preciso otra instancia: el faro de la moral. Es a partir de allí que la fuerza física y el desarrollo intelectual pueden ponerse al servicio de un modo de ver el mundo, propicio para justificar un estado de las cosas, una distinción de lo problemático y lo aproblemático, y finalmente una serie de disposiciones más o menos establecidas sobre cómo actuar frente a ellos. Lo normativo se despliega con toda su fuerza y el maestro es llamado a cumplir esa misión. Para Varela, el maestro debería guiar a los niños “en la observación de su propio cuerpo y de los actos que contribuyen a alterar o robustecer la salud” (Varela, 1874a, p. 160).

La observación del cuerpo constituye su sentido a partir de fines sanitarios: una laicización que no deja de re-moralizar las prácticas corporales. El código moral es un

código de clase (Wood, 1995) y gran parte del poder sobre la vida está asentado en ello: como ha afirmado Foucault (1976), una de las primeras preocupaciones de la burguesía fue darse un cuerpo y desde él resignificará el cuerpo de los trabajadores y sus hijos. El principio de la vida, tan caro para el pensamiento pedagógico vareliano⁸³, se enlaza a una moral en tanto el hecho de cuidar la vida es un deber: el cuidado del destino de la nación comienza por la vigilancia del propio cuerpo. Entre el control del cuerpo y la regulación de la población, articulando estas dos instancias, se encuentra desplegada sutilmente la moral burguesa progresista⁸⁴. En tanto articulación y en tanto instancia que coloca un saber en el camino del bien o del mal, la moralización del cuerpo es efectivamente ideológica: el cuidado del cuerpo y sus beneficios remiten a una especie de benevolencia imparcial a la que nadie tendría por qué negarse⁸⁵. ¿Bajo qué manto irá a descansar, adormecido, el impulso bárbaro de los hijos de las familias de trabajadores? ¿En cuáles recintos de la culpa se reunirán la aversión al trabajo y la obligación a cumplirlo aprendida dentro de los muros escolares? Sabemos que el maestro, como afirma Adorno (1965, p. 68), “es heredero del monje”. Por ello representa, de algún modo, el nuevo pastor de las sociedades en vías de secularización. Pastoreo en cuerpo y alma: la moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo.

A pesar de este decidido pastoreo de cuerpos y almas al que, desde el punto de vista de José Pedro Varela, deberían dedicarse los maestros, la misma noción no se aplica para todos los ámbitos de la vida: al analizar las “causas de la crisis financiera”, Varela realiza una crítica demoledora al Estado que tutela las conductas individuales en términos de ahorro financiero: establecer un mecanismo de ahorro forzado por parte del Estado,

obligar a ahorrar al empleado público, es suponer que el Estado conoce mejor que el individuo empleado, lo que a éste le conviene: o, lo que es lo mismo, es desconocer la eficacia del criterio individual para regular la conducta de los hombres (Varela, 1876, p. 146).

La legislación escolar, título de la obra de la cual procede esta cita, fue escrita durante 1875 y publicada en 1876, a propósito del Proyecto de Ley General de Educación

⁸³ Recordemos que para Varela, la educación alarga la vida (1874a, p. 52).

⁸⁴ Esta afirmación no representa más que una reutilización de la idea foucaultiana en la que el sexo, base de una tecnología política de la vida, se encuentra en el eje que reúne las disciplinas del cuerpo y la regulación de las poblaciones. Cf. Foucault (1976, p. 176).

⁸⁵ Sobre la moralidad como ilusión de una benevolencia imparcial, cf. Wood (1995).

Común que el propio Varela impulsara. En una nota al Ministro de Gobierno don José María Montero (h), Varela expresaba que este Proyecto de Ley se constituye en el primer intento por dar a la enseñanza pública del Uruguay una organización regulada constitucionalmente, desde la independencia de 1830 (Varela, 1876, p. 10).

La educación y la vigilancia del cuerpo se reúnen en el punto de vista del eugenismo:

[...] nada ha hecho más cierto la ciencia moderna que el que, ambas, la buena y la mala salud, son resultado directo de causas que están principalmente bajo nuestro control. En otras palabras: 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 (Horacio Mann, citado por Varela, 1876, p. 211-212).

Disciplinas y vigilancia del cuerpo: la moralización de la conducta individual se monta sobre la medicalización del cuerpo. La atención debe ponerse en una forma específica de cuidado de sí; se trata de una economía que tiende a anclarse y tomar como punto de partida las conductas individuales. El individuo en cada una de sus conductas cotidianas (comer, pasear, trabajar, etc.) será la unidad de medida para analizar las marchas y contramarchas del progreso; de este modo entrará en el contradictorio círculo en el que, mientras el liberalismo se expande, su conducta se vuelve objeto de control por parte del Estado: la educación, como instancia potencialmente universalizadora de los valores de la clase dominante, articula una región específica del control del cuerpo y la “gestión calculadora de la vida” (Foucault, 1976, p. 169).

Una de las razones más importantes que encuentra Varela para la inclusión de elementos de Fisiología e Higiene en el programa obligatorio de las escuelas tiene que ver con el conocimiento de las leyes que dicta la Naturaleza en relación con la buena y la mala salud. A pesar de ser, según Horacio Mann, unas pocas leyes,

las circunstancias en que deben aplicarse son excesivamente variadas y complicadas. Esas circunstancias abrazan casi toda la infinita variedad de nuestra vida diaria: 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 las 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 producir enfermedades, o en que el ejercicio, la

temperancia, la limpieza o el aire puro pueden prevenirlas (Horacio Mann, citado por Varela, 1876, p. 212).

Como es imposible que cada uno tenga su médico o fisiólogo personal, cada individuo

tiene que prescribir por sí mismo. De aquí la imprescindible necesidad de que todos los niños sean instruidos en esas leyes, y no sólo instruidos sino que reciban una *educación* durante el curso del pupilage, que coloque las poderosas fuerzas del hábito al lado de la obediencia [...]" (Horacio Mann, citado por Varela, 1876, p. 212-213).

La moral de la obediencia forma parte de una región específica de la escuela moderna: la política del cuerpo⁸⁶.

3.4.4. La salud como indicador del progreso

La gestión de la vida adquiere en la modernidad un lugar central. La demografía, la aparición de la estadística como instrumento clave del gobierno de las poblaciones, servirá para poner las pruebas o evidencias necesarias a disposición de las políticas del cuerpo. En este sentido, Varela afirmaba que

[...] la estadística de todos los países está ahí para probar con fúnebres y elocuentes cifras, que no hay epidemia alguna, por cruel que sea, que cause más víctimas y arrebatase más vidas que la ignorancia de los principios fundamentales de la fisiología y de la higiene (Varela, 1876, p. 209).

Lentamente comienza a tejerse la "responsabilidad biológica". Las tecnologías seculares del cuerpo no remiten tanto a problemas teológicos de la carne como a una radicalización de la vida en términos de las ciencias biológicas. Las dinámicas poblacionales y sus posibles enfermedades ponían en jaque el ansiado progreso.

"La prosperidad mundana de millares de familias es destruida por la enfermedad o los males de una, cuando no de las dos cabezas de ellas", decía Horacio Mann (citado por Varela, 1876, p. 210).

⁸⁶ La expresión "política del cuerpo" es usada por Foucault (1976, p. 139).

Al escribir *La Legislación Escolar*, José Pedro Varela hacía suyas las siguientes ideas:

[...] aun cuando es cierto que la calamidad de las enfermedades y aun de la muerte es nada comparado con el crimen, es cierto también, sin embargo, que 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 (Horacio Mann, citado por Varela, 1876, p. 211).

Se enunciaba de este modo, la continuidad y la relación causal entre *la enfermedad, la pobreza, el crimen y el mal*. La salud es inmediatamente vinculada al bien, al desarrollo de una naturaleza idealizada, plena, sin enfermedades y a partir de allí asociada al mejoramiento de la raza y al progreso económico y social. Si bien Varela se preocupó por establecer una ruptura con la religión en la instrucción pública, permanece en él cierta visión maniquea: la falta de salud, el deterioro físico es inmediatamente asociado al mal. En este sentido, el pobre se presenta como una amenaza para la sociedad, un agente dañino que pone en peligro el normal desarrollo de la vida social, una especie de “peligro biológico” (Foucault, 1976, p. 167). Por otra parte, la noción de salud física aparece claramente como un signo de la moral burguesa: “los hombres ven su comunidad de interés con bastante claridad cuando la enfermedad se les presenta en la forma de una epidemia y diezma y vuelve a diezmar una ciudad, deteniendo la corriente de los negocios [...]” (Horacio Mann, citado por Varela, 1876, p. 211).

Mirado retrospectivamente, el problema no es la moral burguesa en sí, sino su presentación 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.

El recorrido realizado en esta sección por algunos de los pasajes del pensamiento pedagógico y sociológico de José Pedro Varela ha servido para introducir algunas conjeturas en torno a la siguiente pregunta: ¿cómo una política educativa implica una política de los cuerpos? La búsqueda no ha agotado todas las instancias, sin embargo, los grandes lineamientos parecen configurarse claramente: la relación entre una política

educativa y una política del cuerpo implicará una economía de una parte y de la otra, intervenciones de las cuales se espera un plus que se pondrá al servicio del progreso de la sociedad. El nuevo ciudadano al que ha apostado Varela es típicamente moderno: despliega sobre su cuerpo una mirada racional, anátomo-fisiológica y medicalizada, a la vez que proyecta su vida en función de una naturaleza ordenada y correctamente desarrollada. El niño se define cada vez con mayor precisión como objeto y blanco del control pedagógico, tanto dentro de la escuela como en sus solidaridades con la educación familiar. Claro que, como ha sucedido siempre, todo proyecto tiene sus reveses, marchas y contramarchas, eficacias y lagunas. De todos modos, resulta muy significativo que aún hoy, al inicio del siglo XXI, José Pedro Varela es reconocido *cuasi* mitológicamente como la figura que representa no sólo el pasado sino el futuro de la educación uruguaya.





Fig. 1. Clase de gimnasia para escolares de ambos sexos, 1893. Fuente: Archivo fotográfico del Museo Pedagógico “José Pedro Varela”.



Fig. 2 – Clase de gimnasia para escolares, 1912. Fuente: Archivo Fotográfico del Museo Pedagógico “José Pedro Varela”.

3.5. 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 esta sección se abordan los elementos específicos que, dentro de las pedagogías del cuerpo, han estado en la base del surgimiento de la educación física escolar en el Uruguay. Este surgimiento no se da sin marchas y contramarchas, sin empujes y refrenamientos, sin debate sobre los diferentes sentidos y orientaciones de la educación del cuerpo en la escuela. De todo este complejo conjunto, se recogen apenas elementos que pueden reunirse discursivamente en una escena en la que concurren lo pedagógico, lo didáctico y, en términos generales, la fisiología e higiene, para ir dando lugar a lo que se iría conociendo como una disciplina específica: educación física.

3.5.1. Fundamentos pedagógicos y didácticos de la educación del cuerpo: prolegómenos de una educación física

Como se ha visto antes, el novecientos uruguayo fue muy prolífico en varios sentidos. La preocupación por la educación llevaba ya varias décadas cuando la cuestión del cuerpo comienza a ocupar un lugar definido en la escena pedagógica y didáctica. Las difusas referencias al cuerpo comienzan a tener una presencia cada vez mayor en el discurso educacionista en el último cuarto del siglo XIX. Como hemos visto en los capítulos anteriores, quizás José Pedro Varela ha sido quien mayor impulso dio, originalmente, al conjunto de nociones que hacen a la educación del cuerpo en la escuela. Recordemos que Varela formuló su proyecto de ley de educación común luego de un viaje por Europa y Estados Unidos de Norteamérica. Los fundamentos de la ley incluyen un ideario que, a partir de su admiración por el desarrollo de las naciones visitadas y la conjunción positivismo-pragmatismo, recogen el pensamiento ya ampliamente diseminado en torno a las ideas progresistas en educación. De este modo, en las páginas escrita por Varela aparecen ampliamente citados Horacio Mann, John Lalor, Norman Calkins, J. M. Baudouin y, tal vez su gran referente, Domingo Faustino Sarmiento.

En agosto de 1877 se sancionaba el Decreto-Ley de Educación Común presentado por Varela al gobierno del Coronel Lorenzo Latorre. El decreto contenía un capítulo

dedicado a la enseñanza cuyo artículo 16 incluye la gimnasia como materia que constituye la enseñanza primaria en todos sus grados (Araújo, 1911, p. 676). En 1878 se celebró el Primer Congreso de Inspectores de la Instrucción Pública, en la Villa del Durazno. Dentro de la extensa lista de temas tratados figura el tiempo de clase que se debe dedicar a las distintas materias de enseñanza en las escuelas públicas del Estado; allí se concluyó que los ejercicios físicos deberían ocupar el 4 % del tiempo escolar en las escuelas de niñas y el 5 % en las escuelas de varones (Araújo, 1911, p. 689-690). El tercer congreso de Inspectores se celebró en Montevideo, en el año 1890. En esta ocasión se estimó conveniente que los ejercicios físicos fueran incorporados como materia de enseñanza en las escuelas rurales (Araújo, 1911, p. 701).

La preocupación por la educación del cuerpo, esa dimensión hasta entonces olvidada de la novel enseñanza primaria, comienza a aparecer cada vez con mayor nitidez. Antes de entrar estrictamente en el nivel pragmático de la preocupación, observemos los fundamentos pedagógicos y didácticos fundamentales.

El 27 de agosto de 1876 Varela inauguraba las conferencias de maestros. Allí habló largamente de la pedagogía. Para el reformador, la pedagogía es potencia humana y se distinguen el principio, el medio y el fin:

el principio que es la autoridad, el medio que es la sujeción, y el fin que es la libertad; y como es el hombre todo el que debe educarse, en su cuerpo, en su inteligencia, en su imaginación y en su voluntad, la autoridad, la sujeción y la libertad misma se dividen en física, intelectual, imaginativa y moral. A la autoridad física que es la fuerza, corresponde la sujeción física que es la debilidad: a la autoridad intelectual que es el razonamiento, corresponde la sujeción intelectual que es la fe: a la autoridad imaginativa que es la invención, corresponde la sujeción imaginativa que es la imitación, y a la autoridad moral que es el mando, corresponde la sujeción moral que es la obediencia. Como se ha establecido ya, el fin de la educación es la libertad, y ésta divídese igualmente en física, esto es, libre acción: intelectual, libre pensamiento: imaginativa, libre fantasía: y moral, libre arbitrio (Varela, 1877, p. 224).

Habiendo dividido la educación en física y espiritual, Varela sostiene que los medios educadores son físicos o corporales y espirituales, siendo estos últimos subdivididos en intelectuales, estéticos y morales.

Medios físicos son la higiene, la gimnasia y la terapéutica. La higiene tiene por objeto conservar el cuerpo con preceptos oportunos que se relacionan principalmente con el aire, el agua, la luz y el calórico; el vestido, en el que se considera la materia, el color, la forma, la

limpieza: la limpieza de la persona, en todas sus partes; las habitaciones y finalmente los alimentos... Segundo medio educador físico es la gimnasia que tiene por objetos desarrollar el cuerpo, dando gracia y habilidad a los miembros, mediante los movimientos gimnásticos, como levantar, bajar y mover la cabeza, los brazos, las piernas; caminar, correr, saltar; la equitación, el baile, la natación, el canto y la declamación. Viene en tercer lugar la terapéutica que tiene por objeto curar el cuerpo, y que lo considera en el estado morbo y patológico. Esta pertenece de hecho a la medicina (Varela, 1877, p. 225).

Por otra parte, distinguiéndose la pedagogía de la instrucción, como ya se ha indicado anteriormente, nuestro Reformador señalaba que esta última es un medio educador integral. Tratándose de instrucción primaria, ésta se divide en real, instrumental y educadora. Es educadora “si educa el corazón con la autoridad y el ejemplo, los premios y los castigos; y el cuerpo mediante la higiene, la gimnasia y la terapéutica” (Varela, 1877, p. 225).

Sobre el final de la conferencia, se aprecia una síntesis de los postulados pedagógicos varelianos:

La educación en especie, como ya lo he hecho notar, divídese en física y espiritual, y esta a su vez subdivídese en intelectual, imaginativa y moral. La educación física tiene por objeto la educación del cuerpo, conservándolo, desarrollándolo y curándolo mediante la higiene, la gimnasia y la terapéutica. La educación intelectual tiene por objeto la educación de la inteligencia, adiestrándola en la investigación de lo verdadero (Varela, 1877, p. 226).

No hay elementos para consignar que se trata de una referencia a la educación física como disciplina, sin embargo, ésta comienza a perfilarse como efecto de una concepción educacionista que distingue lo físico de lo espiritual.

3.5.2. El correlato científico de la educación física en la escuela

La higiene pública ocupa un lugar específico dentro de las preocupaciones de fines del siglo XIX. De ella se dice que es

la única medicina posible entre las masas, su importancia si cabe es mayor; e indudablemente si fuese observada cual debía, terribles flagelos que asolan a la humanidad no existirían, o tal vez sus efectos no serían tan dolorosos. Merced a ella, los grandes establecimientos que la filantropía consagra al alivio de la humanidad, no se convierten en centros de desolación y

muerte; las grandes reuniones de trabajadores, se ven libres del doble peligro de la condensación humana y de los trabajos industriales (Varela, 1877, p. 572-573)⁸⁷.

La discursividad del novecientos da cuenta de la relación entre la posibilidad de positividad del hombre y su registro en la episteme moderna, en ella reside la posibilidad de conocerlo empíricamente (Foucault, 1966, p. 373). En el cuadro general de esta episteme, la biología tiene un papel fundamental. Si ubicamos a la pedagogía dentro de las ciencias humanas, o al menos emparentada con esta discursividad, la relación que establece con las “ciencias de la vida” es la de ofrecerse como matriz en la que el hombre como objeto de saber puede representarse, inscribirse, en términos de “lo vivo”. Tal vez por ello la escuela primaria, sobre todo la que se propone constituir nación allí donde las identidades todavía no fraguan en un solo molde, supone el abono de esa posibilidad, incluso el redoble de las condiciones de posibilidad que hacen al conocimiento empírico de lo humano. Unas formas de saber, unas posibilidades del conocimiento, sobre esos elementos concurre la disputa respecto de la pertinencia y actualidad de los programas escolares. Decía Varela:

En todos los programas de instrucción primaria hoy existentes, figura la enseñanza de la Fisiología y de la Higiene. La fisiología, o más bien biología (ciencia de la vida) nos explica la acción de los órganos, las leyes de la vida: la higiene nos da las reglas para la conservación del individuo [...] (Varela, 1877, p. 572).

Ese escenario abonaría la legitimidad de la gimnástica escolar. En 1902 el inspector Abel Pérez hacía gala de dicho progreso pedagógico. En la memoria presentada por este inspector a la Dirección General de Instrucción Pública se consignaba que los nuevos programas escolares harían especial énfasis en el “desarrollo físico del niño, con el estudio metódico y científico de la gimnástica” (Pérez, 1902, p. 41). En esa misma memoria se dedicó un pasaje especial a esta materia, denominado enseñanza de la gimnástica:

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 que 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 rectos en un cuerpo sano, y es seguro que la mente adquiere su más firme desarrollo, cuando habita un cerebro libre de toda dolencia. [...] Los pueblos que trabajan y luchan en todas las manifestaciones de la actividad humana, necesitan reparar las fuerzas que pierden en la

⁸⁷ Es interesante mencionar, dada la historia de la educación popular en occidente, que Varela recomienda para estos temas un texto de los padres escolapios denominado “Nociones de Fisiología e Higiene”.

agostadora vida moderna, y a ese fin, debemos asegurar esa enseñanza, con toda la amplitud científica y metódica, que reclaman las necesidades de la Escuela (Pérez, 1902, p. 85).

El maestro, que debía vigilar las conductas infantiles a la luz del faro de la ciencia, se convertía en un artesano muy particular de un cuerpo y una conciencia. Una vez más la secuencia explicación-control-predicción se despliega sobre la escena escolar para constituir el mallado que une, a la vez que separa, lo pedagógico y lo científico. Un plus de saber que hace del niño un objeto de cuidado y control, un objeto que se ofrecerá a las avenencias pedagógicas pragmático-progresistas. Decía Pérez que

la vida en común, bajo la dirección constante y científica del Maestro, permite estudiar al alumno, hasta en sus más recónditos pensamientos; conocer sus defectos y corregirlos, adivinar sus virtudes y desarrollarlas, analizarlo, perfeccionarlo y completarlo, en una palabra, para la misión a que está destinado (Pérez, 1902, p.33)⁸⁸.

3.5.3. Cuidar los poderes físicos y hacer apto al hombre

El cuidado el cuerpo debe regirse observando las reglas de la salud y las leyes del desarrollo físico, según afirmaba una vez más Varela en su conferencia de 1876. Un cuerpo fuerte y sano es el reaseguro del trabajo de la mente. Así lo expresaba el reformador:

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 á los peligros naturales de las estaciones de formación y desarrollo de la vida. Los maestros, en consecuencia, deben conocer especialmente las reglas de salud, y las leyes del desarrollo físico [...]. 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 solo debe conservarse en salud el cuerpo, sino que deben desarrollarse y mejorarse sus poderes con el mismo cuidado que se dedique al mejoramiento de la mente, para evocar toda la capacidad del hombre y hacerlo apto para los deberes activos (Varela, 1877, p. 39).

⁸⁸ Como ya se ha señalado, la educación del novecientos se va constituyendo en un marco cultural en el que se manifestaba una nueva sensibilidad respecto de la cuestión del cuerpo. En la memoria de Abel Pérez se consigna que Carlos Vaz Ferreira (dos veces Rector de la Universidad de la República y principal propulsor de la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias en 1945), siendo aún bachiller, pero ya con una presencia destacada en el ambiente cultural montevideano, presentaba un proyecto en la Dirección de Instrucción Primara en el cual los castigos corporales a los alumnos escolares por parte de los maestros fueran considerados faltas graves. El proyecto fue aprobado por dicha dirección (Pérez, 1902, p. 64).

En este sentido, las nociones de fisiología, higiene, gimnasia y música vocal responden a un mismo propósito: educar, desarrollar, robustecer el cuerpo.

La Gimnasia y la música vocal son medios de la educación física; las nociones de Fisiología y de Higiene son elemento necesario para la conservación de la salud y de la vida. La siguiente cita extensa, en consonancia con otras realizadas anteriormente, condensa el ideario educacionista vareliano en relación con el cuerpo: un ideario que conjuga científicismo positivista, confianza plena en las “ciencias de la vida”, afectaciones escuelanuevistas, valoraciones morales e incluso una confiesa admiración racista hacia la población europea:

Así la Gimnasia, como las nociones de Fisiología y de Higiene, no 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 la estatura, hundido el pecho, pálido el rostro. [...] Es pues, para la sociedad, cuestión de salud, de vida, de felicidad, el extender las nociones de fisiología e higiene como el mejor y más eficaz preservativo contra futuras penas y enfermedades. [...] Las nociones de fisiología e higiene, responden también con fidelidad al fin de que la enseñanza se adapte a la naturaleza del niño, despertando su interés. Pocas, muy pocas, lecciones pueden darse que tengan más interés, que impresionen y seduzcan más, a los niños de todos los grados, que las que refieren al estudio del cuerpo humano, y de las leyes que rigen la salud y la vida. En cuanto a la gimnasia de salón, la necesidad de introducirla en la escuela era tan sentida, tan urgente, tan vital, que solo 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 alternado activara igualmente las fuerzas y los órganos del cuerpo (Varela, 1877, p. 117-118).

3.5.4. Ejercicios gimnásticos y juegos libres

En el anexo a la memoria de la Dirección de Instrucción Pública de 1877 elaborada por el propio José Pedro Varela, se presenta un reglamento general para las escuelas dependientes de la Junta Económico-Administrativa del Departamento de Montevideo. En dicho reglamento aparecen los “ejercicios gimnásticos para todos los grados” (Varela, 1877, p. 458-462). Estos ejercicios se dividen en: movimientos de cabeza, de los hombros, de los brazos, de las manos, del tronco, ejercicio del pecho y movimientos de la rodilla. Las indicaciones realizadas van configurando una forma analítica y segmentada de intervención

sobre el cuerpo de la infancia. Se despliega una lógica específica de la articulación cuerpo, tiempo, espacio: una pedagogía que engarza el poder de la mirada del maestro con la coerción ininterrumpida de los gestos (Foucault, 1975). Los ejercicios gimnásticos se despliegan como un cálculo sutil de una doble eficacia: por un lado lo anátomo-fisiológico, por otro, el plus simbólico de esa relación en la que los saberes del cuerpo, del cuerpo propio, los saberes de una anatomía y fisiología son el registro fundamental de la educación física naciente.

Los ejercicios gimnásticos componen una serie de treinta proposiciones, en la que cada una establece una descomposición detallada de los gestos corporales. A modo de ejemplo, veamos la referencia a los “movimientos de cabeza”. Para éstos se indican tres posibilidades: uno, rotación de la cabeza, tres veces de derecha a izquierda y tres veces de izquierda a derecha; dos, dar vuelta la cabeza hacia los lados, cinco veces a cada lado; tres, echar la cabeza hacia delante y hacia atrás, tres veces de cada modo. Se indica que estos movimientos, al principio, deben hacerse lentamente. La posición del alumno “debe ser parado, con los talones juntos y las puntas de los pies hacia afuera” (Varela, 1877, p. 458). La misma descomposición del gesto se realiza para el resto de los movimientos mencionados.

También se instala una mirada sobre los desvíos del cuerpo, una vigilancia de las anomalías, tal que permita una adecuada propuesta de ejercitación: en los movimientos de los hombros, “si algún discípulo tiene un hombro más bajo que otro, el movimiento sólo debe hacerse con el hombro defectuoso” (Varela, 1877, p. 459). Los ejercicios gimnásticos engarzan lo anatómico y lo fisiológico: levantar los brazos de ambos lados, hasta una posición perpendicular sobre los hombros, supone un efecto poderoso sobre la respiración. Doblar el cuerpo hacia atrás y hacia delante supone fortalecer los músculos inferiores de la espalda y del abdomen, a la vez que facilitar la respiración. La eficacia pedagógica de los ejercicios gimnásticos parece reposar sobre el grado de precisión en la prescripción del movimiento:

levantar los brazos junto al cuerpo, cinco veces con fuerza. Cuando se bajan los brazos, las manos deben tocar el pecho cerca de los hombros: cuéntese *uno* cuando las manos se ponen sobre el pecho, *dos* cuando se estiran los brazos hacia arriba, *tres* cuando las manos vuelven a colocarse sobre el pecho, cerca de los hombros, *cuatro* al bajar los brazos a los costados (Varela, 1877, p. 459).

El maestro debe prestar atención al tipo de ejercicios que propone, porque varios movimientos de la serie que dispone tienen acción y efecto sobre los mismos órganos del cuerpo. Por lo tanto, al escoger el conjunto específico de ejercitaciones a realizar, debe formular una propuesta que ponga a funcionar el mayor número posible de órganos. Para esto, el maestro contaba con la numeración ordinal de todos y cada uno de los ejercicios gimnásticos. Se sugería que, al identificarse por número, los ejercicios podían indicarse a una clase con alumnos distribuidos en filas; de este modo, a cada fila le correspondería una combinación particular de ejercicios distinta de las demás, que luego irían alternando. “Por ejemplo márchese a una fila los movimientos: número 2, 6, 11, 20, 24, 27. A otra número 1, 5, 10, 19, 23, 26 [...]” (Varela, 1877, p. 461). La numeración de los ejercicios tenía además un sentido didáctico progresivo: en las primeras clases habría que indicar el ejercicio por su nombre, luego, cuando ya fuera aprendido, bastaría con indicar los números correspondientes.

El movimiento higienista se proponía recuperar algo de la “naturaleza del niño”, proponía dar libre curso a necesidad fisiológica y reconocerla no sólo como tal, sino como constructiva en su engarce pedagógico. Como señala Vigarello (1978, p. 49), “el ejercicio es presentado como juego libre y polimorfo, pero al mismo tiempo se lo describe como algo que se debe vigilar y llevar a cabo con gran atención”. El programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas de 1897 incluyó para el séptimo año, no antes, los ejercicios físicos. Estos se dividían en dos categorías: juegos libres y ejercicios gimnásticos. Los juegos libres se presentaban como la base de la educación física. Sin embargo, en principio se trata de juegos enseñados por el maestro, que incluso hará emplear en el tiempo del recreo. Solamente si se respetan ciertas variables (edad, sexo, condiciones físicas de los alumnos, condiciones del local) los niños podrían elegir los juegos de su predilección. Citemos algunos ejemplos de juegos libres:

las carreras se graduarán entre diez y sesenta metros, según la edad y complexión de los niños, y siempre que lo permita el local. Donde la amplitud del terreno libre lo permita, las niñas jugarán al disco, croquets, lawn-tennis, y los varones jugarán además, al foot-ball, á las bochas y á los bolos y quillas. Observaciones: 1º Todos los juegos serán vigilados por el personal docente. 2º Después de los recreos los niños no deben entrar en las clases agitados. Conviene, pues, un pequeño reposo antes de ese momento (DGIP, 1907, p. 59)⁸⁹.

⁸⁹ DGIP es la sigla de Dirección General de Instrucción Primaria.

Para los ejercicios gimnásticos se propone un programa que rige para todos los años escolares. En primer lugar, se estipulan ejercicios de orden: posición fundamental, conversiones, alineaciones. Luego, a partir de las “posiciones secundarias”, movimientos de piernas, pies y tronco. También hay marchas y carreras, flexiones de los miembros superiores e inferiores, ejercicios respiratorios. La propuesta seguía el modelo del sistema sueco de gimnasia pedagógica:

Los ejercicios gimnásticos se harán conforme al siguiente programa, que regirá para todos los años:

- 1°. Primeros ejercicios de orden: posición fundamental, conversiones, alineaciones, etc.
- 2°. Posiciones secundarias: manos en las caderas.
- 3°. Separación lateral de piernas.
- 4°. Juntar y separar las puntas de los pies. Torsión lateral del tronco.
- 5°. Marchas y carreras.
- 6°. Doble flexión y extensión de los brazos hacia arriba y hacia abajo.
- 7°. Elevación sobre las puntas de los pies.
- 8°. Flexión del tronco hacia atrás y hacia delante. (Para varones)
- 9°. Torsión del pescuezo. Flexión de la cabeza hacia atrás.
- 10°. Doble extensión de los brazos hacia arriba y hacia abajo.
- 11°. Flexión de las rodillas. Ejercicios preparatorios al salto.
- 12°. Doble extensión de los brazos hacia arriba, hacia los lados y hacia abajo.
- 13°. Doble extensión de los brazos hacia delante.
- 14°. Doble extensión de los brazos de adelante hacia los lados.
- 15°. Torsión lateral del tronco. Flexión lateral del tronco.
- 16°. Ejercicios respiratorios.

Observaciones

- 1°. En los ejercicios sistemáticos se seguirán los principios y prácticas fundamentales del sistema sueco de gimnasia pedagógica en cuanto se refiera á los ejercicios adoptados para nuestras escuelas.
- 2°. Téngase muy en cuenta que con los ejercicios gimnásticos no se trata solamente de desarrollar los músculos sino todos los órganos corporales y en la proporción que corresponde á su importancia, á fin de conservar y vigorizar la salud, por cuya razón no debe obligarse á que los ejecuten aquellos niños que por su complexión puedan perjudicarse, estén enfermos ó se quejen de algún malestar antes, durante ó después de los ejercicios.
- 3°. Cuídese que la ejecución de cada movimiento (cualidad) sea correcta y justa, á fin de obtener el efecto fisiológico deseado.
- 4°. Este programa se desarrollará gradual y progresivamente tratando de conseguir, cada vez que se agreguen ejercicios nuevos, mayor rapidez (cantidad) y precisión en los ya conocidos. En la misma lección no se repetirá un ejercicio dado más de seis á diez veces, según la dificultad ó el esfuerzo que requiera.
- 5°. Los movimientos de los flancos y respiratorios siempre serán lentos” (DGIP, 1907, p. 59-60).

Esta es la única referencia que aparece en el programa de 1897 para escuelas urbanas. Sin embargo, el programa de enseñanza primaria para las escuelas rurales, a diferencia del programa para escuelas urbanas, incluye los ejercicios físicos ya en el primer

año escolar, con la siguiente orientación: “juegos libres con arreglo á la edad y sexo de los alumnos” (DGIP, 1907, p. 71). También se incluyen ejercicios físicos para el segundo y tercer año, “como en el año anterior” (DGIP, 1907, p. 78 y 85). La escolarización rural prevista en el programa de 1897 alcanza hasta el tercer año escolar. Según consideraciones de Urbano Chucarro (Inspector Nacional) y Francisco Muñoz (Secretario), “hacer extensivo á los distritos rurales el programa urbano sería no sólo ineficaz sino también impracticable, y tal vez inhumano” (DGIP, 1907, p. 87).

En 1917 se crea un programa específico para las escuelas rurales, allí se incluye canto y gimnasia. Aunque no están programadas, se sugiere que el maestro atienda estas materias en la medida que estime oportuno, contemplando circunstancias locales. Se indica que la Gimnasia debe contribuir a dar soltura en los movimientos y corrección en las posiciones. Para ello, se realizarían fundamentalmente marchas y movimientos de conjunto (DGIP, 1917, p. 15).

3.5.5. Fisiología, higiene y pedagogías del cuerpo: hacia un estilo de vida higiénico

El discurso educacionista antecede a Varela y se continúa después de él. En el sucesivo despliegue de este discurso aparece otra figura a destacar: Alejandro Lamas. En 1901 publica “Elementos de anatomía, fisiología e higiene”, en 1903 “Educación física y manual de gimnasia escolar” y en 1913 publica la segunda edición de “Elementos de anatomía, fisiología e higiene”⁹⁰.

En julio de 1900, Alejandro Lamas prologaba su libro que se publicaría el año siguiente. La obra se escribía de acuerdo con los nuevos programas de estudio para los años 4° y 5° de las escuelas primarias de la República. En su prólogo, Lamas advertía de una falta de los “libros didácticos” que circulaban en el momento, respecto del valor práctico y utilitario de las materias enseñadas; por esta razón decía haberse

⁹⁰ Lamas ya había publicado antes de 1903 “Maternología” (Tratado de los cuidados que requieren los niños desde sus primeros días de vida para su desarrollo físico, intelectual y moral) y “Problemas Escolares” (Juicio crítico acerca del procedimiento de exámenes de maestros y de estudios en los Internatos Normales). Cf. Contratapa de Lamas (1903).

esforzado porque el alumno, al dejar el colegio, lleve tales conocimientos de su propio organismo, de su funcionamiento y de la ciencia de conservarle en estado normal, que pueda hacer de ellos *aplicación* fácil y consciente en todos los momentos de su vida (Lamas, 1901, p. 5).⁹¹

En el libro que Lamas ponía a disposición de maestros y alumnos de la escuela primaria, podemos observar que la educación física escolar, en un sentido amplio, no es sino la *aplicación* de los conocimientos de fisiología e higiene. Incluye también una pedagogía del cuerpo orientada por una incipiente biomecánica:

en el salto, los músculos de las piernas se contraen con gran fuerza, levanta el cuerpo y lo lanzan hacia delante y arriba; llega a cierta altura según la mayor o menor energía de los músculos y después desciende hasta tocar el suelo nuevamente. La caída es violenta y puede ocasionar grave daño al cerebro. Para evitarlo es preciso doblar las piernas y los pies al caer, de manera que no se toque el suelo con los talones, sino con las puntas de los pies (Lamas, 1901, p. 104-105).

Pero tal vez la clave más significativa esté en el capítulo denominado “higiene del ejercicio”, en el cual se incluyen consideraciones sobre ejercicios físicos, trabajo y reposo, las malas posiciones y el peligro de los esfuerzos. Lamas hacía las siguientes consideraciones:

La marcha, la carrera, el salto y en general todos los ejercicios físicos tienen grandes ventajas. Hacen la respiración más activa y aumentan por consiguiente su utilidad, desarrollan la capacidad de los pulmones y la anchura del pecho, provocan el apetito y favorecen la renovación de las sustancias perdidas a causa del trabajo. Por medio del ejercicio, los músculos se ponen duros y fuertes y el cuerpo todo adquiere robustez y belleza. Todos los ejercicios son excelentes, pero a condición de que se ejecuten con moderación, pues cuando son exagerados debilitan y enferman (Lamas, 1901, p. 105).

Estas consideraciones de Lamas reúnen una serie de elementos que condensan todo un ideario pedagógico y didáctico: nos encontramos con el utilitarismo, con consideraciones estéticas y con una concepción del trabajo corporal en la que los ejercicios deben dosificarse y ser compensatorios.

Los ejercicios físicos no se piensan como un elemento aislado, sino en relación con otros factores de la vida cotidiana que pasan por el tamiz de la higiene. El ejercicio tiene su momento específico en la clase de gimnasia escolar, pero se engarza en una concepción más amplia: “cuando se duerme más de ocho horas ya se comete un mal, porque habiendo

⁹¹ La palabra aplicación aparece en itálica en el original, señal de la preocupación específica de Lamas.

repuesto el cuerpo sus fuerzas, necesita entrar nuevamente en ejercicio, para activar la respiración y la circulación que disminuyen mucho durante el sueño” (Lamas, 1901, p. 106). Una higiene total y totalizadora, un estilo de vida higiénico, una higiene que comprende todos los órganos y sus funciones tanto en el sueño como en la vigilia: esta es la apuesta higienista que se engarzarán a unas formas morales bien definidas, para reunirse dentro del ámbito de la escuela primaria en una pedagogía corporal específica.

También hay, como veíamos antes, un desdoblamiento estético de la higiene, orientada hacia una estética de la rectitud⁹². Para Lamas, cuando se lee o se escribe se adoptan las “malas posiciones” que traen “como resultado una torsión de la columna vertebral y por consiguiente del cuerpo que toma un aspecto feísimo” (Lamas, 1901, p. 107). Y, como no podía ser de otra manera, heredados los ideales del siglo de la biología, o directamente el ideal de la ciencia y el espíritu de la burguesía, el encauzamiento higienista de la conducta física y moral suponen un *plus*: “Es más que conveniente, es necesario tomar todas las precauciones que hemos señalado para alejar los males y mantenernos en buen estado de salud, pues sin ésta la felicidad y el bienestar son imposibles” (Lamas, 1901, p. 108).

En 1913 se presenta la segunda edición, corregida y aumentada, de “Elementos de anatomía, fisiología e higiene”. En esta ocasión, además de la concordancia con los nuevos programas de la escuela primaria, se consignaba que la obra había sido adoptada como texto oficial. La ampliación del texto incluye referencias a los sentidos y sus relaciones con el sistema nervioso, la inteligencia y la voluntad y el cuidado de los “nervios”. La metáfora del cuerpo como una máquina⁹³ no se hizo esperar:

Si hacemos memoria de cuánto sabemos ya de nuestra maravillosa máquina, pues no es otra cosa nuestro Cuerpo, se nos ocurre preguntar, ¿y cómo es que los órganos trabajan? [...] ¿Hay algo más en nuestra máquina, que a la manera como el viento, por ejemplo, hinchando las velas de un buque le hace navegar, haga también que el corazón, los pulmones, el estómago, las piernas, los ojos, los oídos, funcionen de suerte que corra la sangre, entre y salga el aire, se disuelvan los alimentos, se muevan los pies, veamos los objetos y sintamos los ruidos? Y bien sí, lo hay (Lamas, 1913, p. 130-131).

⁹² Sobre la pedagogía de la rectitud, cf. el clásico estudio de Vigarello (1978). Cf. también Soares; Fraga (2003) y Soares (2001).

⁹³ Foucault ha planteado que “*L’Homme-machine* de La Mettrie es a la vez una reducción materialista del alma y una teoría general de la educación, en el centro de las cuales domina la noción de ‘docilidad’ que une al cuerpo analizable el cuerpo manipulable” (1975, p. 140).

Se trata del sistema nervioso. La reflexión parece estar cargada de un cientificismo naturalista; allí el cuerpo tiene una doble condición de máquina: mientras que trabaja como tal, se puede explicar, controlar y predecir su funcionamiento, a la vez que opera de una forma particular en contacto con las fuerzas de la naturaleza. Nuestro “paidofisiólogo” o “paidohigienista” parece reunirse con el eco del coro decimonónico: ciencia, naturaleza, trabajo y progreso constituyen el cuadro general del discurso.

El entusiasmo de Lamas es el de la ciencia positiva; observemos sus referencias a la inteligencia y la voluntad:

¡Cuán admirable es todo esto! Realmente maravilla tanta exactitud, tanta precisión! Así, pues, es en el cerebro que reside *la inteligencia*; en él se forman las *sensaciones y las ideas*, de él parte la *voluntad*. [...] Parece que el peso del cerebro contribuye en la inteligencia. Así, un hombre cuyo cerebro pesa menos de mil gramos es un idiota” (Lamas, 1913, p. 150)⁹⁴.

El entusiasmo positivista, en este caso, remite a una perspectiva antropológica que supone una relación causal entre las características anatómicas y la inteligencia humana.

Según Lamas (1913, p. 152-153),

los ejercicios físicos son muy útiles, dan alegría al espíritu y vigor al cuerpo [...] el ejercicio físico practicado al aire libre da excelentes resultados para la buena nutrición del sistema nervioso, tales como la marcha, los juegos moderados, etc. Los baños son también excelentes.

Las últimas palabras del texto constituyen todo un epílogo ideológico, casi un manifiesto:

Seamos sanos y seremos inteligentes y activos. Quien sepa mantener en buen estado su sistema nervioso, gozará de buena salud y de inteligencia, siempre despierta, y todos, chicos y grandes, tenemos la obligación de hacer lo posible por mantenernos inteligentes y sanos. Ello nos allanará muchísimo el camino para ser felices (Lamas, 1913, p. 153-154).

En 1903 Lamas publica el libro “Educación física y manual de gimnasia escolar”. El libro está escrito de acuerdo con el programa de pedagogía para los maestros y el programa de estudios de las escuelas primarias del país, según se establece en su presentación. Allí, Lamas afirmaba que la educación física es una cuestión social. La necesidad del ejercicio físico está dada por las condiciones sociales y culturales en las que se vive. Comienza a perfilarse cada vez con mayor precisión una preocupación por la vida orgánica de la

⁹⁴ La itálica corresponde al original.

población escolar, por su higiene y su fisiología⁹⁵. El progreso tenía ya sus efectos en los cuerpos, por esta razón, la eficacia de la escolarización en una vida urbanizada se apoya también en una pedagogía destinada directamente a estos. Los ejercicios que componen el Manual, están tomados del “Manual de Gimnástica Sueca para las escuelas primarias”, de Liedbeck⁹⁶.

Lamas se preocupa por conceptualizar la educación física, para tomar distancia de aquellas nociones que la reducen a la gimnasia:

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. [...] 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” (Lamas, 1903, p. 9).

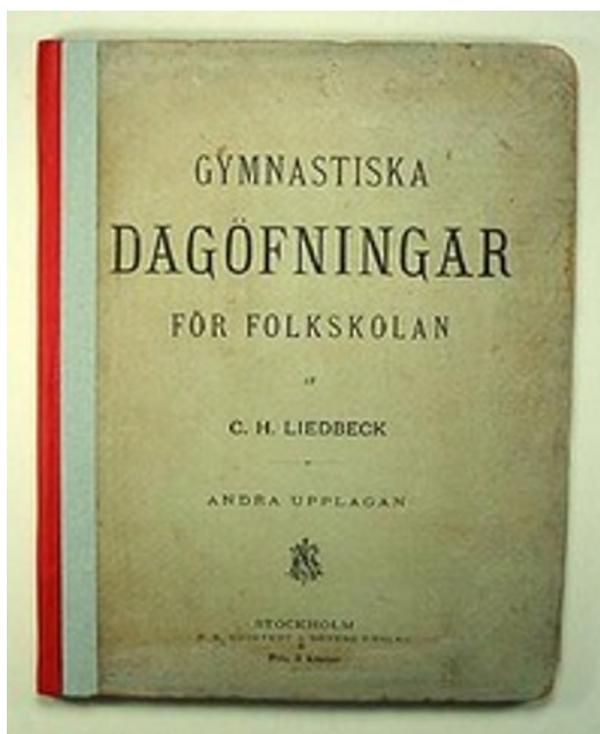


Figura 3 – Portada del libro *Gymnastika Dagofningar for Folkskolan*, de C. H. Liedbeck,.

⁹⁵ Se retomará esta cuestión en el capítulo 6, dedicado a pedagogía y biopolítica.

⁹⁶ Las referencias de Lamas indican que se trata del libro *Gymnastika dagofningar for folkskolan* escrito por C. H. Liedbeck, publicado en Estocolmo en el año 1891.

Los agentes de la educación física serán: la alimentación, el vestido, la higiene privada, la higiene intelectual y, por último, el ejercicio. El niño es visto como alguien amenazado y para dar batalla contra estas amenazas, es precisa la educación física. A ello acompaña una preocupación explícita por el desarrollo normal, vigoroso y completo del cuerpo. La atención a las posturas inconvenientes de los niños durante las tareas escolares, supone una vigilancia de las conductas corporales, prestar atención a los signos del cuerpo e indicar las correcciones necesarias. Además del componente anátomo-fisiológico, Lamas reconoce en los “ejercicios físicos sistemados” (o gimnasia) otro efecto: favorecen 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 (Lamas, 1903, p. 27-28).

Como se ha podido ver, las últimas décadas del siglo XIX uruguayo componen claramente una preocupación pedagógica, con su correlato didáctico, respecto del cuerpo. En esa preocupación, o conjunto de preocupaciones, se prefigura una disciplina: la educación física. Sin embargo, su nombre parece proceder simplemente de una división. La educación intelectual, espiritual o de la mente, dominaba el discurso pedagógico, hasta que la irrupción de los saberes de la fisiología e higiene en la escena escolar da cuenta de una falta. Se descubre que la educación intelectual es insuficiente, la incipiente urbanización, la vida “agitada” de las ciudades, las nuevas modalidades de trabajo con sus correspondientes contingentes de trabajadores hace que los hombres ilustrados, las élites intelectuales vinculadas a la educación comiencen a ocuparse en dar al cuerpo un lugar específico dentro de los cometidos escolares. Es una preocupación por el individuo, pero sobre todo derivada de una preocupación por la sociedad, por su futuro, por el progreso. Por esta razón engarza perfectamente en el proyecto de educación del pueblo.

El redescubrimiento de la educación del cuerpo indica otra ausencia: los maestros no tienen los elementos para el trabajo específico de la educación física. Programas escolares y programas de formación de maestros comenzarán a vincular el conocimiento del cuerpo a través de la anatomía y fisiología con las posibilidades higiénicas del ejercicio físico o gimnasia escolar. Se hace necesario formar personal especializado; sin embargo,

pasarán varias décadas antes de que surja el profesor de educación física como profesional específico⁹⁷.

En suma, la educación física escolar reúne conocimientos científicos y ejercicios físicos. No habrá gimnasia sin higiene, ésta abarca el conjunto de la comprensión sobre el cuerpo y las pedagogías que se despliegan sobre él: higiene de los sentidos, de la digestión, de la respiración, de la circulación; higiene como efecto de los ejercicios físicos. Están dadas las bases para una disciplina que procede del entusiasmo educacionista progresista: “la educación física preocupa seriamente a todos los que dedican su intelecto a cuestiones sociales” (Lamas, 1903, p. 5).



Figura 4 – Gimnasia de varones, 1912. Fuente: Archivo fotográfico del Museo Pedagógico “José Pedro Varela”.

⁹⁷ Recién en 1939 se crea el Curso para Profesores de Educación Física, en el marco institucional de la Comisión Nacional de Educación Física. Se trata específicamente este asunto en el capítulo 5.

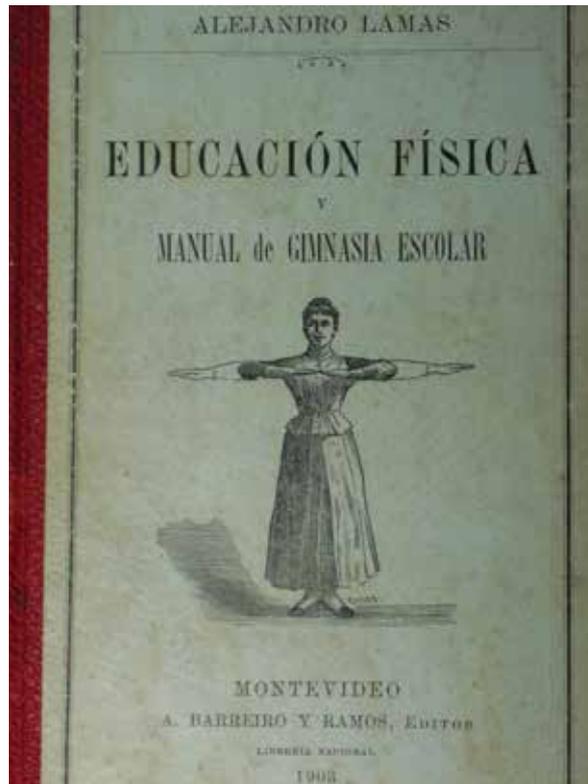


Figura 5 – Portada del libro *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*, de Alejandro Lamas, publicado en Montevideo en 1903.

Capítulo 4 - El cuerpo como objeto de conocimiento en la tradición universitaria

4.1. La tradición universitaria occidental

Las universidades occidentales actuales, como espacios destinados a estudios superiores, son instituciones que se constituyeron en la Edad Media europea, a fines del siglo XII y comienzo del XIII (Gómez Oyarzún, 1976; Tünnermann, 1983; Bruner, 1990)⁹⁸.

Universitas es una palabra que designaba, en el latín medieval, una comunidad. Para su uso referido a la enseñanza, se utilizaban los complementos que permitían distinguir entre *magistri* y *discipuli*. En la primera época, casi todos los miembros de estas comunidades pertenecían al clero.

En la historia de las universidades ha trascendido que hay por lo menos dos grandes tradiciones instauradas a partir de los modelos de Bolonia (*universitas scholarium*) y París (*universitas magistrorum*). En la primera se identifica una fuerte referencia al papel de los estudiantes, ya que surge por un impulso de estos en la búsqueda de profesores a principios del siglo XII. La Universidad de París, en cambio, nace a fines del siglo XII a instancias de intereses doctrinales de la Iglesia Católica (Tünnermann, 1983). Al nombrar estas dos universidades como modelos tradicionales se corre el riesgo de reducir la historia de la universidad a Bolonia y París. García Martín (2009) afirma que la nueva historiografía ha puesto en duda la idea positivista de un “modelo boloñés originario” tras el cual se desarrollaron las demás universidades italianas. La contraposición de dos modelos “abstractos y contrapuestos” (Bolonia y París), son parte de una distinción clásica que la renovación historiográfica parece cuestionar, al descentrar la preocupación por el origen institucional.

De este modo, frente a la imagen construida de la existencia de un único modelo boloñés generador de universidades, de su “crisis” Moderna o de la progresiva “regionalización” de docentes y estudiantes en torno a cada Universidad, la actual historiografía propone otra interpretación que parte del “policentrismo” en los orígenes, la sustitución dinámica entre universidades por razones de competencia y la pervivencia en el tiempo de una *peregrinatio*,

⁹⁸ Gómez Oyarzún (1976, p. 3) indica que, antes que en occidente, las primeras universidades del mundo fueron las llamadas “Brahamánicas”.

que llegaría, aunque más diluida, a época Contemporánea, con la importante presencia de estudiantes extranjeros, incluidos en los años 20-30 del siglo XX los judíos de los países del Este en su diáspora (García Martín, 2009, p. 465)⁹⁹.

La influencia del denominado modelo boloñés se difundió en algunos países de Latinoamérica a través de las universidades coloniales inspiradas en el esquema de Salamanca.

Las universidades medievales se organizaron en torno a la idea de *facultad*. Al respecto es importante señalar que esta palabra no indicaba un tipo de organización institucional sino una función o atribución: la *facultas docendi*. Esto hacía referencia a una función “que la universidad confería a sus graduados al promoverlos a la dignidad de maestros y otorgarles la facultad o *licencia docendi*, es decir, la facultad de enseñar” (Tünnermann, 2000, p. 16).

El nacimiento de las universidades, como se ha señalado, está institucional y discursivamente ligado al clero. Originalmente, el Papa, el Emperador y el rey eran quienes podían ejercer poder en el sentido de creación de universidades. Por otra parte, la organización que la burguesía muy tempranamente, pero en un período de larga duración, se fue dando como clase, fundamentalmente en torno a las nuevas formas de la economía y sus correspondientes modalidades de intercambio de mercancías en el seno de la ciudad medieval, contribuyó con el inicio de un interés específico, novedoso, que prefigura el espacio moderno de la educación. Originalmente, en tanto comunidades o corporaciones libres, las universidades trascendían el poder estatal; sin embargo, esta situación comienza a modificarse fundamentalmente por los efectos del lento pero sostenido proceso de cambios económicos, sociales, culturales y políticos que se producen a fines del medioevo europeo.

Dos de los rasgos característicos del inicio del mundo moderno repercuten inmediatamente en la Universidad: el triunfo del Estado nacional y la Reforma. [...] El Estado nacional que se difunde con el Renacimiento, hace que las universidades se ‘nacionalicen’, es decir, pierdan progresivamente su carácter de institución de la Cristiandad en su conjunto para convertirse en instituciones dentro de cada Estado (Gómez Oyarzún, 1976, p. 14-15).

⁹⁹ Del mismo autor puede verse una indagación más detallada sobre los límites y las implicancias del “modelo boloñés” en el texto *El “modelo boloñés” de Universidad. Imagen jurídica e historiográfica* (García Martín, 2006). El propósito de esta indagación no amerita profundizar en este aspecto, pero merece ser señalado por su relevancia

El espacio de saber (que es, desde cierto punto de vista, un problema de gobierno) que la nobleza estaba perdiendo en el siglo XVII había sido ocupado por clérigos, magistrados, la burguesía, administradores y hombres de finanzas (Foucault, 1975-1976, p. 125-126). Hay allí un espacio difuso en el cual las universidades, como institución privilegiada del saber y el conocimiento, se encuentran interpeladas por la tendencia absolutista de los primeros estados nacionales. En este sentido, la Universidad napoleónica del siglo XIX es un ejemplo comúnmente citado para mostrar un tipo de relación entre Estado y Universidad, aún cuando haya sido “la negación misma de la idea de Universidad” (Tünnermann, 1983, p. 431). Este modelo napoleónico fue adoptado por algunas universidades latinoamericanas y podría afirmarse, siguiendo a Tünnermann (1983) que se debió a la posición que podían ocupar en la constitución misma de la idea de Estado-nación¹⁰⁰. En el enfoque que se ha adoptado en este trabajo, esta idea es fundamental: si el Estado ejerce el monopolio legítimo de la enseñanza superior (además de todos los niveles anteriores) se está asegurando una pieza clave de la reproducción social y cultural, toda vez que el ámbito por excelencia de producción de conocimiento es el universitario. Es en esa instancia de producción de conocimiento que la universidad hace lazo con lo social, a la vez que lo produce como objeto de conocimiento. En este sentido, las miradas más o menos críticas sobre lo pedagógico advierten que la educación en la modernidad ha cumplido un papel fundamental en la constitución de subjetividades. La naturalización de un cierto estado de las cosas, incluso del Derecho, comprende un proceso de subjetivación en el que intervienen la tradición y la educación¹⁰¹.

Al mencionar la importante influencia de la universidad napoleónica en la estructura de algunas universidades latinoamericanas, es preciso indicar que aquella expresaba un

¹⁰⁰ Brunner (1990) introduce un matiz interesante respecto de la idea de “modelo napoleónico”: en lugar de hablar de un modelo al que se ciñen las universidades, propone identificar un “gesto napoleónico”. Este gesto consiste en suponer que “el Estado debe hacerse cargo de la enseñanza de la nación (el Estado docente) y que a él corresponde asegurar, mediante la universidad, el doble cometido de formar los cuadros administrativos (y profesionales) y de supervigilar la educación en los niveles escolares inferiores. En pensar, seguidamente, que esta función docente del Estado es imprescindible allí donde éste no goza ya de las legitimidades tradicionales: monárquicas y religiosa. En pensar, por último, que dicha institución encargada de la superintendencia de toda la educación pública debe estar compuesta por un grupo de profesores que se constituyen en corporación y gozan de una relativa autonomía dentro del marco del servicio al Estado” (Brunner, 1990, p. 28). Como se ve, el proceso institucional de la Universidad de Montevideo es bastante próximo a este planteo.

¹⁰¹ En este sentido, un ejemplo típico de este proceso y de cómo la educación ha funcionado como dispositivo de universalización de un interés particular de clase puede verse en “El Dieciocho Brumario...” de Marx (1852).

ideal educativo politécnico y se configuró en función de un corte utilitario y profesionalista. La Universidad Imperial, como se la ha llamado, era “un conjunto de escuela profesionales carentes de núcleo aglutinador, burocratizada y sujeta a la tutela del Estado, cuyos servidores debía preparar” (Tünnermann, 1983, p. 431). Aquella Universidad prescindió de la investigación, actividad que se trasladó a las academias, y vio menguada su autonomía al regirse por programas oficiales impuestos por el Ministerio de Educación, con profesores designados directamente por este Ministerio. Se trataba de una universidad con una función fuertemente ideológica al servicio de la política estatal imperial.

Milner (1997) hace un análisis agudo sobre el papel de las universidades en relación con la burguesía. Para este autor, las universidades garantizan una función típicamente moderna: aumentar el número de burgueses. Para ello se han establecido ciertas formas y prácticas ancladas en el sistema de grados y títulos, directamente vinculables al salario burgués o sobresalario¹⁰². Este autor afirma que “los sistemas universitarios y escolares occidentales acogen a la ciencia, pero no son por ello su lugar natural. Proporcionan un salario a los creadores de saber y de ciencia” (Milner, 1997, p. 88).

Según Milner, el sistema universitario y escolar francés constituye un modo original de relación con las funciones de Estado. Como ya se planteó, el modelo napoleónico hizo una fuerte apuesta en este sistema; la Tercera República lo reafirmó. La Universidad francesa es, dice Milner, por lo menos hasta 1968, un segmento del aparato de Estado. El modelo francés encontró en la función universitaria, en su función política, una forma de cooptar a la burguesía asalariada (a la vez que la producía). La Universidad-República¹⁰³, dice Milner (1997, p. 102), “más fácilmente que ningún otro servicio público, puede hacer coincidir su función técnica propia (mantener alguna relación con el saber) con sus funciones extratécnicas (fabricar burgueses remunerados)”. Este aspecto es relevante en la historia de las universidades, o en la historia de los modelos de universidades y sus relaciones con el saber y la cultura.

¹⁰² Para la distinción entre burguesía propietaria, remunerada y asalariada, cf. Milner (1997). Para este autor, “hoy en día, no hay otra burguesía media o pequeña que la asalariada” (p. 25). El *sobresalario* es un dispositivo que refleja las distancias entre el salario burgués y el salario fundamental, que depende del precio mínimo de la fuerza de trabajo (p. 29 y sig.). En el planteo milneriano la generalización del salariado burgués no depende de una necesidad económica sino política. El salario burgués “refleja los arbitrajes políticos de una sociedad y su definición del poder” (p. 34). Finalmente, es importante la distinción que realiza Milner entre dos tipos extremos de burguesía asalariada: la del *sobretiempo* y la de la *sobrerremuneración*.

¹⁰³ Nótese la relevancia de la sinonimia: Universidad-República, Universidad de la República.

Pueden observarse algunas diferencias entre el modelo napoleónico y el modelo humboldtiano a partir de la forma en que la burguesía se vinculó al poder y especialmente al poder del Estado en Francia y en Alemania en el siglo XIX. Del mismo modo, y para observar las diferencias entre estos modelos, es preciso prestar atención al peso político del cristianismo y el protestantismo en uno y otro país. Al respecto, Milner anota un elemento a destacar: los sistemas universitarios albergan una serie de contradicciones (entre enseñanza e investigación, saber y cultura, ciencia y técnica). La Universidad-República pretendió disolver las tensiones y abarcarlo todo, pero, revelándose frágil, elegía “la cultura en detrimento de la ciencia y del saber”, mientras que la Universidad alemana, ante contradicciones comparables (antes de 1933), “siempre había hecho la elección inversa” (Milner, 1997, p. 116). “La Universidad-República –dice Milner- está hecha para la cultura, no está hecha para la ciencia moderna, no está hecha para los saberes positivos, no está hecha para la producción de conocimientos nuevos. No es una cuestión de dinero; es una cuestión de concepción” (1997, p. 117).

El caso de las universidades alemanas presenta alguna nota característica distinta a la tradición francesa. En el siglo XVIII la Universidad era, para el clero y la clase media alemana, el ámbito de difusión de un tipo de cultura que se distingue y opone a la corte. Es importante anotar aquí que, en este siglo alemán, la burguesía de comerciantes profesionales todavía no estaba muy extendida, era “relativamente pobre y atrasada” (Ben-David, 1966, p. 20). La legitimación de la intelectualidad de clase media se apoyaba en la autoconciencia más que por su relación con la economía o la política¹⁰⁴. Esta autoconciencia remite a nociones de “educación” o “cultura”, como componentes de la “esfera espiritual”, el ámbito realmente importante, que se distingue (o se opone) a las cuestiones políticas, económicas y sociales.

La intelectualidad burguesa alemana, políticamente débil, no se oponía tanto a los privilegios de la clase alta cortesana como a sus rasgos culturales, a su comportamiento.

¹⁰⁴ A partir del planteo de Foucault (1978-1979) sobre los “diferentes liberalismos” se puede encontrar una vía complementaria para analizar estas diferencias. La razón gubernamental liberal, la lógica de la “economía política” comienza su despliegue, al menos en Europa, a fines del siglo XVIII, sin embargo, ha adquirido notas distintas en la forma de articular gobierno, Estado y sociedad civil en varios países, dentro de los cuales podemos destacar Francia, Inglaterra, Alemania y Estados Unidos. Cabe destacar algo sustantivo para esta investigación, para plantear la cuestión de la relación cuerpo-saber-educación-enseñanza: con la *economía política* las sociedades modernas entran en un “régimen de verdad que es justamente característico de lo que podríamos llamar la era de la política y cuyo dispositivo básico, en suma, sigue siendo el mismo en nuestros días” (Foucault, 1978-1979, p. 35).

Esta característica, como se ve, establece diferencias con el proceso de ascenso de la burguesía en Francia e Inglaterra. Durante el siglo XVIII, la intelectualidad de clase media alemana desarrolló sus rasgos específicos por medio de los estudios universitarios (una clase de intelectuales que ya no querían dedicarse al sacerdocio y cuya vocación intelectual los llevaba a interesarse por la filosofía), tanto en artes como en ciencias; pero no fue sino hasta entrado el siglo XIX que la burguesía alemana desarrolló su capacidad de influencia en el ámbito económico, político y social. En Alemania, dice Elías, la intelectualidad se limita a la esfera del “espíritu y las ideas” y el ámbito de su desarrollo en términos de investigación se encuentra en las universidades (Elías, 1968, p. 103-121)¹⁰⁵. Se puede entender así que, como señala Ben-David (1966) en Alemania nunca hubo universidades centrales nacionales. La Universidad de Berlín, una de las más importantes del Occidente moderno, fue fundada en 1810 por el gobierno prusiano a instancia de los intelectuales. Pero los gobernantes de Prusia estaban más preocupados por preparar funcionarios públicos, legistas, médicos y maestros, que por cuestiones intelectuales. En ese contexto, de acuerdo con Ben-David (1966, p. 30) hubieran preferido el modelo napoleónico, pero otros elementos de la historia alemana y francesa pesaron para que finalmente no prosperara dicho modelo, aunque la Universidad de Berlín nunca fue la clase de institución con la que habían soñado los filósofos.

Como suele suceder, el hecho de que los profesores universitarios fueran *funcionarios* del Estado, se convertía en un elemento de limitación a la libertad académica, porque aquel demanda cierto alineamiento ideológico o sencillamente *lealtad*. Tratándose de un estado absolutista, este aspecto no fue poco relevante.¹⁰⁶ El concepto de universidad alemana se forjó en unas condiciones en las que mucho pesaban los intereses de la clase aristocrático-militar. Esas condiciones establecían una fuerte tensión entre un proyecto de universidad para formar profesionales (a los ojos de los gobernantes) o para desarrollar actividades intelectuales e investigación pura. A pesar de las condiciones no del todo favorables, primó la idea en la que la función de la universidad era la búsqueda del

¹⁰⁵ En 1883, el alemán Wilhem Dilthey publicaba su libro *Introducción a las ciencias del espíritu*.

¹⁰⁶ Eran años de bastante agitación para el gobierno prusiano. En 1806 las fuerzas de Napoleón ocupaban el territorio prusiano y ponían en jaque al Estado absolutista prusiano. Entre 1810 y 1816 se llevó a cabo una reforma agraria. Se abrió una época de reformas. Le tocó a Wilhelm von Humboldt, en el marco de las reformas que impulsó, el papel de extender y modernizar el sistema de educación pública, y de fundar la Universidad de Berlín (Cf. Anderson, 1974).

conocimiento y la ciencia pura, tras lo cual se instalaba una desconfianza por las disciplinas aplicadas y la influencia extra-académica (Ben-David, 1966, p. 36).

Podemos destacar aquí, en la conformación del *modelo berlinés* de universidad, un elemento relevante para poner en relación con la tensión tradición universitaria-tradición normalista analizada en esta investigación. Ben-David (1966, p. 31) indica que en lo que respecta a las ciencias naturales, la mayoría de los estudiantes se preparaba para ejercer como profesores en la enseñanza media. Pero este hecho no era tenido en cuenta sino para determinar el peso de las disciplinas específicas, relegando aspectos las materias afines a lo que se ha denominado “ciencias de la educación” (didáctica, psicología de la educación y otras). En otras palabras: lo que importaba era la formación en una disciplina o campo de saber específico.

Los filósofos alemanes, de Kant a Hegel, habían concebido la universidad como un centro cuyo único interés residía en el saber, confiriéndole una “elevada dignidad” (Ben-David, 1966, p. 14). Sin embargo, el proceso de las universidades alemanas no es menos complejo que otras. Hacia fines del siglo XIX, la unidad de la enseñanza y la investigación se quebraba. Por un lado, existían los *Instituten* (institutos dedicados a la investigación que no pertenecían a la universidad pero que estaban vinculados a cátedras universitarias) y por otro, las cátedras universitarias (Ben-David, 1966, p. 16).

Las universidades alemanas tienen en su haber la formulación de varias de las disciplinas modernas, una vez que la investigación científica en varias ramas se fue perfeccionando metodológicamente y haciéndose sistemática.

A partir de la amalgama entre las tradiciones teológicas y el nuevo espíritu de la modernidad, emergieron nuevos modelos de universidad:

La reforma humboldtiana (o “modelo berlinés”), la formación de una nueva clase intelectual en el contexto de la Revolución Francesa, la fuerte presencia empirista en las universidades inglesas y escocesas y, más tarde, el ‘modelo universitario napoleónico’ consagraron la definición de universidad en torno al conocimiento liberal, el poder estructurador de la ciencia y la producción de conocimiento (Behares, 2011, p. 13).

Finalmente, de acuerdo con Behares (2011) es posible identificar cuatro líneas discursivas respecto de la noción de universidad y sus correspondientes modelos: la *monástico-teológica*, la de la *ciencia moderna*, la *positivista-pragmatista* y la

armonizadora del ternario (investigación, enseñanza y extensión). En los últimos veinte años, aparte de estas cuatro líneas, se identifican también dos nuevos emergentes: ampliación de la oferta de enseñanza fuera de las universidades y creciente privatización (comercial) de la oferta de enseñanza privada. Según Behares (2011, p. 75), la dimensión de enseñanza no se hace “consciente” en la tradición universitaria hasta mediados del siglo XX, fundamentalmente por tres razones: primero, porque las universidades no se constituyeron en torno a la enseñanza tal y como hoy se conceptualiza, sino en torno a la producción científica y humanista (y allí, la enseñanza es parte del funcionamiento de la ciencia, como en Agustín de Hipona y Tomás de Aquino); luego, porque el ámbito donde se extendió la preocupación por la pedagogía y la didáctica ha sido el de la formación de maestros y profesores para enseñanza fundamental y media, es decir, con excepciones, fuera de las universidades y, finalmente, porque el problema de la masificación de la matrícula, que puso en tensión las habituales dinámicas de enseñanza universitaria, no se hizo sentir sino hasta mediados del siglo XX¹⁰⁷.

4.2. Las universidades en Latinoamérica y Uruguay

La historia de las universidades muestra varios aspectos que pueden conformar un común denominador. Pero es preciso no olvidar que dicha historia es diversa y que no es posible agrupar sus rasgos en un conjunto homogéneo sin que ello implique algún tipo de reduccionismo. En este marco, se puede señalar que una de las tensiones universitarias ha estado, desde su origen, entre las funciones de investigación y enseñanza, tensión que se manifiesta en las discusiones políticas contemporáneas sobre la función de la universidad. El cuestionamiento a las formas clásicas y tradicionales de la universidad ha derivado en la creación de “universidades tecnológicas”, o en la formación de profesionales en franco desmedro del interés por la investigación. Como algunos destacados investigadores han señalado, muchas universidades han cumplido una función meramente profesionalista, y

¹⁰⁷ En 1957, la matrícula universitaria ascendía a 17.000 estudiantes. En 1939, se habían contado 4.800. En 1879, la Universidad tenía 277 estudiantes. Mario Cassinoni, Rector universitario de espíritu renovador y decidido impulsor de la Ley Orgánica de 1958, se hizo eco del problema de la “educación de masas” (Oddone y París, 1971, p. 254 y sig.). En 2007, la UdelaR ya contaba con más de 100.000 estudiantes (Universidad de la República, 2011, p. 23).

esta es una de las características de las universidades latinoamericanas¹⁰⁸. Al respecto es importante mencionar que algunos historiadores indican que la relación entre “profesión” y estudios universitarios tal y como la conocemos en nuestros días (relación entre saber certificado por un título y ejercicio práctico de dicho saber) comienza recién a partir del siglo XVIII (García Martín, 2009, p. 445).

De acuerdo con Tünnerman (2000) la revolución francesa ha sido clave en la reformulación de las universidades. A partir de allí, y sobre la crítica de la universidad medieval, la educación superior francesa se reorganizó en “escuelas especializadas”, dentro de las que se puede destacar la Escuela Politécnica de París. La universidad napoleónica, cuyo signo está presente hasta hoy en la trama de algunas universidades latinoamericanas, se constituyó con un carácter ideológico, utilitario y profesionalista.

La Universidad Imperial creada en 1808 y organizada dos años más tarde, es algo muy distinto de lo que tradicionalmente se había entendido como Universidad. Es un organismo estatal, al servicio del Estado que la financia y organiza y que fija no sólo sus planes de estudios, su administración y el nombramiento de profesores, sino hasta la moral pública que ha de inculcar a sus discípulos: “Mi fin principal –declara el mismo Napoleón- al establecer un cuerpo docente es tener un medio de dirigir las opiniones políticas y morales”. Una Universidad centralizada, burocrática y jerárquica. Es difícil encontrar algo más opuesto a lo que había sido la Universidad desde su origen (Gómez Oyarzún, 1976, p. 19).

Si bien en sus comienzos las universidades fueron asociaciones libres en torno a la idea del cultivo de las ciencias, la historia de la Universidad, como señalamos antes, está muy próxima a la historia de la burguesía desde sus indicios medievales y del pensamiento liberal moderno. Los primeros estudiantes y maestros de las universidades han sido miembros del clero o pertenecientes a la nobleza. Incluso el movimiento de Córdoba, que señalaba y cuestionaba el carácter elitista de la Universidad, fue protagonizado por las clases medias urbanas (Tünnermann, 1983, p. 423-434). Así, otra de las tensiones clave en la historia de las universidades ha girado en torno del control de las mismas. Las comunidades universitarias, con fines propios e independientes, se han debatido sin embargo con las fuerzas sociales, los poderes públicos y religiosos por el control institucional. Esta tensión se torna más manifiesta y universal desde la consolidación de los

¹⁰⁸ Al respecto, cf. Gómez Oyarzún (1976). Para el caso de las universidades latinoamericanas, cf. Ribeiro (1982). Recientemente me he aproximado a las implicancias de esta tensión respecto de la cuestión del saber y el conocimiento en la docencia universitaria, a propósito de las discusiones actuales en la Universidad de la República (Rodríguez Giménez, 2010).

estados nacionales, y atraviesa los siglos imponiéndose como tema principal incluso en nuestros días¹⁰⁹. Desde los primeros estados absolutistas hasta los regímenes liberales, neoliberales, intervencionistas, socialistas, etc., la articulación entre la autonomía universitaria y el poder del gobierno central siempre representa un problema complejo.

El concepto unitario de Universidad incorporado en América Latina en el marco de las universidades coloniales hispánicas inspiradas en Salamanca y Alcalá de Henares, se disolvió a influjo del modelo napoleónico. A partir de allí, las universidades adoptarían el modelo de “conglomerado de facultades profesionales”. De este modo, el acento profesionalista diluyó el interés propiamente científico.

La Universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico produjo posiblemente los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias, que asumieron la tarea de completar la organización de las nuevas repúblicas, pero estos graduados fueron, por defecto de formación, simples profesionales, sin duda hábiles en su campo profesional, mas no universitarios en el pleno sentido de la palabra (Tünnermann, 1983, p. 433).

El carácter elitista de las universidades latinoamericanas es interpelado en la Reforma de Córdoba de 1918¹¹⁰. El cuestionamiento, impulsado fundamentalmente por el movimiento estudiantil, no produjo una *universidad popular*, sino simplemente una apertura al crecimiento de las clases medias urbanas. El movimiento reformista abogó por la autonomía de la Universidad, dándole un giro al modelo republicano que la separó de la Iglesia pero la subordinó al Estado¹¹¹. Del concepto de autonomía de aquel movimiento deriva gran parte de las características actuales de la Universidad de la República, aunque en el contexto latinoamericano dicho concepto es, por lo menos, polisémico. Este concepto de autonomía remite a lo que puede denominarse “credo liberal universitario”, y se ha utilizado para designar una condición de independencia del Estado, la sociedad o cualquier influencia

¹⁰⁹ En abril de 2010, *gaceta.UR*, publicación oficial de la Universidad de la República destinada a divulgar sus principales actividades, lucía en su portada el siguiente titular: “Servir o no servir. La Universidad, el conocimiento y el sector productivo del país” (este es, a su vez, el título del informe central del número). En la reunión de ministros del 7 de setiembre de 2011, el Presidente de la República José Mujica planteó que los profesionales universitarios deberían devolverles servicios a la sociedad después de recibidos (este ha sido un tema planteado por el Presidente en varias ocasiones durante su primer año y medio de gobierno). Una de las varias notas periodísticas al respecto puede verse en: http://www.180.com.uy/articulo/21293_Medicos-sorprendidos-responden-a-Mujica

¹¹⁰ Sobre el movimiento de reforma universitaria impulsado en Córdoba en la segunda década del siglo XX y sus antecedentes sociales, culturales y políticos, puede verse Brunner (1992).

¹¹¹ Sobre este aspecto de la historia de las universidades, no solamente de las universidades, cf. el trabajo citado de Milner (1997).

externa¹¹². En estos términos, la autonomía universitaria refiere a la investigación, a la enseñanza y a la dimensión administrativa y económica.

Los antecedentes de la educación superior en Uruguay se encuentran en el colegio franciscano de San Bernardino, que comenzó en 1767 bajo la colonia; la Casa de Estudios Generales desde 1833 hasta la Guerra Grande y la Universidad desde 1849 en adelante (Ardao, 1950b, p. 15)¹¹³. De las características de la Universidad pública uruguaya y su proceso institucional, se mencionarán solo algunos aspectos relevantes para esta investigación¹¹⁴. La génesis de la Universidad de la República¹¹⁵ muestra que esta se inspiró, claramente, en el modelo napoleónico: fue, desde 1849 y hasta 1877, el ámbito que reunió todos los niveles de enseñanza. La Universidad instalada en 1849 ha sido la sumatoria del Gimnasio Nacional, del Instituto de Instrucción Pública y las cátedras generadas desde 1833 e incluyó la enseñanza primaria, la secundaria y la “científica y profesional” (Behares, 2011, p. 37). Según Ardao (1950b, p. 41), la presencia de la enseñanza primaria fue más bien nominal. Más importante fue, sin embargo, la inclusión de la Enseñanza Secundaria. Behares (2011, p. 38) señala que fue ésta la que le dio el perfil de enseñanza a la Universidad entre 1850 y 1885.

A fines del siglo XIX se constituyó la denominada “universidad Nueva”, a partir de la segunda estructura institucional que imponía la *Ley Orgánica* de 1885. En este período se acentúa el desarrollo positivista, bajo el influjo del pensamiento de Darwin y Spencer. Se entronizaron allí, dice Ardao (1950b, p. 12), las “categorías científicas”. Como veremos más adelante, en estos años se replanteó la cuestión de la enseñanza. Este replanteo se hizo, de acuerdo con Behares (2011, p. 42), en torno a la preocupación por la formación de profesionales y las consecuencias más importantes se derivaron de la reforma de los estudios de medicina en la Universidad, con su impronta positivista y experimentalista. Por

¹¹² Para un discusión a partir de las ideas de la “Universidad sin condición” y las “condiciones de la Universidad”, sobre las condiciones contemporáneas de la Universidad (las que intentan imponer y las que encuentra como su propio límite), cf. Derrida (2001).

¹¹³ Se denomina Guerra Grande al conflicto civil que se desarrolló entre 1839 y 1851, en el cual estuvieron implicados, además de las divisas locales (blancos y colorados), Argentina, Francia, Inglaterra, el Imperio de Brasil y fuerzas italianas al mando de Giuseppe Garibaldi.

¹¹⁴ Hay excelentes trabajos sobre la historia de la Universidad de la República que han servido de base para esta investigación. Dentro de ellos, se pueden destacar los siguientes: Ardao (1950a, 1950b y 1998); Oddone y París (1963 y 1971).

¹¹⁵ Durante el proceso fundacional, fue adoptando distintos nombre: Universidad Mayor, Casa de Estudios, Universidad de Montevideo (cf. Ardao, 1950b y 1998).

esos años se identifica también, a influjo del rectorado de Alfredo Vásquez Acevedo y del ideario pragmático-positivista, la fuerte presencia del sesgo profesionalista que se consagró en la Ley de 1885 (Behares, 2011, p. 43).

El rectorado de Vásquez Acevedo recibió el apoyo económico del gobierno de Santos¹¹⁶. Eso le permitió al Rector impulsar varias renovaciones; entre ellas, es de destacar la instalación de nuevas sedes universitarias y, especialmente, la importación desde París de gabinetes de física, geografía y cosmografía, instrumental para el laboratorio de química, colecciones de historia natural y bibliografía científica actualizada.

La Ley de 1885 consagra la idea de las facultades profesionalistas (Oddone y París, 1971a),

por lo cual exhibían un escaso grado de producción de conocimiento original, generalmente ocasional y derivado de inclinaciones personales de algún que docente. La expresión “profesionalismo” comienza a ser frecuente ya en la primera década del siglo XX en múltiples documentos de actores universitarios e, incluso, de organismos de dirección. Tiene siempre un carácter despectivo, convirtiéndose a partir de los documentos de la segunda década en un verdadero “monstruo de siete cabezas” de los males de la Universidad (Behares, 2011, p. 43).

El carácter profesionalista de las facultades, de lo cual derivó el desplazamiento de la preocupación por la producción de conocimiento, hizo que esta se alojara fundamentalmente en el ámbito de la Enseñanza Secundaria y Preparatorios, hasta su escisión de la Universidad en 1935. Esto no significa que no hubiera investigación científica en las facultades, como veremos más adelante para el caso de la Facultad de Medicina, sino que el interés está dirigido a la aplicación que el conocimiento pueda tener en vistas al desarrollo de la profesión, o, más directamente, a la aplicación del conocimiento en la práctica profesional. En este punto, es interesante destacar el planteo que realiza Behares a partir de la clásica distinción de Carlos Vaz Ferreira¹¹⁷ sobre la enseñanza superior: la que se vincula

¹¹⁶ Máximo Santos, gobernante del período militarista (1875-1890), fue presidente de la ROU entre 1882 y 1886.

¹¹⁷ Carlos Vaz Ferreira (1872-1958) ha sido uno de los intelectuales uruguayos más destacado, con un papel preponderante en el ámbito de la educación y el universitario. Se ha afirmado que Vaz Ferreira fue positivista; sin embargo, Ardao disiente con esta interpretación. Es Ardao quien ubica a Vaz Ferreira como uno de los principales intelectuales que influyeron en la superación del positivismo. De todos modos, es importante señalar que Vaz Ferreira, dada la atmósfera intelectual en la que se formó, tuvo “entusiasmos spencerianos”, al decir de Ardao (2008, p. 195). En un escrito sobre Psicología y Fisiología (de 1897) comienza su apartamiento del mecanicismo y del científicismo positivista. En esos años, Vaz Ferreira participaba de la discusión sobre la realidad y la distinción de los fenómenos psíquicos y físicos. A mediados del siglo XIX se había fundado la psicofísica, a influjo de Gustav Fechner, y Freud, por su vía, a fines del siglo XIX despejará

al sentido de la formación profesional (“enseñanza superior profesional”) y la “enseñanza superior propiamente dicha”, es decir, la vinculada al “pensamiento original, producción y alta cultura”, la que se vincula a la “cultura superior no interesada” (Vaz Ferreira, 1928). La enseñanza profesional, dice Behares, “se caracteriza por su *utilidad o trascendencia social*, la enseñanza superior por su sujeción al *pensamiento*, su ejercicio y su producción” (2011, p. 47). Esta caracterización es notablemente relevante para el análisis de la formación universitaria y sus distintos sesgos. Por supuesto, no cabría decir que ésta es una antítesis a partir de la cual se establece una barrera infranqueable entre dos modelos de universidad; pero, en tanto modelos, han orientado el devenir institucional de las facultades. Así, ha habido facultades predominantemente profesionalistas (la mayoría en la Universidad de la República) y otras dedicadas fundamentalmente a la investigación. Vaz Ferreira abrió una vía crítica, a principios del siglo XX, que bien puede decirse se extiende hasta nuestros días y que permaneció implícita en la universidad predominantemente profesionalista. Esta vía, concomitante con un empuje del *modelo berlinés*, también la recorrieron otros universitarios destacados como Maggiolo y Cassinoni (Behares, 2011, p. 50)¹¹⁸.

Que la Universidad de Montevideo tuviera hasta 1876 un carácter predominantemente jurista, centrada en la formación en Derecho (Ardao, 1950b, p. 11), y que luego, su renovación se diera de la mano de la Facultad de Medicina, es decir, de la entrada al mundo universitario de las ciencias biomédicas, no es por acaso. Las universidades “republicanas” han estado, de un modo otro, al servicio del Estado. Agreguemos a esto la cátedra de Economía Política, inaugurada en 1860. La República Oriental, constituida en 1830 como tal, albergaba la necesidad de un ordenamiento y estabilidad social, cultural y política, que por otra parte le costó varias décadas conseguirlo. El hecho de que el espacio republicano destinado a la enseñanza superior se dedicara a cuestiones de Derecho (y *Ciencias Sociales*,

la escena del sueño de la escena de la vigilia (Assoun, 1981, p. 148 y sig.). Fue a partir de su actividad docente en el campo de la filosofía que Vaz Ferreira contribuyó a la superación del positivismo nacional, aunque según Ardao (2008, p. 198) nunca realizó una valoración de conjunto sobre aquel sistema de pensamiento ni realizó una “crítica detenida” al respecto. Rector de la Universidad de la República en dos períodos (1928-1930 y 1935-1941), se reconoce a Vaz Ferreira como el fundador intelectual de la Facultad de Humanidades y Ciencias, en 1945.

¹¹⁸ Ingeniero Oscar Maggiolo (1920-1980), Rector de la Udelar en el período 1966-1972. Presentó en 1967 el *Plan de Reestructuración de la Universidad*. Mario Cassinoni (1907-1965), médico, destacado militante gremial universitario, ocupó una banca en el la Cámara de Representantes, a la cual renunció para ocuparse de la Universidad. Fue Rector entre los años 1956-1964.

Fuente: http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/478#heading_1363 Recuperado: 16 set 2011.

a partir de 1885), y que luego se abriera con fuerza a la cuestión de la medicina (y su correlato sociológico, la medicina social), incluyendo la *economía política* como clave fundamental del impulso del liberalismo, es un aspecto, podemos decir, de la *biopolítica*.¹¹⁹ Los problemas de gubernamentalidad son así atendidos por el ámbito universitario: profesionales del Derecho para legislar y regular los órdenes económicos, sociales, culturales y políticos; profesionales de la medicina para responder al problema de la población como objeto de una *salud pública* incipiente.

¹¹⁹ El liberalismo, dice Foucault (1978-1979), es el marco general de la biopolítica. Sobre el origen del concepto de “biopolítica”, cf. Castro (2011).

4.3. *Saber del cuerpo*: positivismo, empirismo y pragmatismo en la tradición universitaria

La modernidad occidental despliega formas específicas respecto del *saber* y *conocimiento* del cuerpo. Dentro del conjunto de instancias que se ocupan de esta cuestión, podemos destacar dos que se inscriben en tradiciones lo suficientemente escindidas como para recibir nombres diferentes: normalismo y universidad. En las próximas páginas se indaga sobre la presencia del cuerpo en la discursividad de la tradición universitaria uruguaya. Para ello, se retoma el proceso de constitución de la Universidad de la República y los efectos implicados a partir de los grandes movimientos epistémicos y epistemológicos procedentes fundamentalmente de Europa y luego Estados Unidos. Para la cuestión del cuerpo en esta tradición, importará mucho las influencias del positivismo, el empirismo y el pragmatismo. Estas influencias se convierten en rasgos que caracterizan las nociones de enseñanza e investigación que tienen como objeto al cuerpo humano. La especificidad institucional fundamental se encuentra en la creación de la Facultad de Medicina (1876) y el conjunto de laboratorios derivados de aquel impulso.

4.3.1. Algunos antecedentes a destacar la universidad uruguaya en el siglo XIX

Los pueblos valen por lo que vale su ciencia.
Francisco Soca
(Citado en Oddone y París, 1971b, p. 441).

El proceso fundacional de la Universidad de la República (Universidad Mayor de la República Oriental del Uruguay) tiene como uno de los hechos fundamentales la denominada “ley Larrañaga”¹²⁰ de 1833, durante el gobierno de Fructuoso Rivera, primer presidente constitucional de la República. El proceso fundacional, dilatado por la Guerra

¹²⁰ Propuesta presentada por el entonces senador Presbítero Dámaso Antonio Larrañaga.

Grande (1839-1851), culmina con la instalación de la Universidad Mayor el 18 de julio de 1849, con Joaquín Suárez en el ejercicio de la presidencia de la República¹²¹.

Oddone y Paris de Oddone (1963, p. 10-13) sugieren que el estudio de la historia de nuestra Universidad puede realizarse según cuatro etapas: la primera, de 1849 a 1885, desde que se establece el primer reglamento hasta la primera Ley Orgánica. Es la Universidad de signo espiritualista y liberal. La segunda etapa es la del reformismo positivista, desde 1885 a 1908. En este período, los cambios introducidos hacen que predominen los rasgos de una universidad “típicamente profesionalista”. Es en estos años que se funda la Facultad de Medicina (1876) y se otorgan becas para que estudiantes y egresados perfeccionen sus estudios médicos. Es preciso señalar que ya en 1851, Manuel Herrera y Obes, entonces Rector, anunciaba el inicio de los estudios en medicina para el año siguiente, aunque esto no se concretó. En esta etapa se contrataron profesores alemanes, franceses y norteamericanos para acrecentar el desarrollo de las ramas técnicas. Una tercera etapa comprende los años 1908 a 1935, año en el que la enseñanza secundaria es escindida de la Universidad. La siguiente etapa, cuyo inicio se corresponde con el proyecto de Estatuto Universitario de 1935, continúa el sesgo profesionalista.

Sobre la base de la ley Larrañaga que preveía 9 cátedras, en 1836 se organizaron cinco de las originalmente previstas: latín, filosofía, matemática, teología y jurisprudencia. En 1849, inspirado en el modelo napoleónico, el primer reglamento orgánico de la Universidad (decreto del 2 de octubre de 1849) comprendía la totalidad de la instrucción pública: primaria, secundaria y superior. La instrucción superior se denominó “científica y profesional” y se distribuía en cuatro facultades: Ciencias Naturales, Medicina, Jurisprudencia y Teología. Inicialmente sólo funcionó la facultad de Jurisprudencia, hasta 1876, año en el que se instaló la Facultad de Medicina. Las otras facultades no prosperaron. El criterio que orientó el impulso de esta Universidad es calificado de “cientista”; se dedicó entonces especial interés al desarrollo de las disciplinas médicas y físico-matemáticas (Oddone; Paris de Oddone, 1963, p. 30).

La enseñanza primaria continuó dentro de la Universidad hasta 1875, año en el que se suprime el Instituto de Instrucción Pública, alcanzando una autonomía total cuando se

¹²¹ Sobre el proceso fundacional de la Universidad de la República o Universidad de Montevideo, cf. Ardao (1950b y 1998).

sanciona, en agosto de 1877, la Ley General de Educación Común impulsada por José Pedro Varela (Ardao, 1950b; Oddone; París de Oddone, 1963, p. 29).

La “segunda estructura institucional” se produce con la Ley Orgánica de 1885, proyectada por el Rector Alfredo Vázquez Acevedo. En esta estructura se encontraban comprendidas la enseñanza media y superior, contando esta última con tres facultades: Derecho y Ciencias Sociales, Medicina y ramas anexas, Matemática y ramas anexas (esta última, puesta a funcionar en 1888). Según Ardao (1950b, p. 12), las últimas dos décadas del siglo XIX fueron clave en la profundización de los rasgos positivistas dentro de la Universidad. A influjo de Vázquez Acevedo, las reformas alcanzaron planes, programas, reglamentos, métodos, textos, laboratorios, etc. En ese período, es de destacar la fuerte incidencia del pensamiento darwiniano y spenceriano. Los principales investigadores de la historia de la Universidad de la República (o Universidad de Montevideo) han señalado que la reforma universitaria impulsada por Vázquez Acevedo estuvo influenciada por la iniciativa positivista de José Pedro Varela (Ardao, 1950a, p. 120-121; Oddone; París de Oddone, 1963, p. 106). Las dos décadas del rectorado de Vázquez Acevedo señalan “la era del imperio oficial del positivismo” (Ardao, 1950a, p. 121).

Ardao (1950a) destaca un detalle altamente significativo: Alfredo Vázquez Acevedo, habiendo impulsado la principal reforma filosófica y orgánica de la Universidad desde su rectorado desarrollado entre los 1880 y 1899, infundiendo el positivismo en estado teórico y práctico en la casa de estudios superiores, no se ocupó de la filosofía ni intervino en los importantes debates de la época. Se le atribuye a su cercanía con José Pedro Varela la fuerte afectación positivista que desplegó en la reforma universitaria, emparentada con la reforma escolar que éste venía impulsando desde hacía algunos años.

La reforma encabezada por Vázquez Acevedo incluyó la revisión de los planes de estudio, especialmente un cambio sustantivo en el programa de filosofía. En medio del debate filosófico de fines de siglo XIX, la filosofía universitaria estará dominada por el positivismo. Pero tal vez lo más significativo estuvo en las inflexiones políticas vinculadas a la hegemonía positivista. La visión de la sociedad y la cultura dio un giro fundamental al impregnarse de la filosofía política positivista, a la vez que el evolucionismo sociológico ganaba terreno entre los sectores dirigentes. Ardao indica que

la aparición de la filosofía positivista representó algo más que un elemento concurrente, en el orden intelectual, a la transformación del país. Significó la incorporación de un instrumento ideológico para la comprensión y encauzamiento de esa misma transformación, tal como ella ocurría en el orden político e institucional (Ardao, 1950a, p. 177).

Los políticos más destacados en el último cuarto del siglo XIX resaltaban una virtud de José Pedro Varela, reformador de la escuela e inspirador de la reforma universitaria: resaltaban el acierto de la aplicación del “nuevo criterio filosófico” (positivista) a las cuestiones sociales.

En este proceso, cabe destacar que las facultades creadas hasta 1945, con excepción de la Facultad de Humanidades y Ciencias, según Ardao (1950b) se desarrollaron con una impronta técnico-profesionalista, de acuerdo a exigencias prácticas de la realidad del país.

Finalmente, y dadas las tensiones ente la tradición normalista y la universitaria, resulta bastante significativa la vindicación pedagógica que realiza el propio Vásquez Acevedo respecto de la docencia universitaria. Al respecto, dice:

Todavía no nos hemos detenido a estudiar cuidadosamente qué método debe seguirse para la enseñanza de cada asignatura... qué condiciones deben reunir los textos, a qué reglas deben obedecer los programas. Hemos creído siempre que la ciencia pedagógica es una cosa extraña a los claustros universitarios, y que sus leyes sólo alcanzan a los bancos de la escuela primaria... Es tiempo de reaccionar... (Vásquez Acevedo, 1885, citado por Oddone y París, 1971a, p. 9).

Pero la preocupación pedagógica de un positivista puede contrastarse con la de un espiritualista, Julio Herrera y Obes, quien fuera electo presidente una vez consagrado el civilismo, en 1890. En su discurso de apertura de la Asamblea General declaró que la escuela espiritualista sería doctrina oficial de Estado, a fin de reconstruir las ambiciones de los grandes ideales y derribar el descreimiento y egoísmo de la juventud oriental (Oddone y París, 1971a, p. 20). Este hecho derivó en una fuerte discusión pública sobre la relación entre Universidad y Estado, en la que participaron varios intelectuales de diversa extracción. En aquellas discusiones se invocaban, por supuesto, las diferencias entre liberalismo y clericalismo, incluso las diferencias entre las derivaciones de los modelos alemán y francés de universidad. Sin embargo, en un gesto que conciliaba parte de la tensión entre espiritualistas y positivistas, la reforma de 1885, que se abrió al desarrollo científicista, había instaurado el lema “*instruir y educar*”.

4.3.2. Un ámbito universitario para la cuestión del cuerpo

La Sociedad de Medicina Montevideana fue fundada a fines de 1852 (Pernin y Vega, 1981). Sin embargo, hasta la creación de la Facultad de Medicina en 1876, la Universidad se reducía prácticamente a la Facultad de Derecho. Este evento fue significativo en el giro universitario respecto de la investigación y la enseñanza, con fuertes implicancias filosóficas, ya que fue canal privilegiado en el cual se dio curso al positivismo.

Reducida la enseñanza superior durante muchos años a los estudios de Derecho, la Universidad desarrolló entonces un espíritu académico legista, estrechamente ligado al romanticismo literario y al principismo político de la época, bajo la inspiración filosófica del espiritualismo ecléctico de Víctor Cousin. Con la instalación de la Facultad de Medicina, en las postrimerías de esta etapa, coincidió la irrupción del positivismo y el ingreso del país a la moderna cultura científico naturalista (Ardao, 1950b, p. 11).

La Facultad de Medicina, comprendida ya en el plan universitario de 1849, se dividía en dos ramas: medicina y cirugía por un lado, farmacia por otro. La rama de la medicina y cirugía incluía física experimental, anatomía, fisiología, patología, higiene, terapéutica, clínicas quirúrgica y médica, obstetricia, operaciones y medicina legal. Así expresaba Oribe el espíritu con el que se había concebido dicho plan:

Teniendo siempre en vista el principio de que lo esencial en la enseñanza en nuestro estado actual, el primer deber también en los que la dirigen, es difundir y generalizar los conocimientos por todas las clases de la Sociedad: conociendo que lo más necesario es estudiar las aplicaciones prácticas de la Ciencia a las necesidades de todo género que se sienten, ha procurado (el Consejo) consultar estos objetos antes que dar a sus teorías un gran desenvolvimiento, propio sólo de las especialidades (Oribe, 1849, citado en Ardao, 1950b, p. 39).

En los años siguientes a la reforma de 1885 la Facultad de Medicina fue, según Oddone y París (1971b), la más favorecida. En estos años este centro de enseñanza superior comenzó a ser ocupada por médicos uruguayos, algunos de ellos formados en Francia, sustituyendo a los extranjeros (antes que la Universidad de la República expidiera título de doctor en medicina, el título de médico era otorgado por la Junta de Higiene Pública)¹²².

¹²² Cf. Universidad de la República (1949, p. 26). Allí se observa que un médico cuyo título procede de la Junta de Higiene Pública, pide ser incorporado a la Universidad de la República. La petición es denegada. El reglamento de policía sanitaria de 1838 establecía, en su sección I, dedicada a la Junta de Higiene Pública del

Desde temprano la Facultad colaboró con la higiene y salud pública. Incluso los orígenes de la Facultad de Química puede rastrearse a partir de la instalación del Laboratorio de Química de la Facultad de Medicina (Oddone y París, 1971b, p. 423-424). En estos años se inauguraban otros laboratorios destinados al estudio del cuerpo humano: *histología*, *fisiología* (1891), *bacteriología* (1891). Comenzaba a desarrollarse con fuerza el trabajo experimental. Dos distinguidos médicos (Morelli y Mussi) se aplicaban a la investigación en el laboratorio de Bacteriología: “todas las tardes, los dos médicos realizaban en el pequeño local de Sarandí y Maciel, sus pacientes experiencias dilacerando fibras nerviosas o examinando sus alteraciones histológicas” (Oddone y París, 1971b, p. 425). Este laboratorio fue base para la creación del Instituto de Higiene Experimental (1895)¹²³. Pocos años después, en 1907, fue fundado el Instituto de Anatomía de la Facultad de Medicina (Rizzi, 1951).

En los primeros años de su inserción universitaria, la medicina se había desarrollado con un espíritu alejado de las especulaciones académicas, afectada por una perspectiva profesionalista que imponía el predominio del “médico práctico” (Oddone y París, 1971b, p. 441). Barrán (1995, p. 9) ha afirmado que la medicina, desde la segunda mitad del siglo XIX “quiso ser un saber solo de hechos, empírico, formado en la observación y la experimentación, dependiente de la clínica [...] Y si no había teoría, no importaba, la empiria más absoluta debía presidir la búsqueda de la cura del cuerpo.”

Finalmente, un elemento altamente significativo para la cuestión del cuerpo en el ámbito universitario, se encuentra en el establecimiento de la cátedra de Psiquiatría en 1907. La cátedra fue ocupada en primer término por Bernardo Etchepare, quien “imprimió una orientación biológica a la manera de concebir y examinar al enfermo mental [...]” (Oddone y París, 1971b, p. 451). Al respecto, decía Carlos Rossi que antes de 1900, “la psiquiatría era un simple cantero de la Medicina”. La psicología era “verbalista” y los tratados referidos al tema hablaban de “enfermedades del espíritu” o “del alma”. A esto llama Rossi “psiquiatría pintoresca”. La superación del pintoresquismo vino, según Rossi,

Estado, que dicha junta admitiría examen a “todos los que pretendan ejercer la Medicina, Cirugía y Farmacia [...]” (CARAVIA, 1867, p. 218).

¹²³ En Alemania, la *Higiene* tuvo un fuerte crecimiento en el ámbito universitario a fines del siglo XIX: en 1873 había una sola cátedra, en 1900 había 19 (Cf. BEN-DAVID, 1966, p. 28).

de la mano de las teorías bioquímicas, de la explicación de la locura a partir de causas físicas o químicas (Rossi, 1925, p. 358).

4.3.3. El laboratorio experimental: la medida de la enseñanza del cuerpo

...si lo vivo es una manifestación de la vida, es el animal el que deja percibir mejor lo que es su enigma (Foucault, 1966, p. 27).

La escala de estudio, de observación del cuerpo desde el punto de vista empirista, va cobrando cada vez mayor precisión. A fines del siglo XIX Scoseria daba cuenta de una pequeña pero sustantiva modulación: la enfermedad del paciente ya no se reconocería simplemente por la sintomatología, sino que, para darse cuenta de “lo que pasa dentro del organismo”, era fundamental abocarse al estudio de la anatomía patológica, “porque es precisamente esta ciencia la que descubre y enseña las alteraciones anatómicas que presentan los tejidos en las diversas formas de enfermedad” (Universidad de la República, 1898, p. 329). Estas cuestiones son, para Scoseria, parte fundamental de los “fenómenos de la vida”, una *vida*, claro está, orgánicamente definida. Revisar el cadáver, escudriñar su anatomía, distinguir allí las marcas de la patología, esa era la base de una didáctica en la cual se despliega un nuevo espacio de saber del cuerpo.

No se trata solo de una cuestión de contenido, sino de *forma*. El siglo XIX había sido prolífico en este aspecto. El eco de la forma de saber del cuerpo, la pista tras su secreto, tiene por lo menos dos grandes antecedentes¹²⁴: el análisis de la mercancía realizado por Marx (1867) y el análisis de los sueños iniciado por Freud, puesto a consideración de la comunidad científica en 1899 [1900], pero con base en los estudios realizados por Gustav Fechner hacia mediados del siglo XIX¹²⁵. Es bastante significativo que Fechner buscaba, en un contexto metafísico, “la ley que expresa la verdadera relación

¹²⁴ Tomo como referencia el planteo de Žižek (1992, p. 329): “hay una homología fundamental entre el procedimiento de interpretación de Marx y el de Freud. Para decirlo con mayor precisión, entre sus análisis respectivos de la mercancía y de los sueños. En ambos casos se trata de eludir la fascinación propiamente fetichista del ‘contenido’ supuestamente oculto tras la forma: el ‘secreto’ a develar mediante el análisis no es el contenido que oculta la forma (la forma de las mercancías, la forma de los sueños) sino, en cambio, *el ‘secreto’ de esta forma.*”

¹²⁵ La psicofísica es invención de Gustav Fechner, a quien Freud le atribuye el haber despejado el terreno del proceso onírico, por realizarse en un terreno psíquico diferente al de la vigilia (Assoun, 1981).

de dependencia entre el espíritu y el cuerpo” (En: Assoun, 1981, p. 155, n. 33). El siglo XIX tenía muy presente la cuestión del espíritu, y no en pocas ocasiones se lo ponía en relación con otra, fundamental para ese siglo: el cuerpo. Sin embargo, el peso de las ciencias naturales, el énfasis positivista en la empiricidad y en los fenómenos observables, el predominio de la biología, relegó estas cuestiones del ámbito científico propiamente dicho o, por lo menos, las puso en un segundo plano, de dudosa científicidad¹²⁶. Freud (1900), por ejemplo, al presentar *Die Traumdeutung* al “círculo de especialistas”, fundamentalmente sus colegas psiquiatras, decía no rebasar el círculo de intereses de la neuropatología. Cuerpo y espíritu, espíritus corporizados, espectralidad de los cuerpos, materia espiritualizada. El siglo XIX fue pródigo en este asunto. Se trata, tal vez, del síntoma de una escisión, de un síntoma cartesiano, incluso de la vía que llega hasta nuestros días a través de Kant.¹²⁷

Volvamos a la mesa del anatomista. Pero tengamos en cuenta, ahora, que el saber del cuerpo y la producción de conocimiento al respecto están asediados, parafraseando a Derrida, por la cuestión del espíritu¹²⁸. Y en los bordes del empirismo acecha cierto terror, *terror del saber*. Se trata de “un terror frente a aquello que *no se sabe*, y que nos sitúa en la necesidad (¿o en el deseo?) de la enseñanza. En su fondo, toda enseñanza es una respuesta a *un saber que se sabe que no se sabe*” (Behares, 2010, p. 9). Todavía, Milner: “el Yo [Moi] tiene horror de la ciencia” (1996, p. 59). El que enseña con el cadáver sobre la mesa no se quiere dejar engañar, supone que lo que ve “no engaña”. Un cadáver es lo suficientemente inquietante como para que, además, lo que *enseña*, engañe. El médico sabe, en el fondo, que “eso” habla¹²⁹.

Con la aparición a principios del siglo XIX de *Leçons d'anatomie comparée*, de Georges Cuvier, la anatomía sufría un cambio importante. La noción de *función* cobra un

¹²⁶ Aunque curiosamente poco referido, incluso olvidado, hubo un notable proyecto de “ciencias del espíritu”, por parte de Wilhem Dilthey, publicado por primera vez en 1883. Una lectura sobre el “fracaso” de las *ciencias del espíritu* en relación con las ciencias sociales y el psicoanálisis puede verse en Cuevas (2007).

¹²⁷ Por lo menos del Kant que se pregunta *¿Qué es la ilustración?*, como filósofo que abre explícitamente, con esta pregunta, la cuestión de la modernidad (cf. Kant, 1784 y Foucault, 1983, 1984).

¹²⁸ El cometido de esta investigación no permite continuar abriendo esta cuestión. Pero es preciso mencionar que hay allí, en la cuestión del saber del cuerpo, todo un conjunto denso de preguntas sobre la función del fantasma. Y no menos relevante sería llevar el planteo hasta allí donde Behares (2004) habla de la “fantasía didáctica”. Podríamos entonces trabajar con la pregunta sobre la “espiritualidad espectral que obra en toda *techné*” (Derrida, 1995).

¹²⁹ Más que una referencia estrictamente teórica, doy lugar a una intuición. Las referencias son ineludibles: se trata de “la cosa freudiana” (Lacan, 1956) y de “la herencia de todas las generaciones muertas” (Marx, 1852).

lugar importante. A partir de Cuvier, “lo que fundamenta la posibilidad exterior de una clasificación es la vida en lo que tiene de no perceptible, de puramente funcional” (Foucault, 1966, p. 262). La anatomía, la anatomía comparada, serán la base para comprender la vida, “lo que pasa dentro del organismo”, como dice Scoseria a fines de siglo. Pero aquí la vida es, tengámoslo presente, un efecto de la biología, de la autonomización del ser biológico. Y por ello se puede escribir sobre el cadáver, sobre su anatomía, la historia de la naturaleza, la historia de un individuo, en suma, la “historia de una vida”; *ergo*, la historia clínica de un paciente¹³⁰. Renegando de la ceguera “sintomatológica”, Scoseria decía lo siguiente:

La autopsia tiene entonces un objetivo clínico y constituye en la enseñanza de la medicina, la verdadera base del método didáctico. No se concibe la existencia de una clínica bien organizada sin una sala de anatomía patológica externa. Estudiar la primera sin el auxilio de la segunda es trabajar empíricamente y a ciegas (Universidad de la República, 1898, p. 330).

El “método didáctico” necesita que el cadáver le enseñe, o mejor, poner en signos esa Naturaleza que yace sobre la mesa, recorrer el surco de la vida allí donde se supone la materialidad de una ¿teoría? anatómica. La *res extensa* sometida a la *res cogitans*; la lengua cartesiana habla en el médico que enseña.

Volvamos a la mirada general sobre la Universidad de la República. Apenas inaugurado el siglo XX se crea el Laboratorio Central de las Clínicas (Facultad de Medicina), con el propósito de reunir investigación y enseñanza. Esta última se serviría de las investigaciones anatómicas, microscópicas y químicas. A la vez, se profundizaba la línea de las décadas precedentes: se ponderó la necesidad de intensificar las prácticas y jerarquizar la clínica (Oddone y París, 1971b, p. 444). Las prácticas de laboratorio se imponían en varias materias, de acuerdo al predominio del espíritu científicista. En ese contexto, Eduardo Acevedo, sobresaliente actor universitario, señalaba preocupadamente en su informe sobre la enseñanza universitaria en 1905 que los jóvenes médicos abandonaban rápidamente la “causa de la ciencia”, clave para el desarrollo de la enseñanza. La investigación científica toma en estos años de la Facultad de Medicina un carácter

¹³⁰ Una vez más, recordemos la concurrencia de los grandes “descubrimientos” del siglo XIX. Dice Foucault: la “constitución de una historicidad viva tuvo grandes consecuencias para el pensamiento europeo. Tan grandes, sin duda, como las que entrañaba la formación de una historicidad económica” (1966, p. 271).

eminentemente práctico. Alfredo Navarro, decano de esta facultad en los primeros años del siglo XX, señalaba que los cursos magistrales tendían a desaparecer en Europa, que el espacio reservado para la teoría aunque no desaparecía se minimizaba, y que el acento debía ponerse en la práctica. Decía al respecto:

[...] separar la Patología de la clínica es un imposible, y también separarla del laboratorio; es el profesor de clínica a quien corresponde enseñar la patología, es él quien debe enseñar la enfermedad con el enfermo por delante, como es al hombre de laboratorio a quien corresponde completar esa simple instrucción mostrando con el órgano a la vista cuál es la alteración que ha traído los síntomas de la enfermedad. Fuera de ahí la enseñanza tendrá que ser profundamente defectuosa [...] (Navarro, citado en Oddone y París, 1971b, p. 446-447).

Al dejar el decanato de la Facultad de Medicina en 1907, Navarro hacía un balance en el que destacaba su logro de haber extendido los estudios prácticos, tanto en guardias de hospital como el impulso dado al “estudio de las ciencias del laboratorio, sin las cuales no hay medicina científica posible” (citado en Oddone y París, 1971b, p. 453).

Aunque el pragmatismo ganaba terreno en la investigación y enseñanza universitaria, el consenso no era absoluto: “Ricaldoni señala el peligro de un excesivo practicismo que abandonado a sí mismo sólo puede dar, como resultado final, no auténticos hombres de ciencia, sino empíricos y enfermeros más o menos hábiles [...]” (citado en Oddone y París, 1971b, p. 447), a la vez que afirmaba que el avance de la Medicina se debe a “los grandes teóricos”. Las discusiones no siempre encontraban un canal dialéctico; el ejemplo de la cátedra de Patología lo muestra bien: tras la discusión del énfasis en la teoría o en la práctica, en la clase magistral o en la clínica, el curso se dividió en dos partes, una teórica, la otra práctica.¹³¹

Ricaldoni, siendo decano de la Facultad de Medicina, impulsaba en 1915 la idea de una *Escuela de Medicina Experimental*, de acuerdo a su preocupación por ampliar la investigación científica, persiguiendo un interés médico a la vez que social. La iniciativa, aunque bien acogida, no prosperó. Años más tarde, la idea retoma impulso y con algunas variantes, concreta el ideal:

¹³¹ Cf. la discusión fundamentalmente entre Alfredo Navarro y Américo Ricaldoni respecto de las consecuencias que el “Plan Navarro” (plan reformista a desarrollar en ocasión de su decanato) tenía para la investigación y la enseñanza, en Oddone y París (1971a, p. 445 y sig.).

A iniciativa del Decano doctor Navarro, se debe la creación del Instituto de Medicina Experimental, iniciativa ésta, que una vez aprobada por el Consejo Directivo de la Facultad, pudo ser convertida en ley el 18 de marzo de 1929. Dicha ley fue ampliada por la del 18 de julio de 1929 y luego por la de 13 de agosto de 1930. Por la primera de éstas se incorporó el personal de servicio de dicho Instituto, que se había omitido en el Parlamento al ser sancionada la ley de creación, y por la segunda se le destinó la cantidad de diez mil pesos para gastos de instalación y seis mil pesos anuales para gastos de funcionamiento. La dirección de este nuevo Instituto fue confiada por el Consejo Directivo, llenados los trámites legales, al profesor de Materia Médica y Terapéutica doctor Héctor J. Rossello, y al mismo tiempo que le fue designado el personal técnico correspondiente. En el informe, que al final de la presente publicación hace el director de dicho Instituto, se expone las características de este nuevo organismo incorporado a la Facultad como centro de experimentación médico-quirúrgico, habiéndose además establecido en el nuevo plan de estudios sancionado en el año 1929, que el curso práctico de terapéutica y farmacología deberá ser realizado por los alumnos en dicho instituto (Facultad de Medicina, 1936, p. 101).

En esos años, Eduardo Blanco Acevedo decía que la *técnica operatoria* había sido aprendida por unos pocos privilegiados. Por esa razón se proponía la reorganización de la enseñanza de la medicina operatoria en la Facultad de Medicina. Decía Blanco Acevedo que el alumno debía realizar “ejercicios de anfiteatro” de un lado y “laboratorio experimental” del otro: “El laboratorio de cirugía experimental debe ser el taller donde el aprendiz cirujano adquiere el conocimiento de las maniobras básicas de la técnica” (Blanco Acevedo, 1927, p. 331). Poco después, Domingo Pratt, en su lección inaugural de Clínica Quirúrgica decía lo siguiente:

El cirujano de hoy no es ya el técnico brillante de principios de este siglo... [que] realiza dócil o servilmente las indicaciones de la medicina; no, el cirujano actual es un excelente clínico, un investigador asociado a un constante experimentador. Orientado por ciencias básicas como la biología, la fisiología y la anatomía, investiga a fondo el origen y la evolución de la enfermedad y puede así, con bases tan serias de investigación y de trabajo, oponer las terapéuticas más lógicas y eficaces, puesto que son terapéuticas esencialmente biológicas y fisiológicas (1935, p. 334).

Hacia 1930, el Decano Navarro señalaba un avance en el plan de estudios de Medicina: se disminuía la enseñanza de anatomía y se aumentaba el tiempo destinado al estudio de las ciencias fisiológicas. Del mismo modo, la química biológica crecía en importancia, a la vez que la enseñanza de la física era recortada, quedando justificada como introducción a la fisiología. Estas *ciencias de la vida* requieren, según Navarro, la experimentación. Por esto, se había pedido al parlamento la creación del Instituto de Medicina Experimental, cuyo objeto único era “la enseñanza por y con la experimentación y la investigación” (Navarro, 1930, p. 321-322). Antes de esta iniciativa, había naufragado

la propuesta de Ricaldoni de creación de una Escuela de Medicina Experimental; el proyecto se había convertido en ley, pero no funcionó por falta de recursos (Brito Foresti, 1929).

Luis Morquio, reconocido profesor del área de medicina infantil, formado en la *Clinique des Enfants Malades*, había planteado muy tempranamente, a fines del siglo XIX, que “la clínica no se hace con discursos [...] sino con hechos bien enseñados” (citado en Oddone y París, 1971b, p. 440).

Francisco Soca, destacado docente de la Facultad de Medicina, explicaba así su trabajo de enseñanza, estableciendo una didáctica:

Investigo delante de los alumnos y clasifico los síntomas y por medio de ellos me elevo lógicamente al diagnóstico y pronóstico y llego a las conclusiones terapéuticas, es decir a la acción que es el fin totalizado de toda medicina. Pero antes de entregarme yo mismo a estas investigaciones, hago que mis discípulos las realicen ellos mismos en mi presencia y controlándose recíprocamente. Yo juzgo en definitiva y a la vez, el trabajo de mis alumnos y el mal del enfermo. De todos modos mis alumnos hacen verdadero oficio de médico. Y para el caso no hay otro procedimiento didáctico, práctico y verdaderamente fecundo. Oír antes de juzgar es inútil en medicina clínica; juzgar, hacer: ése es todo el arte. Oír a los maestros después de haberse puesto enfrente a los problemas –haber medido sus dificultades y haber hallado una solución buena o mala; tal es el camino, el solo camino por donde se llega a ser práctico, útil y consciente (Soca, citado en Oddone; París, 1971b, p. 450).

Etchepare, Soca y Dighiero representaban la cultura científica francesa en el Uruguay. La retirada de estos profesores de la Facultad de Medicina coincide con el avance de una nueva corriente, la que procede del influjo de los Estados Unidos de Norte América en su expansión diplomática, industrial y cultural. En 1923, doscientos cirujanos estadounidenses visitan la Facultad de Medicina, dan conferencias y asisten a operaciones en hospitales de Montevideo. Este evento será, como señalan Oddone y París (1971b, p. 471), “el simbólico arranque de su influencia organizada en nuestro medio”.

Reformismo y conservadurismo parecen ser dos claves fundamentales del debate en el primer cuarto del siglo XX. Mientras que Ricaldoni lograba conciliar los intereses estudiantiles, a la vez que promovía el desarrollo científico de la medicina, Manuel Quintela representaba al sector conservador. De esto se quejaban los estudiantes, ya que el conservadurismo universitario implicó cierto rezago de la formación científica para dar nuevo impulso a la “fábrica de profesionales”. En 1926, se afirmó lo siguiente: “Se volvió a la fabricación de profesionales; se torció la orientación que diera a los estudios el Dr.

Ricaldoni, y el mercantilismo cayó como una venda sobre los ojos de los que apenas vislumbraban el sol” (Fernández, citado en Oddone y París, 1971b, p. 469).

4.3.4. Higiene y medicina racionales y patrióticas

La creación del Instituto de Higiene Experimental (1895) era un asunto de *gobierno*: dentro de sus cometidos se encontraba ofrecer un curso práctico de higiene y bacteriología, investigar en higiene y “estudiar experimentalmente cuestiones de higiene e interés público” (Oddone y París, 1971b, p. 426). Se fundaba allí un ámbito fundamental para el desarrollo de un discurso muy caro al gobierno del individuo y la población: la *medicina social*¹³². La inauguración del instituto contó incluso con la presencia del presidente de la República, Idiarte Borda. Este instituto, según Oddone y París (1971b, p. 452) prestó gran servicio al país, no así a la docencia. La higiene pública se convertía en asunto de gobierno, considerada vital para la salud del pueblo y sus intereses económicos y sociales. Vázquez Acevedo, entonces Rector, en ocasión de la inauguración del instituto decía:

representa para nuestra agrupación social la aparición de un defensor valiente y poderoso contra enemigos terribles... [...] Nos pondrá así en guardia contra los viejos enemigos y contra enemigos todavía desconocidos en el medio ambiente en que vivimos... para que podamos preservarnos de su contacto, y por último nos proporcionará las armas para luchar ventajosamente con ellos, cuando no haya sido posible su invención o su ataque. Para la Universidad la fundación del Instituto de Higiene importa el ver una de las ramas principales de la enseñanza en la altura de los grandes progresos de la ciencia moderna, importa imprimir a las investigaciones de la medicina en ella su verdadera dirección [...] (citado en Oddone y París, 1971b, p. 427).

La metáfora bélica es contundente; el progreso de la ciencia representa el triunfo en la batalla. Este tipo de metáforas son muy caras al higienismo y perduran en el discurso médico década tras década. J. C. Dighiero, en un homenaje a Francisco Soca decía que “la desintoxicación, las sangrías, purgantes, dietas, teobrimina, digitalina, estrofantó [eran] sus armas, armas fieles, de precisión, que casi siempre permitían el triunfo” (1922, p. 355). Si para algunos sociólogos la sociedad puede leerse con el lente de la biología, para algunos científicistas de la biomedicina el cuerpo y la enfermedad (o desorden corporal) puede leerse como dos enemigos en lucha, dos enemigos que bien pueden ser naturaleza y cultura.

¹³² El concepto de medicina social fue especialmente impulsado por José Scoseria.

En este sentido, la noción de enfermedad es un concepto evaluativo, práctico y social (Turner, 1989, p. 249). El entramado más fino de la biopolítica se teje de este material.

El novísimo novecientos ya incluiría el moderno concepto de “defensa de la salud y solidaridad humana”, como misión de la Asistencia Pública Nacional. Las cuestiones de la salud de la población, que hasta entonces recaían muchas veces en la existencia de un discurso de *caridad*, se estatalizan: los símbolos religiosos fueron sustituidos por los patrios (Oddone y París, 1971b, p. 443, n. 105).

Por otra parte, se consolidaba con fuerza la observación de lo social y la relación entre población y salud. Para Francisco Soca, médico materialista que participó de los debates filosóficos montevidianos de fines de siglo XIX (Ardao, 1950a), el *mal* principal al que se enfrentaba la joven nación,

la fuente y sostén de todas nuestras desdichas y de nuestra dolorosa situación presente es la escasez de población. [...] ¿qué falta? Brazos, innumerables brazos. Y en un país, en que la población es el primero de los problemas sociales, en semejante país la cuestión que se refiere al niño es la más fundamental de las cuestiones... El estudio del niño enfermo, de los medios de conservar vidas, de aumentar la población, ¿podrá no estar a la cabeza de los problemas de una higiene y de una medicina racional y patrióticamente concebida” (Soca, citado en Oddone y París, 1971b, p. 430).

En la última década del siglo XIX, a propósito de la instalación de la Clínica de niños (1894), Soca fundamentaba la necesidad de estimular el desarrollo científico y ampliar decididamente la intervención del estado en la salud pública. Incorporado a la Clínica Médica en 1896, impuso el componente práctico por encima de las discusiones académicas; para el destacado docente la medicina debía aplicarse con espíritu científico¹³³. Al inaugurar su cátedra de Patología Interna (1889), Soca declaraba no tener doctrinas, abordar los hechos “de frente” para estudiarlos, pesarlos, medirlos; declaraba, en fin, ser un “positivista resuelto y extremado” (Barrán, 1995, p. 9-10).

Recordemos que mientras la Universidad hacía el recorrido que se ha presentado sucintamente, en julio de 1911, por decreto del Poder Legislativo bajo la segunda presidencia de Don José Batlle y Ordóñez, se crea la Comisión Nacional de Educación Física (Goitía; Peri y Rodríguez Giménez, 1999). Esta Comisión se creó con la finalidad de organizar, racionalizar, unificar métodos y divulgar todo lo referente a la “cultura física”,

¹³³ Cf. las palabras de Américo Ricaldoni en el homenaje al Prof. Dr. Francisco Soca, en Oddone y París (1971b, p. 437).

así como crear espacios públicos de práctica de juegos, gimnasia, etc. Los saberes del cuerpo en su dimensión estable, en forma de conocimiento, se encuentran en el entramado de la institucionalidad gubernamental. Recordemos también las palabras de Alejandro Lamas proferidas en una conferencia de maestros de Montevideo en 1909: la gimnasia o cultura corporal debe considerarse “como un acto de higiene dentro de la vida escolar [...] empleando un agente que unido a los otros correspondientes, en vez de miserias fisiológicas, puedan dar al Mundo y a nuestra Patria hombres y mujeres útiles” (citado en Goitía; Peri; Rodríguez Giménez, 1999, p. 70).¹³⁴

El refinamiento científicista desarrollado en el ámbito universitario se vincula políticamente con las prácticas de gobierno del cuerpo. En términos generales el campo biomédico prefiguró un saber experimental del cuerpo, bastante ajeno al “descubrimiento freudiano” del inconsciente¹³⁵.

Ciencia y gobierno del cuerpo tendrán diálogos, fundamentalmente en la dimensión de institucionalidad en la que se manifiestan, en los que la salud de la población como preocupación gubernamental, tiene un anclaje pedagógico: los saberes de la medicina, eminentemente prácticos, experimentales, se traducen en el imperativo de la educación del cuerpo y del ejercicio gimnástico. ¿Derivaciones del pragmatismo? Muy posible; especialmente si se tiene en cuenta el uso de la física experimental como prototipo de la ciencia y el laboratorio como el lugar de medida de todas las cosas (Horkeimer, 1947, p. 61). ¿Del cuerpo? Por supuesto.

¹³⁴ Se retomará este tema en el capítulo 5.

¹³⁵ Las primeras noticias de la recepción de la obra freudiana en la Universidad de la República datan de 1913, según consigna Barrán (1995, p. 136). Justamente fue en la Clínica Psiquiátrica de la Facultad de Medicina donde aparecen estas referencias. De todos modos es preciso señalar que Freud no estuvo exento del científicismo; tuvo que trabajar teóricamente sus descubrimientos echando mano a las herramientas que la ciencia de su época le prestaba: elementos de la física energética, la economía política y la biología (Althusser, 1964, p. 14).

4.3.5. La enseñanza, para ser eficaz, ha de hacerse con la máquina por delante

Infinitamente presente, la discusión sobre la relación teoría-práctica en el campo de la enseñanza y la educación parece eterna, presente ya en la Antigüedad clásica. Se incluye allí, por supuesto, la cuestión de la técnica. El *espacio de saber* en relación con el cuerpo que se constituye en la Universidad no es ajeno a estas discusiones. ¿Qué dimensión tiene la prioridad? ¿Qué implicancias tiene cada opción, estrategia, recorte? ¿Qué derivaciones epistémicas, epistemológicas y profesionales concurren en esa discusión?

Para la referencia al espacio de saber del cuerpo constituido en la Universidad, se puede recurrir, fundamentalmente, a dos vertientes epistémicas: la de las ciencias sociales y la de las ciencias biomédicas. Se adelanta un argumento cuyo sentido se irá desplegando en las próximas páginas: el cuerpo, aun siendo orgánicamente definido, aun epistemizado en el ámbito del laboratorio experimental, no tardará en ser objeto de las ciencias sociales, especialmente como efecto de la noción moderna de *población*. Entre esas dos vías, y de una a la otra, superponiendo a veces las miradas, transita el saber del cuerpo.

En la vida de la Grecia clásica, la medicina fue una fuerza cultural de primer orden. Pero, según Jaeger, en la cultura moderna no recuperó este lugar. “La medicina de nuestros días, fruto del renacimiento de la literatura médica de la Antigüedad clásica en la época del humanismo, a pesar de hallarse tan desarrollada, es, por su especialización rigurosamente profesional, algo por completo distinto de la ciencia médica antigua” (Jaeger, 1933, p. 783). Esta distinción, que resulta de una problemática por demás compleja, tiene sin embargo en la formulación moderna de la relación entre filosofía y medicina uno de sus puntos neurálgicos. Por esta razón, la discusión sobre la formación del principal agente de intervención sobre el cuerpo, el que ocupa el lugar de privilegio, *sujeto supuesto saber*, implica las diferentes lecturas sobre la relación teoría-práctica (que es, por supuesto, una relación que debe ser teóricamente planteada), así como las cuestiones de la técnica y de la profesión como campo de prácticas en relación con un saber y un conocimiento.

Las tensiones que se plantean en estos temas nunca son resueltas, pero en algunos momentos cobran mayor destaque. Para la formación de los médicos, ha sido una discusión clave. El médico, en su práctica, está sujeto a las contingencias de un artesano, *opera* como

él. Pero se reclama la formación científica, tempranamente. Los profesores más destacados de la Facultad de Medicina aprovechaban ocasiones importantes para marcar posición. A pesar de ciertos equilibrios, las diferencias están presentes en todo el período que comprende esta investigación.

Hacia 1933, se afirmaba que la Medicina había

desterrado por completo de sus métodos al empirismo, [y había] adoptado ya el determinismo científico, tal como lo proclamara Claudio Bernard en un libro célebre que ningún médico debiera ignorar, y ha impuesto como norma dirigente de sus métodos la observación y la experimentación. No es posible atenerse a ello sin adoptar una disciplina científica estricta y eso no lo tenemos o lo tenemos apenas (Facultad de Medicina, 1933, p. 313).

Casi una década más tarde, el Profesor Benigno Varela Fuentes, en su clase inaugural de la Clínica de Nutrición y Gastroenterología expresaba que era un profundo error admitir que la Facultad de Medicina tenía que formar primordialmente “médicos prácticos”. Ese era, a su entender, el “defecto más hondo” de dicha casa de estudios (1942, p. 317). En su intervención citaba a Bernardo Houssay¹³⁶ para referirse a tres etapas de la evolución universitaria: los países más atrasados no tienen universidades ni forman profesionales, en el siguiente escalón hay escuelas para formarlos pero no se realiza investigación superior y, finalmente, en el escalón más alto, las universidades contribuyen al desarrollo de las ciencias por medio de la investigación y, debido a ello, “tienen los mejores profesores y los mejores graduados” (p. 318). Haciendo una valoración de la Facultad de Medicina, Varela Fuentes reconocía una mejora en el “ambiente científico” desarrollado; sin embargo, consideraba necesario aceptar que la Facultad no era mucho más que una “escuela para la enseñanza de la medicina práctica” (p. 319).

A principios del siglo XX, la Facultad de Medicina desplegaba ya una profunda discusión sobre la formación de los médicos. Formar teóricamente, formar prácticamente, equilibrar ambas dimensiones, seguir el ejemplo de otras universidades más desarrolladas, priorizar la profesión o la investigación, tales eran los temas recurrentes. Temas tratados en el claustro médico, pero inherentes a la Universidad toda. Algunos médicos, profesores

¹³⁶ Bernardo Alberto Houssay (1887- 1971) Médico y farmacéutico argentino. Premio Noble de Medicina en 1947. En 1919 fundó el Instituto de Fisiología en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, del cual fue director por varios años. El texto de Houssay citado por Varela Fuentes es *Base para el adelanto de nuestras universidades* (Cf. Houssay, 1945).

universitarios, entendían que la prioridad debía estar en la formación teórica, otros en la práctica.

Alfredo Navarro, siendo Decano de la Facultad de Medicina, escribía en 1907 una carta al Rector de la Universidad en la que hacía síntesis de su obra. Observemos los aspectos destacados por Navarro:

Me propuse extender considerablemente los estudios prácticos y lo he realizado; el estudiante tiene hoy que pasar una gran parte de su tiempo en el hospital; la institución del servicio de guardias generales y especiales le obligan a ello. Esta reforma formulada el año pasado en Francia como una de las más importantes a alcanzar, está ya realizada entre nosotros; una parte está ya desde hace año y medio en práctica, el resto debe de hacerse desde ese año. Todos los ejercicios prácticos han recibido también la impulsión posible en nuestro medio. [...] Pensé dar un gran impulso al estudio de las ciencias de Laboratorio sin las cuales no hay medicina científica posible y ahora, después de mucha lucha, acabo de tener la satisfacción de organizar el Laboratorio donde el alumno estudiará al fin prácticamente la Anatomía Patológica y la Hematología y donde los profesores podrán encontrar los elementos indispensables para realizar sus trabajos; organizar completamente los estudios de esta naturaleza ha sido una aspiración constante de mi espíritu y me voy con la gran satisfacción de haber realizado una obra fecunda (1907, p. 307).

La labor de Navarro, sin embargo, no fue fruto de una evolución natural de la institución, ni de rápidos consensos. En una sesión del Consejo Universitario de julio de 1906, Navarro manifestaba su sorpresa al ver que se le endilgaba menosprecio por la teoría y comentó que, cuando estudió en París, le pronosticaban varios tropiezos por ser muy teórico (Universidad de la República, 1906a, p. 296).

El Decano de Medicina –decía Navarro– tiene que preocuparse preferentemente de organizar la facultad en forma que le permita formar buenos médicos, pero al mismo tiempo, siempre que sea posible que ambas tendencias coincidan, es su preocupación la de levantar la más alta cultura intelectual del país, despertando el espíritu científico, estimulando los esfuerzos originales, la investigación, la iniciativa propia. [...] las facultades no viven por sus frontispicios más o menos elegantes, por sus muros más o menos altos, sino por el ambiente que las anima, por la ciencia que las nutre y vivifica, por el espíritu de sus maestros (Universidad de la República, 1906d, p. 304.)

Si se puede hacer referencia a un cierto “oficio del médico”, se comprende que la demanda fundamental fuera la formación práctica. ¿De qué sirve un médico que no pueda curar? ¿De qué sirve si no puede hacer un buen diagnóstico, preciso y acertado? La labor del médico fue, durante mucho tiempo, la del que observa un síntoma e interviene; por lo tanto, su formación tenía que asegurar las herramientas para la intervención. En gran parte,

predominaba, como en otros campos, la idea de una profesión práctica¹³⁷. El conocimiento a enseñar, el que se demanda aprender, debería vincularse con las necesidades concretas de la profesión, debería ser un conocimiento aplicado¹³⁸. Navarro, por ejemplo, decía que la enseñanza exclusivamente teórica no muestra los resultados de la medicación en el enfermo; los médicos “no saben hacer una receta; conocen la acción de los medicamentos, no los saben aplicar, no los saben manejar, no conocen la técnica de formular a la cabecera del enfermo” (Universidad de la República, 1906c, p. 300).

Por su parte Ricaldoni, que pretendía no descuidar la teoría, hacía énfasis en una cierta enseñanza activa y realista, al afirmar que si tenía que estudiar una enfermedad cualquiera, la pulmonía por ejemplo, confirmaría sus lecciones sobre el enfermo, “para que los discípulos puedan apreciar la exactitud, la realidad de la enseñanza que reciben” (Universidad de la República, 1906b, p. 298).

No es ésta una innovación limitada al campo de la medicina [decía Ricaldoni], es transportar a las ciencias médicas lo que se reconoce como exigencia pedagógica ineludible en las demás ciencias. Aquí, en el seno del Consejo, hay dos ingenieros: pregúnteseles si un catedrático de máquinas puede dar una enseñanza eficaz a sus discípulos exhibiéndoles en el papel los aparatos objeto de su estudio: contestarán que por grandes que sean las facultades del profesor, fracasará y hará fracasar a sus discípulos!; que su enseñanza para ser eficaz ha de hacerse con la máquina a estudiar por delante... si esto es cierto respecto de las máquinas, ¿cómo no ha de serlo respecto de la más complicada y delicada que se conoce?. ¿Cómo ha de ser lo mismo estudiar ese organismo en el papel, en el libro o estudiarlo en sí mismo y en pleno funcionamiento? (Universidad de la República, 1906b, p. 298).

En la didáctica de Ricaldoni, el cuerpo cobra espesor nuevamente, aunque ya ha pasado por el atlas de anatomía y fisiología. Pero esta didáctica no descuidaba la teoría; por eso otro médico, esta vez Pedro Vizca, coincidía con Ricaldoni porque entendía que descuidar la teoría era dedicarse a formar simples empíricos (Universidad de la República, 1906a, p. 296).

La enseñanza clínica, tan cara a las profesiones como la del médico, está en el centro del debate. ¿Cuánto de la teoría puede recoger la clínica? ¿Cuán teóricamente

¹³⁷ Este aspecto interesa aquí especialmente, por supuesto, por la familiaridad del médico con el pedagogo, sobre todo si se miran como “prácticos”.

¹³⁸ Si de formación se trata, este es el punto en el cual se agudiza la tensión entre los puntos de vista “académico” y “profesionalista”: ¿cuáles son los saberes fundamentales de un campo? ¿Cómo se incluyen y ponderan en un plan de estudios? Preocupado por estas cuestiones, intenté plantear esta discusión en un artículo sobre la formación del profesor de educación física y otro sobre el currículum como tecnología política. Si bien probablemente hoy, con nuevos elementos sobre la mesa, el planteo se renovarí, forman parte de mi recorrido sobre la temática (Cf. Rodríguez Giménez, 2004 y 2006).

riguroso puede ser el trabajo experimental? ¿Se podría afirmar que en ese debate concurre ya la concepción del trabajo práctico teóricamente orientado? Vizca decía que

en la Clínica, a la cabecera del enfermo se hace también enseñanza teórica. Esto es verdad, pero esta clase de enseñanza requiere una sistematización mayor y mayor cabida que la que puede tener en la Clínica, sujeta por completo al imperio de las circunstancias... Que está bien consagrar a los estudios prácticos toda la importancia que merecen pero sin colocar a la teoría gorrito con cascabeles para que sea objeto de irrisión entre la juventud estudiosa” (Vizca, 1906, p. 295-296)¹³⁹.

Arrizabalaga¹⁴⁰, doctorado en medicina en París, decía que “si es cierto que los cursos magistrales tienen el inconveniente de dejar vacíos en la enseñanza, en cambio despiertan en el estudiante el afán de saber, el espíritu científico, abren a su pensamiento horizontes que la enseñanza compendiada cierra por completo” (Universidad de la República, 1906b, p. 299). Como vemos, se trataba, tal vez intuitivamente, de una *teoría de la enseñanza* centrada en el saber, cuya práctica, claro está, deja vacíos. Este médico parece decir: la enseñanza práctica, orientada por manuales, nada tiene que ver con la ciencia... ¿lo tendrá el profesionalismo? Oigamos a Ricaldoni: “Las minucias de la profesión –tan importantes, sin embargo- no caben dentro de los programas, ceñidos a los hechos fundamentales de las ciencias médicas [...]” (1915, p. 311).

Los cuestionamientos a la formación, al peso dado a las disciplinas teóricas, obligaban a sendas fundamentaciones. La fisiología era ya, a principios del siglo XX, una disciplina fuerte, con un estatuto científico legítimo, aunque con un arraigo muy denso en la ciencia experimental. Sobre esta disciplina, Navarro afirmaba que estaba “destinada a nutrir los caracteres y los espíritus con la ciencia de la experimentación, con ésa que a diferencia de las demás no aprenderá nunca el médico, si no la aprende allí, en el laboratorio [...]” (Universidad de la República, 1906e, p. 305). Aquí es donde se dibuja un perfil de enseñanza centrada en la investigación científica. Como veremos, algunos médicos priorizaron el papel de la investigación, incluso cuando se tratara de mejorar la

¹³⁹ Pedro Visca, fundador de la Clínica Médica en Uruguay y Decano de la Facultad de Medicina, en 1887 fue el primero en plantear la necesidad de crear un Hospital de Clínicas, un hospital exclusivamente universitario. Fuente: Hospital de Clínicas. Disponible en: http://www.hc.edu.uy/index.php?option=com_content&task=view&id=79&Itemid=60 Recuperado: 20 set. 2011.

¹⁴⁰ Gerardo Arrizabalaga (1869-1930), docente de clínica quirúrgica en la Facultad de Medicina desde 1909. Integró la Comisión Directiva del Ateneo de Montevideo. Se había doctorado en medicina en París, en 1894. Tuvo, en el campo de la medicina, una destacada trayectoria. (Vizca, 1988).

práctica profesional, al suponer que el mejoramiento de la práctica es un efecto del desarrollo científico. Por ejemplo, Carlos Ma. de Pena, contrastaba los modelos europeo y estadounidense:

Las mejores universidades europeas son verdaderos talleres de investigación originales mientras que en los Estados Unidos en armonía con el espíritu práctico de la Nación, los trabajos exclusivamente especulativos son considerados como accesorios, como un lujo de la Universidad americana. Lo esencial allí es la enseñanza y el aprendizaje de los resultados adquiridos, teniendo en vista las aplicaciones profesionales” (De Pena, 1905, p. 269-270).

Esta es una tensión que, lejos de estar saldada, se actualiza en la Universidad del siglo XXI y está en el seno de la Universidad de la República durante todo el siglo XX, como perfectamente muestra Behares (2011). Veamos que Augusto Turenne, refiriéndose a la medicina en su discurso inaugural de la segunda Cátedra de Obstetricia, consideraba que “el ejercicio profesional se contenta con poco”, pero “harto sabemos las lagunas de nuestra ciencia”. Este destacado médico consideraba que limitar la labor “a los estrechos horizontes de la vida profesional” era contrario a sus convicciones, por ello se comprometía con su auditorio y la Universidad en general, al decir lo siguiente: “propiciaremos las investigaciones, incitaremos a ellas y en la medida de nuestros limitados alcances daremos el ejemplo [...]” (1915, p. 308). El compromiso personal de algunos médicos es renovado cada tanto, porque, según puede verse, los procesos de adecuación institucional no son definitivos. Veinte años después del compromiso establecido por Turenne, Gómez Haedo señalaba la preponderancia de la formación profesionalista sobre el interés científico:

En la enseñanza superior debe procurarse hacer accesibles la aplicación de los métodos y la técnica de la investigación. Fundo en esta última proposición, una esperanza, acaso algo lejana de la renovación de la función universitaria, demasiado restringida a la finalidad de la técnica profesional... Una cátedra debe ser un laboratorio de ideas, orientadas por el método científico (Gómez Haedo, 1926, 256).

Otra de las tensiones respecto de la formación del médico ha estado en la tradicional discusión sobre formación especialista o generalista. Para el caso de la medicina este es un aspecto clave; el médico generalista corre el riesgo de no identificar patologías muy específicas, de tener un conocimiento superficial de todos los temas vinculados a la salud y el especialista corre el riesgo de convertir a un paciente en un órgano, de tomar, como se

dice habitualmente, la parte por el todo. Esta tensión se manifiesta muy temprano en nuestra Universidad. Observemos, por ejemplo, el planteo de Turenne al respecto:

Muchos de vosotros hace dos o tres años habéis elegido “una especialidad”. Os lo exige la costumbre; el ejemplo feliz de los primeros médicos especializados en el país os muestra un espejismo engañoso; la zarandeada ley de división del trabajo parece demostraros la necesidad y utilidad de la especialización. ¡Cuán profundo error es el de los que tal piensan! [...] jamás seréis sabios y buenos especialistas, si no dais como base a esa limitación de conocimientos un hondo y amplio saber en medicina genera.

El concepto de la especialización, bastardeado por el ejemplo y la propaganda germánica es letal para el progreso de la medicina. Transformar el organismo humano en un hipertrofico aparato genital, respiratorio, digestivo, alrededor del cual giran subordinadamente todos los demás, es la negación de la buena clínica. [Hay que conocer] patología general, patología médica y quirúrgica cimentado en sólidas nociones de Fisiología para hacer buena y útil clínica, para curar enfermos y no órganos enfermos” (Turenne, 1915, p. 309).

Años más tarde, el Profesor García Otero también manifestaba que, siendo necesaria la especialización, es preciso evitar su precocidad (1935, p. 315).

Finalmente, es preciso indicar otro aspecto relevante para esta investigación. Algunos médicos, con cierta vocación pedagógica, recogen a lo largo del siglo lo que otros tejieron tempranamente en el entramado discursivo que reunía la intervención sobre el organismo con las preocupaciones sociológicas.¹⁴¹ En ocasión del sexagésimo aniversario de la Facultad de Medicina, se escuchó una intervención de Julio García Otero¹⁴². Allí afirmaba que para formar a los médicos en el difícil arte de curar es necesario “no sólo preparar técnicamente a nuestros alumnos sino preocuparnos de su preparación moral. [...] Desarrollo armónico de la inteligencia, de la conciencia moral, cultura amplia, he ahí cual debe ser el ideal de la enseñanza médica” (1935, p. 315). Tenía el Profesor García Otero una gran preocupación por la relación establecida entre la Universidad, sus cometidos y la sociedad. Los médicos deben ser protegidos por la Facultad de Medicina, decía García Otero, en el aspecto técnico pero también el moral:

En esta forma tendremos una escuela médica que realizará obra nacional de grandes consecuencias para el progreso y el bien de la sociedad [...] La Universidad por su origen, por

¹⁴¹ Se anota aquí apenas una referencia, ya que este aspecto es tratado especialmente en otras secciones de esta tesis.

¹⁴² Julio García Otero (1895-1966). Ocupó varios cargos en la Facultad de Medicina, dentro de lo cual se destaca el de Profesor Titular de Clínica Médica. Fue consejero y Decano de dicha Facultad; también delegado al Consejo Directivo Central de la UdelaR (Ferrari, 1988).

su naturaleza, se mantiene para el bien y el progreso social, debiendo grabarse en todas las mentes estudiantiles ese principio fundamental [...] El médico... debe tener influencia enorme dentro de la familia, dentro de la sociedad [...]” (1935, p. 317).

Brilla, con todo su esplendor, el discurso pastoral.

4.4. Saber del cuerpo y gobierno de la población: higiene experimental y medicina social en la Universidad de la República del novecientos

Habiendo indagado la presencia del positivismo, el empirismo y el pragmatismo en la *cuestión del cuerpo* desde el punto de vista de la enseñanza y la investigación en la Universidad de la República del novecientos, las siguientes páginas están ocupadas por una clave institucional fundamental: la creación de la Facultad de Medicina en 1876 y el conjunto de laboratorios derivados de aquel impulso. Algunas apuestas fueron más allá del laboratorio; en esas apuestas se desplegaron nociones muy caras a la política, dentro de la cual se destaca la *medicina social*. En ese escenario, ciencia y gobierno del cuerpo tendrán diálogos en los que la salud de la población como preocupación gubernamental, tiene un anclaje pedagógico: los saberes de la medicina, eminentemente prácticos, experimentales, se traducen en el imperativo de la educación del cuerpo y del ejercicio gimnástico.

4.4.1. Antecedentes

La ciencia dialoga con la preocupación político-pedagógica de gobierno del cuerpo, fundamentalmente en la dimensión de institucionalidad en la que se manifiestan. La salud de la población como preocupación gubernamental tiene un anclaje pedagógico: los saberes de la medicina, eminentemente prácticos, experimentales, sirven de fundamento al imperativo de la educación del cuerpo y del ejercicio gimnástico.

Durante la reforma positivista y el impulso del trabajo experimental, del laboratorio de bacteriología tiene especial importancia por considerarse base para la creación del Instituto de Higiene Experimental en 1895. La enseñanza vivía en esos años una tensión entre la tendencia experimentalista y los partidarios de la prioridad de la teoría.

La creación del Instituto de Higiene Experimental sería, como se señaló antes, un asunto de *gobierno*. Estaba destinado a ofrecer un curso práctico de higiene y bacteriología, investigar en higiene, y también al estudio experimental de cuestiones de higiene e interés público (Oddone y París, 1971b, p. 426). La medicina social tenía su nicho asegurado: individuo y población serán objeto de estas prácticas. De hecho, el Instituto de Higiene tuvo más utilidad política que científica (Oddone y París, 1971b, p. 452). La salud del pueblo, sus intereses económicos y sociales, anudaban perfectamente en el concepto de higiene pública, concepto fundamental devenido asunto de gobierno. Al inaugurar el Instituto, el entonces Rector Vázquez Acevedo resaltaba el progreso de la ciencia moderna y sus funciones sociales de defensa ante “enemigos terribles”¹⁴³, tal como ya se ha mencionado (Oddone y París, 1971b, p. 427).

No es difícil ver allí el entramado de la biopolítica¹⁴⁴. El concepto de “defensa de la salud y solidaridad humana” ya se había divulgado a principios del novecientos como misión de la Asistencia Pública Nacional. Uno de los efectos más notables de la entrada de este concepto está en relación con la estatatalización de la salud de la población, sustituyendo la caridad.

Otros destacados actores universitarios participaban del incipiente discurso de la biopolítica: mientras Francisco Soca fundamentaba la necesidad de estimular el desarrollo científico y ampliar decididamente la intervención del estado en la salud pública, José Scoseria (Decano de la Facultad de Medicina entre 1898 y 1904) presentaba al Consejo Universitario en 1894 el proyecto de creación del Instituto de Higiene, convertido en ley al año siguiente (Turenne, 1946, p. 554)¹⁴⁵. La presencia de Scoseria como Decano de la Facultad de Medicina representaba “el triunfo de la tendencia científico-europeizante dinámica, sobre la genuina y estrechamente nacionalista estática” (Turenne, 1946, p. 554). Durante sus decanatos (1898-1904), Scoseria impulsó la

reglamentación de los ejercicios prácticos de trabajos individuales y establecimiento del examen práctico previo y eliminatorio; creación del Laboratorio Central de las Clínicas que

¹⁴³ Se refería a las bacterias u otro tipo de elementos que amenazaran la salud de la población.

¹⁴⁴ Sin desconocer lo difuso del término, respecto de la noción de biopolítica sigo los planteos de Foucault (1998) iniciados en la Historia de la Sexualidad. Cf. también Foucault (2007) y (2009)

¹⁴⁵ Scoseria también participó activamente en la creación de los Institutos de Anatomía, Fisiología (ley de enero de 1907) y el Instituto de Química, cuya piedra fundamental se colocó en 1904.

funcionaban en el Hospital Maciel, [...] ensanche de los laboratorios de Fisiología, Anatomía Patológica e Histología y Química” (Turenne, 1946, p. 555).

4.4.2. De la caridad a la medicina social: la laicización del cuidado del cuerpo

La preocupación por la salud del “cuerpo biológico” se puede transformar, y de hecho lo hizo, en la preocupación por la salud del “cuerpo social” (Soares, 1994). En esa modulación, la medicina articula lo biológico con lo social, tanto que de allí puede derivar una cierta noción de la medicina orientada por un ideal de “ciencia social”.

Barrán (1995) ha afirmado que el Novecientos dio lugar a una moralidad fundada en nociones científicas; especialmente, si de salud se trataba, en la biología y la higiene. El contexto ideológico de la época fue propicio para el desarrollo de la noción de medicina social¹⁴⁶. La tuberculosis fue uno de los antecedentes más fuertes en la consolidación de la “concepción social de la enfermedad”. Esta enfermedad, a la cual se le atribuían fuertes razones sociales, hizo que los médicos reorientaran su atención hacia las condiciones de vida de la población. Combatir una enfermedad sería, a partir de estas reorientaciones, combatir la miseria y alentar el cambio social (Barrán, 1995, p. 188).

El sentido higienista se verá complementado por el enfoque social. José Scoseria fue un actor clave en este giro; desde los distintos cargos públicos¹⁴⁷ que ocupó estimuló el desarrollo de ideas afines a la noción de medicina social.

Se trataba de un cambio epistémico, con implicancias políticas, o viceversa. Hasta el giro epistémico-político referido, el cuidado del cuerpo estaba fundamentalmente en manos de la Comisión de Caridad, institución de cuño católico. Las ideas renovadoras, desde el

¹⁴⁶ Según Foucault, el “desarrollo a partir de la segunda mitad del siglo XVIII de lo que se denominó *medizinische Polizei*, higiene pública o *medicina social*, debe reinscribirse en el marco general de una ‘biopolítica’; esta tiende a tratar la ‘población’ como un conjunto de seres vivos y coexistentes, que exhiben rasgos biológicos y patológicos particulares y, por consiguiente, corresponden a saberes y técnicas específicas. Y esa misma ‘biopolítica’ debe comprenderse a partir de un tema desarrollado desde el siglo XVII: la gestión de las fuerzas estatales” (Foucault, 1977-1978, p. 415).

¹⁴⁷ Además del decanato de la Facultad de Medicina, José Scoseria, políticamente afiliado al batllismo, fue miembro de las siguientes instituciones: Comisión de Caridad y Beneficencia Pública (1905), Asistencia Pública (1910), Consejo Nacional de Higiene (del cual fue Presidente desde 1926) y Liga Uruguaya contra la Tuberculosis (Barrán, 1995, p. 190)

punto de vista del conocimiento y desde el punto de vista político, impulsaron un proceso de secularización del cuidado del cuerpo. Según Turenne, la Comisión de Caridad, fundada sobre una cerrada ortodoxia religiosa, contribuyó con el retraso de la entrada de ideas renovadoras desarrolladas fundamentalmente “en los países protestantes escandinavos y anglo-sajones” (Turenne, 1946, p. 556).

Al retornar de Europa en 1896, Scoseria vio frustrado su propósito de incorporarse a la Comisión de Caridad. Se iniciaba en esos años su crítica a las nociones y prácticas de caridad desde una incipiente medicina social. Refiriéndose a uno de los miembros de la Comisión, Scosería decía que

Entendía la Caridad como las congregaciones católicas; el dolor, la enfermedad, la miseria son males necesarios que la Humanidad debe aceptar y bendecir, como prenda de bienestar futuro. Se hacía la caridad, así entendida, en nombre de la religión católica, pero con dineros del Estado y esto, como se comprende, constituía una fuerza y un elemento de prestigio enorme para la Iglesia. Cada sala del Hospital Maciel (entonces “de Caridad”) tenía su altar y su santo protector; los enfermos estaban obligados a seguir diariamente las prácticas religiosas; las Hermanas mandaban allí, como en casa propia (Scoseria, citado en Turenne, 1946, p. 557).

Pero en 1903, el Presidente del Estado Oriental, Don José Batlle y Ordóñez, designó los miembros librepensadores de la Comisión¹⁴⁸. Cuando los científicos librepensadores fueron mayoría en la Comisión de Caridad y Scoseria fue su Director General, se introdujeron cambios orientados por el concepto de Medicina social. Desde esa posición, la primera acción realizada por Scoseria fue la de sustituir la insignia de la Comisión, “constituida por el símbolo de las virtudes teologales (corazón, cruz y ancla) por el escudo nacional [...]” (Turenne, 1946, p. 557).

El proceso de secularización del cuidado del cuerpo fue destacado por Scoseria de la siguiente manera:

[...] se proclamó por primera vez entre nosotros el “derecho a la asistencia” y la obligación, por parte del Estado, de prestarla por un “*deber de solidaridad social*”. Se proclamó la más amplia libertad de conciencia y de opiniones para todos los asilados y personal de los establecimientos dependientes de la Comisión; se suprimieron todas las prácticas religiosas y se eliminaron de todos los establecimientos los símbolos religiosos, alojándolos en las capillas u Oratorios de las Hermanas de Caridad (citado por Turenne, 1946, p. 557).

¹⁴⁸ La separación del Estado y la Iglesia Católica es un aspecto distintivo de la “Constitución de la República de 1918. Habrá influido en ello la tradición batllista. La constitución de 1830 consignaba en su artículo 5° que la religión del Estado era la Católica Apostólica Romana. Para la constitución de 1918, batllismo mediante, se establece que el Estado no sostiene religión alguna y se declara la libertad de culto

La laicización de los cuidados del cuerpo exigió la formación de personal calificado; por esta razón, en 1911 se fundó la Escuela de Nurses¹⁴⁹, originalmente dirigida por nurses británicas. Las egresadas de esta escuela encabezaron el proceso de laicización del cuidado del cuerpo en el Asilo de Expósitos y Huérfanos y en los asilos maternos. Orgulloso de aquel progreso, Scoseria comentaba: “No podía quedar el cuidado y la educación de los niños confiados a la tutela del Estado, a cargo del personal religioso y en su lugar se pusieron maestras diplomadas del Estado” (citado en Turenne, 1946, p. 558). Según Turenne (1946, p. 559), la “solidaridad humana reemplazó al concepto muy respetable pero anacrónico, en un Estado laico, de la Caridad, virtud teológica”.

La Ley de Asistencia Pública, nacida en 1910, confirmaba y ampliaba, a la vez que delimitaba, la concepción social laica de la salud:

La protección del niño, de la madre, del anciano, del desvalido, entendidas en sus diversas fases, como deber de solidaridad humana, como reparación de las injusticias de nuestra organización colectiva, como norma de justicia social, han sido inscritas en la Ley para sustituir lo arbitrario y ofensivo de la limosna, por el reconocimiento de un derecho (Scoseria, citado por Turenne, 1946, p. 559)

Naturalmente, los métodos de tratamiento de la salud también se reorientaron, y comienza a tener un lugar destacado la noción de prevención. Según Augusto Turenne (1946, p. 561), “Scoseria orientó su acción en el sentido de la Profilaxis y completó su obra promoviendo una ley de simbiosis de la Asistencia y de la Higiene Públicas, dando a la primera su carácter de ‘Asistencia preventiva’ en vez de ser puramente terapéutica [...]”.

La entrada de lo social en el discurso de la medicina se irá consolidando poco a poco; podríamos decir incluso la entrada de lo sociológico. Scoseria lo confirma con las siguientes palabras proferidas en 1928¹⁵⁰:

Antes de construir un hospital de cada población, debe precederlo un estudio demográfico amplio y completo de la localidad, de su morbosidad y de su mortalidad, a fin de remover las

¹⁴⁹ La Escuela de Nurses se crea por decreto del Poder Ejecutivo del 23 de octubre de 1911. Dependió de la Asistencia Pública Nacional hasta 1935, quedando entonces en la órbita del Ministerio de Salud Pública creado por ley el 12 de enero de 1934. Fuente: <http://www.fenf.edu.uy/enfermeria/Institucional/historia01.htm> Consultado: 7/05/11

¹⁵⁰ Un año antes, en 1927, se había creado la Sociedad de Biología de Montevideo, que existió hasta 1964 (Turnes, 2003).

causas si fuera posible y realizar, lo que no es menos importante y eficaz, empleando todos los medios adecuados e instalar los dispensarios de Higiene y Asistencia que lleven la acción del Médico y de sus asistentes y ayudantes al tugurio mismo donde sienta la enfermedad y la miseria, las enseñanzas de Higiene y la manera de hacerlas prácticas (Citado por Turenne, 1946, p. 563).

Como puede verse, saber y gobierno del cuerpo se fueron amalgamando tempranamente. En algunos casos los giros epistémico-políticos pueden rastrearse en las leyes e incluso en las constituciones. En 1892 había comenzado el proceso de creación del Consejo Nacional de Higiene con la presentación de un proyecto de ley, proceso que culmina en la ley N° 2.408 de 31 de octubre de 1895. Su principal antecedente se encuentra en la Junta de Higiene Pública, creada en 1836.

Las primeras constituciones del Estado uruguayo fueron incorporando este giro paulatinamente, y dan cuenta de ciertas sedimentaciones. Luego de la Convención Preliminar de Paz, celebrada entre la República Argentina y el Imperio de Brasil el 27 de agosto de 1828, los pueblos situados al oriente del Río Uruguay se dispusieron a componer un Estado libre e independiente. Así se estableció, desde 1830, la asociación política de ciudadanos denominada Estado Oriental del Uruguay. La primera constitución del Estado Oriental disponía que la educación primaria estuviera en manos de las Juntas Económico-Administrativas (Constitución de 1830, artículo 126), juntas creadas para funcionar dentro del gobierno de cada departamento. La constitución de 1918 ya incluye las nociones de educación, instrucción, higiene pública y salud. Recordemos que la tradición batllista¹⁵¹ es uno de los principales componentes de la instauración del Uruguay moderno y representa, a la vez, la consolidación de una mirada ciudadano-urbana por encima de la tradición ruralista, cuyo epígono ha sido el caudillo nacionalista Aparicio Saravia¹⁵², muerto en campo de batalla en 1904. En 1918, la administración de la instrucción superior, secundaria y primaria, la asistencia y la higiene públicas se confiaba a Consejos autónomos, cuyos miembros serían designados por el Consejo Nacional de Administración¹⁵³.

Años después, la Constitución de 1934 recogía más ampliamente y con mayor precisión la atención a los aspectos sociales. El cuidado biológico de la población,

¹⁵¹ José Batlle y Ordóñez fue presidente del Uruguay en dos ocasiones: 1903–1907 y 1911–1915.

¹⁵² Aparicio Saravia (1856-1904), uno de los caudillos políticos más relevantes del Partido Nacional, el partido de la “divisa blanca”. Disputó desde la campaña el poder político del país.

¹⁵³ Cf. artículos 82, 97 y 100 de la Constitución de 1918. Los miembros del Consejo Nacional de Administración serían “elegidos directamente por el pueblo”.

condensado en la reunión de lo político y lo social, se establecía cada vez más nítidamente.

En su artículo 43, esta Constitución decía lo siguiente:

El Estado legislará en todas las cuestiones relacionadas con la salud e higiene públicas, procurando el perfeccionamiento físico, moral y social de todos los habitantes del país. Todos los habitantes tienen el deber de cuidar su salud, así como el de asistirse en caso de enfermedad. El Estado proporcionará gratuitamente los medios de prevención y de asistencia tan solo a los indigentes o carentes de recursos suficientes. [En el artículo 40 se establece que] el cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres (República Oriental del Uruguay, 1934).

Declarada constitucionalmente la libertad de enseñanza, se indicaba que una ley reglamentaría “la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos” (República Oriental del Uruguay, Constitución de 1934, artículo 59). Dentro de los varios elementos declarados de “utilidad social” se destacan los siguientes: la gratuidad de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística, y, por primera vez, se establece constitucionalmente la utilidad social de la educación física (República Oriental del Uruguay, Constitución de 1934, artículo 62).

4.4.3. Apuntes sobre la enseñanza científicista

Volvamos al espíritu científicista del novecientos. Como hemos visto, la enseñanza universitaria estaba fuertemente afectada por este movimiento. La atmósfera intelectual positivista, o experimentalista, se podía observar en la fascinación de los jóvenes investigadores de la Facultad de Medicina. La llegada del “instrumental científico” proveniente de Europa hacia esta Facultad era todo un acontecimiento. Augusto Turenne expresaba que uno de sus más gratos recuerdos se encontraba en

los días que llegaban los cajones con instrumentos, desembalarlos (tareas que no dejábamos a los peones) y acariciar cada uno de ellos con un goce casi sensual, pues sabíamos lo que ellos representaban para la instrucción *práctica* de los futuros médicos (Turenne, 1946, p. 549).

De la mano del experimentalismo ingresó tempranamente la noción de enseñanza activa. El influyente José Scoseria, que provenía de la cátedra de Química médica, decía lo siguiente:

En mi enseñanza no pretendí nunca dar lo que no poseía; he estudiado siempre para seguir los progresos de la Ciencia y en los ya muchos años de estudio, he tenido que renovar frecuentemente mis conocimientos, debiendo adaptarlos a aquellos progresos. He procurado siempre hacer enseñanza activa y no convertir al estudiante en “receptáculo” de los conocimientos que yo les trasmitía y así he conseguido despertar y mantener la afición al estudio de esta Ciencia¹⁵⁴ (citado en Turenne, 1946, p. 549).

Pero Scoseria no era ajeno a los riesgos del activismo didacticista. Aún cuando Turenne, en la semblanza que realiza de Scoseria, destacaba la aplicación a la investigación y el interés en la práctica que éste tenía, también destacó el apoyo que Scoseria, siendo miembro delegado docente al Consejo de Facultad de Medicina (1909-1921), le dio respecto de un proyecto de estudios preparatorios de medicina en el cual se incluía Historia, Literatura y Filosofía. Según Turenne, en la corta duración que tuvo la aplicación de este proyecto, los estudiantes de medicina “pudieron entrar a la Facultad con anteojeras menos opacas que las anteriores” (Turenne, 1946, p. 553).

El gobierno del cuerpo se encuentra en el arco que va de la contingencia singular del sujeto a la biopolítica. El cuerpo, discursivamente hablando, es articulado entre el científicismo y el interés político. La biologización del cuerpo es solidaria con el despliegue de una racionalidad estatal destinada a gobernar una población. El cuidado de la población se reúne teórica y prácticamente con el cuidado de la vida, y esta se define en el ámbito de laboratorio experimental. Para el caso de Uruguay, cuando las amenazas a la estabilidad de un gobierno dejaron de ser, paulatinamente, las provocadas por las insurrecciones armadas de opositores políticos, pasan al ámbito de lo médico-moral. Se trata de una nueva “política de la vida”.

A medida que Estado y Ciencia van entretejiendo sus discursos, algunos conceptos y prácticas cobran especial relevancia. Tal es el caso de la medicina social. Será un concepto nuevo para la medicina, pero también un aspecto de la gubernamentalidad. La vida es puesta bajo la lente científicista, a la vez que a resguardo estatal. “Laboratorio experimental” es una expresión que puede usarse para nombrar una forma específica de producción de conocimiento científico, pero que bien puede usarse para nombrar la práctica estatal de gestión de la población.

¹⁵⁴ Se refiere a la “química médica”.

4.5. El cuerpo en la encrucijada de la biopolítica

4.5.1. Política es la ciencia toda del Estado

Cuando se juraba la constitución de 1830, la que establecía que los habitantes situados en la parte Oriental del Río Uruguay, en tanto constituían asociación política, fundaban un Estado libre e independiente, la nación contaba con apenas 70 mil habitantes. Pocos años después, en 1875, el número había aumentado a 450 mil, para alcanzar el millón en 1900. Para los países americanos este fue un crecimiento inédito, crecimiento que se debió a una alta tasa de natalidad y relativa baja tasa de mortalidad, pero que fundamentalmente tuvo que ver con la revolución demográfica que implicó la inmigración europea (Barrán, 1995b).

La presencia de un interés por temáticas vinculadas a la economía política fue muy temprana en nuestro país. La Ley Larrañaga de 1933 que proponía crear la Universidad Mayor de la República, ya preveía la Facultad de Jurisprudencia y el estudio de la economía política. El plan de 1849, cuando se hace efectiva por fin la fundación de la Universidad de Montevideo, continúa el espíritu del proyecto original. El proyecto del plan era ambicioso, proponía instalar nueve cátedras y cuatro facultades. En los hechos, como ya hemos visto, solo comenzó a funcionar la Facultad de Jurisprudencia o Derecho¹⁵⁵, que por varias décadas dio forma y espíritu a la Universidad (Ardao, 1950b). Los primeros exámenes, fundamentalmente de enseñanza secundaria, se rindieron en 1850. El signo napoleónico estaba en la base del proyecto, se trataba, en palabras de Milner (1997) de la Universidad-República. Los primeros años de la Universidad pasaron por dos etapas: una de predominio del espíritu jurista, y otro del espíritu economista. Hasta 1860, sólo funcionaba el “aula de jurisprudencia”; pero en 1861 una disciplina revolucionó el ambiente universitario y cultural del país: la Economía Política¹⁵⁶.

¹⁵⁵ El reglamento de 1878 aprobado por el Consejo Universitario cambió el nombre de Facultad de Jurisprudencia por Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (ARDAO, 1950, p. 86).

¹⁵⁶ Sobre los orígenes de la cátedra de economía política en la Universidad y sus antecedentes, cf. Ardao (1950b, p. 61-65).

¿Por qué detenerse en la economía política en una investigación sobre la cuestión del cuerpo en relación con las tradiciones normalista y universitaria? El problema político moderno, dice Foucault (1977-1978), está totalmente ligado a la población, al surgimiento de esta noción, al surgimiento de una nueva positividad para las ciencias del siglo XIX y, especialmente, para el Estado. Cuando se introduce a la teoría y la práctica económica ese nuevo objeto llamado población, se dejó de hacer el análisis de las riquezas para pasar a un nuevo “dominio de saber” denominado economía política. La noción de población permite articular la economía con la biología, o, más generalmente, con la preocupación por la vida. Del mismo modo que se pasó del análisis de la riqueza a la economía política, la historia natural cedió ante una biología; y lo que permitió este pasaje fue la problematización de la población. Tenemos en el fondo histórico de estos procesos la constitución de algo que permanece en nuestro horizonte de inteligibilidad, tenemos al Hombre, en tanto que *vive, trabaja y habla*. La biopolítica anudará esos tres registros.

La economía del siglo XIX “remite a una antropología como discurso sobre la finitud natural del hombre” (Foucault, 1966, p. 252). La producción, la vida y el lenguaje, son “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” (1966, p. 247)¹⁵⁷. Los hombres del siglo XIX, los hombres de la política, comprendieron muy bien que se trataba de algo nuevo. Se trataba de saber cómo articular Estado y población, se trataba de problemas de gobierno, de gubernamentalidad. Los universitarios uruguayos, como se advertirá, eran hombres de política, por lo tanto es esperable encontrar en el espacio de saber que producen y en el que ellos mismos funcionan la cuestión del gobierno. No es por acaso el predominio y exclusividad de los saberes jurídico-políticos en la Universidad Mayor, tempranamente articulados con la economía política y la medicina. “Política es la ciencia toda del Estado”, decía Juan Andrés Ramírez en 1905, en su exposición para obtener la cátedra de Derecho Constitucional. En esa expresión recogía una noción ya sedimentada, procedente del siglo anterior. “La misión social de las Facultades de Derecho... son hoy reconocidas en los grandes centros del pensamiento...”, decía Ramírez (1905, p. 231), y agregaba que estas facultades debían formar no sólo abogados y

¹⁵⁷ Edgardo Castro (2011, p. 9) señala que es necesario remontar el concepto de biopolítica a *La arqueología del saber*. Allí, Foucault sostiene “que la práctica política abrió el campo para nuevos objetos médicos”.

jurisconsultos, sino “hombres de gobierno”. Pero esos hombres de gobierno, esos hombres puestos a ejercer la práctica de gobernar una población, deben ser formados moralmente, por eso consideraba Ramírez que la enseñanza del Derecho Constitucional tendría un carácter “profundamente moral” (Ramírez, 1905, p. 235).

La cuestión moral, el gobierno de la población como misión social, enlazan una pedagogía con la biopolítica, o hacen de la biopolítica una cuestión pedagógica. Se trata de un Estado educador, de un Estado que formando moralmente a sus gobernantes, se proyecta pedagógicamente sobre la población. Por eso la Universidad-República, como institución, pero sobre todo, como función. ¿Se podría despejar allí la función ideológica? Si se presta atención a lo que decía Justino Jiménez de Aréchaga, no parece muy difícil hacerlo:

“[...] antes de la objetivación del derecho en la legislación es menester que el hombre adquiera la conciencia del derecho, de la justicia, del orden, para oponerse a los instintos, las pasiones y los intereses que integran la realidad histórica, la fórmula jurídica con que busca orientar las fuerzas sociales [...]” (1911, p. 254).

Instintos, pasiones, fuerzas sociales, elementos dispersantes del lazo social. Es preciso un orden, y la función burguesa de la Universidad-República se manifiesta en la fórmula jurídica. El reinado general de la economía política es el signo de la ficción jurídica, la constante de su fórmula. Como transfondo, la conciencia de un presente en el cual se escribe la historia del hombre o, en su anverso, la conciencia como espacio subjetivo donde no se deja ver el hiato (ideológico) entre sociedad civil y Estado¹⁵⁸. Un gobierno no debe escatimar en gastos cuando de ideología se trata. Carlos Ma. de Pena lo comunicaba en su lección inaugural de economía política:

Los mismos partidos liberales que tanto han pugnado por circunscribir dentro de límites estrictos la misión del Estado y por reducir los gastos públicos han sido sorprendidos por los problemas sociales suscitados en todas las naciones con clamores de urgente solución (1910b, p. 248).

Los gastos son, claro, públicos, se efectivizan y objetivan allí donde la economía política tiene su razón de ser, es decir, en la población. Son un gasto necesario para reconciliar las fuerzas sociales en la ficción de lo político, en la promesa de un Estado redentor. Por eso, como muy bien señaló Manuel Arbeláiz en su concurso de Derecho

¹⁵⁸ Sobre lo real de la política y lo ficticio de lo político, cf. Badiou (1985).

Internacional Público, “a los ojos de la política es indispensable el mantenimiento del Estado” (1906, p. 237). ¡Cómo podía ser de otra manera! De Pena, ocupado de estos asuntos durante varios años, consideraba al Estado como una entidad colectiva superior, “como exponente de la masa social organizada”, una masa que busca en el Estado su forma política y jurídica (1910a, p. 244). Ante el constitucionalista, decía Juan Andrés Ramírez (1905, p. 231),

desfilan pueblos en marcha, sociedades que van desarrollando paulatinamente sus fuerzas, organismos en constante proceso evolutivo... El Derecho Constitucional es *ciencia de movimiento y de vida*¹⁵⁹, de aquí su íntima relación con la historia, toda vida, toda acción; de aquí la necesidad... de penetrar hasta lo más íntimo de las sociedades, para conocer su verdadera estructura de la que los textos constitucionales son apenas un pálido reflejo [...].”

4.5.2. Para desterrar de la enseñanza el lirismo declamador

Mientras sedimenta la gubernamentalización del Estado, la noción de población aparecerá claramente como objeto de conocimiento, tanto de las ciencias sociales como de la medicina. En 1887, Carlos Ma. de Pena, en una nota que enviaba al Decano de la Facultad de Derecho, opinaba sobre los temas de tesis de aspirantes al doctorado. Dentro de estos temas se encontraba “El trabajo”, lo cual comprendía el estudio sobre las condiciones económicas y sociales de la población que vive del salario. Otro tema de tesis sugerido había sido “La población”, e incluía leyes de Malthus, demografía de la República Oriental en relación con la población y la riqueza, y otros estudios sobre las características de la población. Estos eran algunos de los temas que de Pena consideraba “de mayor importancia científica” y de “interés para el país” (p. 215-216). Días después, Federico Acosta y Lara también opinaba sobre los temas de tesis en el campo del Derecho Natural. Allí incluía una “exposición de la teoría de Spencer que considera a la Sociedad como un organismo vivo [...] Origen del Estado de Sociedad [...] Enumeración, clasificación y examen de los factores de la evolución social” (1887, p. 218).

¹⁵⁹ La cursiva me corresponde.

Economía política: población, riqueza, producción, trabajo y capital. En 1890, Carlos Ma. de Pena redactó el programa del curso de Economía Política y Finanzas. En la primera parte de este curso se propone estudiar los

fenómenos que determinan el campo de la Economía Política... Espectáculo [sic] de las agrupaciones humanas en la labor de cada día; las necesidades privadas; las necesidades públicas; el estado. [...] La pasión de bien estar, la riqueza, la moralidad y la civilización general. [...] La Población y las subsistencias. Distribución geográfica de la población; las nociones del punto de vista económico. [...] Teoría de la población: Malthus; aspectos negativo y positivo de la cuestión de la población; complejidad del problema. [...] Censos de la población; estadística comparada de la inmigración (De Pena, 1890, p. 219-224).

En la segunda parte del programa, se estudia “La Producción”, lo cual se desagregaba en el estudio de la relación entre “riquezas y fuerzas productivas. Elementos o factores de la producción: la naturaleza, el trabajo, el capital, progresos humanos medidos por la extensión de los servicios que se pueden obtener por medio de los agentes naturales [...]”. La tercera parte del programa, dedica a “Las Industrias”, incluye el estudio de la relación entre “el trabajo y el capital en relación con la población”. Sobre el final del programa del curso, en la sexta y séptima parte, se incluye el estudio de la “patología del organismo económico” y el “problema social y económico del trabajo y remuneración de los obreros”. El estudio de “La distribución”, suponía “desigualdades naturales; heredadas y legales” (p. 219-220). Cuando de Pena dictó su clase inaugural en el curso de Economía Política, en 1892, afirmaba lo siguiente:

para desterrar de nuestra enseñanza el lirismo declamador; para desembrollar de entre este revuelto hacinamiento de hechos las leyes económicas y los principios generales que las rigen y para buscar en seguida la aplicación de aquellos principios y leyes en conclusiones prácticas de aplicación local, estamos obligados a un estudio paciente y tranquilo de los hechos... a razonar sus causas buscando por último la filiación de esas causas en la fuente de todo móvil y de toda actividad: en el hombre mismo y en la colectividad de que es inseparable. Al proceder así o hacemos otra cosa que emplear un método racional y seguir el ejemplo de los grandes maestros [...] (De Pena, 1892, p. 226).

Más de una década después, Carlos Ma. de Pena reconocía que en el curso de Economía Política de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales había podido desentrañar “algunos principios, llegado a muy útiles conclusiones y formado criterio para apreciar algunos problemas nacionales” (1910b, p. 245), dentro de los cuales se destacan el de la población y el de la inmigración, entre otros.

4.5.3. En nombre del derecho a la vida

La medicalización de lo social es un elemento significativo de la historia de la humanidad como especie, ha dicho Foucault (1974, p. 363). Las formas en las que la medicina se ocupó de lo social, fueron más o menos diversas. Pueden distinguirse, a grandes rasgos, la medicina de Estado, la medicina urbana y la medicina de la fuerza de trabajo. No se examinará aquí con cuál de estos modelos se corresponde la preocupación de los universitarios uruguayos que podríamos llamar “médico-social”. El análisis que realiza Foucault al respecto, se refiere al desarrollo de la medicina social en Alemania, Francia e Inglaterra respectivamente, en los siglos XVIII y XIX. Dadas las particularidades de la constitución del Estado uruguayo, no es descabellado suponer que la preocupación de nuestros universitarios sea una especie de amalgama de los modelos europeos. Es decir: en pocos años condensó la preocupación por el mejoramiento de la salud pública, la normalización de la práctica y del saber médico, la creación de funcionarios médicos, la organización de un saber médico-estatal, la medicalización de la ciudad como reacción al “miedo urbano”, la introducción de la noción de “medio ambiente”, y, por supuesto, la medicina de los pobres, del obrero, de la fuerza de trabajo. Veamos algunos elementos que indican el desarrollo complejo de este proceso.

A principios de 1895 se firmaba en Roma un contrato por el cual José Sanarelli se comprometía a ser Director del Instituto de Higiene Experimental de Montevideo y profesor de Higiene de la Facultad de Medicina, por un lapso de diez años. Sanarelli desembarca en Montevideo en agosto del mismo año, y en marzo del año siguiente se inaugura el Instituto, primero en América Latina (Stanley, 1996).

Al inaugurarse el Instituto de Higiene, Sanarelli ofrece una extensa conferencia. Se citarán varios pasajes, a riesgo de ser extenso en demasía, porque el planteo del higienista italiano puede considerarse un verdadero conjunto de postulados programáticos.

Comencemos por la justificación económica de la higiene. Como

[...] los economistas han estudiado la existencia humana en los dos estados opuestos de salud y de enfermedad, calculando también con mucha aproximación, la pérdida ó la ganancia que puede reportar á la sociedad por cada día de trabajo ganado ó perdido por cada uno de sus miembros, de aquí que haya resultado entre la medicina profiláctica y la economía social, una

especie de unión cooperativa, a base de ciencia y de caridad, cuyo fundamento principal está representado sobre todo por la higiene pública. Y es de esta manera que todos los problemas higiénicos se han convertido en problemas económicos, como los problemas económicos son otros tantos problemas demográficos (Sanarelli, 1896, p. 970).

¿Se trataba, para Sanarelli, de una *economía (política) socialista*? “La higiene pública debe ser uno de los lados más sinceros del socialismo moderno”, decía (ahora nuestro) italiano, y no alcanza con ideas, sino que se requiere de hechos, de práctica. “Si nosotros hacemos ahora un cálculo económico, aunque aproximativo, poniendo como base la condición higiénica de una población, quedamos verdaderamente impresionados de las conclusiones sociales desconsoladoras á las que nos veremos forzosamente arrastrados” (Sanarelli, 1896, p. 971). El recorrido planteado en la conferencia también convoca a la sociología, para indicar que en los “países civilizados” el número de matrimonios y nacimientos disminuye cuando las cosechas de trigo no son buenas.

Como se ve, hay una preocupación demográfica, médico-sociológica. No hubo que esperar a Sanarelli para que esta preocupación apareciera en la Universidad. Unos años antes, Francisco Soca reclamaba “medios para hacer verdadera y fecunda clínica”, un espacio para que la Clínica de Niños, una “asignatura esencialmente práctica”, pueda mostrar al niño enfermo a los jóvenes alumnos. Al tiempo, señalaba las “tenaces resistencias” que las Direcciones de Caridad opusieron a la Facultad de Medicina y reclamaba también mayor firmeza del Estado en este asunto:

Dicen los señores de la Comisión Nacional que la caridad pierde toda su elevación y toda su sinceridad si comienza por exigir de los desventurados enfermos su servicio... [pero] del punto de vista religioso como del punto de vista científico, sería perfectamente justo y humanitario convertir, no ya una simple sala sino todo el hospital, en lugar de fecundas enseñanzas clínicas. [...] la cuestión es mucho más alta y sería dar muestras de una singular limitación de espíritu encararla del solo punto de vista de la caridad cristiana. [...] Los problemas sociales son en su mayoría esencialmente complejos y sus soluciones no son buenas sino a condición de ser entre sí, perfectamente armónicas, para servir al progreso de la Sociedad” (Soca, 1892, p. 324).

La clínica de niños revestía una especial importancia para Soca; consideraba la “ciencia del niño enfermo” como una de las más útiles de la medicina de cara al progreso. Su valoración se fundamentaba, claro, en la necesidad de poblar la nación, por ello lo postulaba como un “problema social”. La preocupación por la salud de la infancia es una respuesta a la escasez de población, es una medicina de la fuerza de trabajo. Estudiar al

niño enfermo para saber cómo conservar vidas y aumentar la población, allí residía el objeto de la clínica de Soca.

Sanarelli reafirma el concepto, al indicar que existían ya “[...] pruebas evidentes é indiscutibles que consagran solemnemente la intervención activa de la higiene pública en el mejoramiento económico y moral de las poblaciones” (Sanarelli, 1896, p. 974). La profilaxis social proponía separar a los sanos de los enfermos, conforme al modelo del “miedo urbano”:

En nombre, entonces, del derecho á la vida que cada uno de nosotros trae consigo al nacer, y en nombre del colectivismo que en sociología se compendia en la fórmula “que la sociedad es todo y el individuo nada”, la higiene social debe aplicar a los tuberculosos lo que en un tiempo se aplicó a los leprosos, lo que hoy se hace con los enfermos delincuentes ó con los locos peligrosos. El tuberculoso debe aislarse, debe segregarse del consorcio humano, porque sus esputos y sus residuos, sus besos y sus caricias, son más peligrosos y nocivos, que los impulsos brutales de un loco epiléptico ó los actos criminales del delincuente nato (Sanarelli, 1896, p. 982).

Pero la conferencia de Sanarelli también da cuenta de otro aspecto relevante de la medicina social. Los problemas sanitarios de la vida urbana fueron relevantes para el engarce de la medicina en el discurso de la ciencia. Foucault (1974, p. 378) señala que fue por medio de la medicina social urbana que prosperó la idea de ciencias afines, especialmente la química. La higiene social es un complejo de doctrinas científicas y filantrópicas, dice Sanarelli. Por eso, su divisa, su ideal, ha sido la de “la redención de la humanidad doliente”. Y para que esa redención fuera posible, había que observar la estrecha relación que existe “entre la higiene social y la ciencia de los microbios”. La medicina social, para el higienista, es un signo de civilización, un signo del triunfo del colectivismo sobre la ventaja individual. Observemos las consideraciones que realiza Sanarelli, que bien pueden calificarse, sorprendentemente, como una mirada realizada desde la historia cultural de la práctica médica:

Si nosotros recorremos la historia de la higiene á través de varios siglos, encontraremos que, á excepción de algunas antiguas religiones del oriente, las cuales se presentan aun hoy, ante nuestras vistas, como verdaderos monumentos de sabiduría sanitaria y de legislación social, y donde al lado de la profilaxia individual, encontramos profesados explícitamente los más sanos principios de higiene social, puede decirse que por mucho tiempo el camino de la civilización ha precedido, paso á paso, la decadencia de la higiene social, con exclusiva ventaja de la individual. Esto fue debido en gran parte á la propaganda y al triunfo de la nueva religión de

occidente, que, si como civilización fue un gran progreso, porque abolió la esclavitud y mejoró en parte la condición social de la mujer, para la higiene, sin embargo, fue un gran desastre. Esta religión nacida en oriente, en el país clásico de la higiene social, abandonó bien pronto todas las mejores tradiciones de aseo; hizo además guerra sin cuartel, empezando por hacer cerrar las célebres *termae* de Roma, aboliendo la gimnasia fisiológica y aquellos clásicos juegos que habían hecho la grandeza de los griegos y de los latinos, predicando, en fin, toda especie de mortificaciones del cuerpo, y favoreciendo además su debilitamiento, que debía influir necesariamente en el desarrollo de aquellas terribles epidemias que en la edad media devastaron al mundo cristiano. Se buscó dar un remedio á estos males fundando hospitales, basados en la idea cristiana del amor al prójimo. Pero bajo el punto de vista higiénico, la institución de los hospitales fué un pésimo remedio (Sanarelli, 1896, p. 966).

Los asuntos de higiene se instalan en el discurso universitario, donde la práctica y el saber médico también son objeto de normalización. La medicina de Estado hizo del médico alemán el primer individuo normalizado; en Francia, primero se normalizó la industria militar, luego los profesores (Foucault, 1974). Algunos rasgos normalistas se reconocen fácilmente en el discurso médico de nuestra Universidad. Turenne decía, por ejemplo, que el “valor del médico se aquilata no tanto por su saber como por su carácter” y que la Facultad de Medicina, al enseñar higiene, educa:

A la categoría de cosa juzgada ha pasado la afirmación de que la Facultad de Medicina enseñan mucho y educa poco. [...] Esta clínica [de obstetricia] os dará ocasión de conocer un cierto número de problemas de orden social que no pueden ignorar... Los errores de higiene!” (Turenne, 1915, p. 309-310).

Varios años después, Turenne mantuvo la preocupación médico-social. Invocaba, por ejemplo, la cuestión medio-ambiental y su relación con la economía:

[...] la Medicina fue clásica y ancestralmente individualista. [...] Al problema del individuo enfermo, unidad aislada de todo cuanto lo rodea, debemos sustituir el del enfermo en relación con el ambiente social y familiar en que vive; una terapéutica destinada a devolver al enfermo la salud, debe ser reemplazada por una terapéutica que lo devuelva a la sociedad. La más perfecta técnica que no restituya ese enfermo a la colectividad con el máximo de posibilidades de rendimiento, será fundamentalmente inferior a aquella que, menos perfecta, alcance ese objetivo. No es suficiente curar, es menester restituir [...] (Turenne, 1935, p. 313-314).

Este destacado docente universitario, en una conferencia de 1935 auspiciada por la Asociación de Estudiantes, expresaba su convencimiento de que el médico pasaría a ser un “un engranaje sincrónico con los demás”, parte del mecanismo social tomado en su conjunto: “Servidor y consejero, agente de Higiene y de Profilaxis, asesor de legislaciones

y ejecutor de mandatos de interés colectivo, el médico con todo su saber, con toda su inteligencia, con toda su abnegación, se debe a la sociedad en que vive [...]” (Turenne, 1935, p. 314). Este convencimiento iba de la mano de la expectativa, hasta ese momento no resuelta, de incorporar la Medicina Social a los estudios médicos.



Capítulo 5 - Saber y conocimiento del cuerpo o gobierno del cuerpo: hacia la conformación del profesorado de educación física en el Uruguay

5.1. Cultura física: la naturaleza en las manos de la ciencia

En los capítulos precedentes en los que se abordó la tradición normalista y la universitaria puede observarse cómo el cuerpo es configurado en un campo de saber y cómo es tomado como objeto de la acción pedagógica. Desde fines del siglo XIX varias decisiones políticas acompañan la consagración de ese nuevo escenario en el cual se perfila la intervención sobre el cuerpo como una necesidad fundamental del Estado.

Políticas educativas y políticas sanitarias son, claro, las acciones que se pueden identificar rápidamente. De una a la otra, no hay sino una familiaridad en la cual educación e higiene se confunden. Los años de la reforma vareliana habían sido testigos de un fuerte impulso a la educación del cuerpo. En adelante, no cesaría de aparecer la idea de desarrollar la cultura física en el Uruguay y la consiguiente necesidad de establecer programas nacionales y formar personal especializado para ello. Pasaron, sin embargo, varias décadas para que la realidad de un curso de profesores de educación física se concretara. En este capítulo se analiza cómo se prefigura el curso de profesores de educación física, concretado institucionalmente en el marco del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, en el año 1939. Del mismo modo que en los capítulos precedentes, no se trata de un estudio historiográfico en sentido estricto, sino de recorrer el despliegue y las modulaciones de una estructura discursiva.

José Espalter¹⁶⁰ afirmó a mediados de la segunda década del siglo XX que “[...] la cultura física que se da en las escuelas públicas se resiente por la falta de un plan educacional debidamente orientado” (Inspección Nacional de Instrucción Primaria, 1916, p. 415). El programa de expansión de una cultura física racional pretende irrumpir en lo

¹⁶⁰ José Espalter (1868-1949). En 1892 se graduó en Derecho y Jurisprudencia en la Universidad de la República, de la que fue Rector durante los años 1930-1931. Militante en las filas del Partido Colorado, fue diputado, senador, Ministro de Instrucción Pública, Ministro del Interior y Relaciones Exteriores, miembro de la Junta de Gobierno y la Asamblea Constituyente convocada por Gabriel Terra. (Cf. http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/478#heading_1367)

cotidiano; sin dudas, el ámbito escolar es el espacio propicio para impulsar cambios de conducta en la población. En 1908 Abel Pérez sostenía que “los ejercicios físicos científicamente concebidos y metódicamente desarrollados constituyen, pues, uno de los objetos fundamentales de la enseñanza” (Inspección Nacional de Instrucción Primaria, 1908, p. 896) y que “las fuerzas de la naturaleza [...] entregadas a sí mismas, destruyen y matan; en manos de la ciencia cooperan al progreso de la humanidad” (p. 908). Estas afirmaciones las realizaba Abel Pérez en ocasión de presentar el proyecto de “Organización de los batallones escolares”. El proyecto había sido objetado por diversos actores; para Lamas la principal objeción residía en la conveniencia higiénica o no de los ejercicios físico-militares. Por esta razón, Lamas realizó una consulta a las “autoridades médicas” sobre la pertinencia de los “ejercicios físicos con orientación militar” y el “uso de fusil” en escolares mayores de doce años. Las respuestas de los médicos Enrique Pouey, Alfonso Lamas y Alfredo Navarro indicaban que nada de esto era inconveniente, sin exponer ninguna otra objeción al proyecto de la educación militar en la escuela (Inspección Nacional de Instrucción Primaria, 1908, p. 895-918).

Hablar de “cultura física” y hacerlo desde el sistema educativo nos hace pensar que la corporalidad debe sufrir el proceso de la institucionalización. Emitir ciertos discursos y proponer ciertas prácticas desde un lugar oficial, es buscar incidir en el conjunto de cosas que son significativas para los individuos, imbricarse en sus rutinas, estar presente como un saber objetivado, es en definitiva pretender ser un a priori fundamental de la existencia corporal. Por eso José Espalter, convencido de la necesidad de realizar lo que llevaba décadas de anunciado, decía: “ha llegado el momento de que ese gusto por los ejercicios corporales se lleve al vasto escenario escolar” (Inspección Nacional de Instrucción Primaria, 1916, p. 413). Recordemos que Alejandro Lamas, apenas entrado el siglo XIX, afirmaba que “es absolutamente indispensable el ejercicio desde los primeros instantes de la vida para que el cuerpo pueda seguir un desenvolvimiento *normal y completo*” (Lamas, 1903, p. 10)¹⁶¹.

Este proceso de integración al nuevo orden propuesto debe presentarse como algo subjetivamente posible, es decir, la relación sujeto-instituciones debe estar sustentada por

¹⁶¹ La cursiva me corresponde.

un sentido general que sea aprehensible para el individuo y la población, como una red que vincula tanto a los individuos entre sí, como a los individuos con las instituciones y más exactamente con los propósitos de éstas. En otras palabras, *el ciudadano* modificará sus prácticas corporales, sus hábitos, solamente si comprende que aquello encierra un sentido no solo para él, individualmente, sino para la sociedad toda. Al mismo tiempo, lo que las instituciones proponen como “cultura física” debe ser posible de integrar a la biografía, a lo cotidiano. Tal vez por ello Arturo Carbonell y Migal se preocupaba por que las innovaciones de la gimnasia no choquen con el sentido común (Inspección Nacional de Instrucción Primaria, 1909, p. 109) y Don Alejandro Lamas proponía que esta

haga obra educadora de hábitos correctivos, que ayude a la naturaleza en su tarea biológica de desarrollo de órganos, aparatos y sistemas y prepare el organismo para el ejercicio físico de aplicación, el de resultado final utilitario en la *vida diaria* [...] (p. 103).¹⁶²

Se trata de que el sujeto entre en nuevo tiempo, proponiendo una nueva institución que regule el mundo de la vida cotidiana, se trata en definitiva de que el tiempo sea el tiempo del progreso, de la producción, del crecimiento ilimitado, del control de la naturaleza, de la eficacia y la eficiencia. Tal vez por esta razón, la atención se dirige a la niñez, que se convierte en el lugar más recurrente, sin duda por el carácter propedéutico que pudiera tener cualquier acción allí emprendida. Aún sin haber certeza de una línea de causalidad, pensar en el hombre saludable de una nación en progreso implica pensar en un relato homogeneizador de las prácticas corporales de los niños, implica pensar también que cualquier sujeto que aparezca en la escena del Uruguay del novecientos debe ser un actor que conozca y practique al pie de la letra las nuevas rutinas corporales. En 1908 Abel Pérez¹⁶³ afirmaba que “la Educación Física de la niñez es el complemento indispensable para asegurar su acción ulterior de hombre, en el múltiple cuadro de las actividades que debe desarrollar para entrar con éxito en las luchas de la vida cada día más enérgicas y perentorias” (Inspección Nacional de Instrucción Primaria, 1908, p. 896).

El 11 de abril de 1916, una comisión nombrada por el Poder Ejecutivo para proyectar un plan de educación física escolar llega a la conclusión de que es necesario crear

¹⁶² La cursiva me corresponde.

¹⁶³ Fue Inspector Nacional (Ministerio de Instrucción Pública) y Director General de Instrucción Primaria. Según consigna Delio Machado (2009, p. 13), Abel Pérez se desempeñó como Inspector Nacional de Instrucción Primaria entre 1900 y 1918.

una comisión técnica de cultura física escolar, “con el cometido de orientar, programar e inspeccionar la cultura física escolar y de propender a su mayor intensificación y desarrollo” (Inspección Nacional de Instrucción Primaria, 1917, p. 795).

A principios de 1916, el Ministerio de Instrucción Pública declaraba obligatoria la Educación Física, teórica y práctica, en los estudios magisteriales. La finalidad de tal obligatoriedad: que el “el personal docente posea la preparación indispensable para enseñar a los alumnos los ejercicios que propendan al perfecto desarrollo corporal” (República Oriental del Uruguay, 1930a, p. 336).

En marzo de 1918 se crea, por decreto del Presidente de la República¹⁶⁴, una Comisión Técnica de Cultura Física Escolar. La Comisión estaría integrada por una amplia gama de funcionarios de distintas dependencias estatales, a saber: Dirección General de Instrucción Primaria (DGIP), Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), un médico del Cuerpo Médico Escolar y otro designado por el Consejo Nacional de Higiene, el Inspector Técnico de la DGIP, el Director Técnico de la CNEF, el Inspector de Gimnasia de los Institutos Normales y de las escuelas primarias y “los señores médicos, especialistas en niños, doctores Ernesto Caprario y Julio A. Bauzá” (ROU, 1930b, p. 281). La Comisión Técnica de Cultura Física Escolar se encargaría de

- A) Proponer a la DGIP los programas de los ejercicios físicos escolares.
- B) Dictaminar sobre los métodos a seguirse en los mismos.
- C) Inspeccionar la observancia de los programas y métodos que se adopten para los ejercicios en las escuelas públicas.
- D) Informar a las autoridades escolares acerca de las deficiencias de que adolezca la enseñanza, e indicar las medidas conducentes a subsanarlos.
- E) Organizar concursos gimnásticos escolares, y en general propender a la difusión e intensificación de la cultura física en las escuelas (ROU, 1930b, p. 281-282).

¹⁶⁴ Se trata del Presidente Feliciano Viera, perteneciente al Partido Colorado, por esos años todavía seguidor de José Batlle y Ordóñez.

5.2. Racionalización de la cultura física: un programa estatal más allá de las escuelas

A principio del siglo XX, el proyecto-proceso de modernización del Uruguay es especialmente impulsado por el gobierno de José Batlle y Ordóñez. Al inicio de su segunda presidencia, se concreta una potencial intervención específica del Estado sobre la población: el 7 de julio de 1911 se crea la creación de la Comisión Nacional de Educación Física (República Oriental del Uruguay, 1911, p. 586-587). El proyecto de creación de la Comisión es parte de un programa eugenésico. El mismo Batlle y Ordóñez, había formulado un proyecto de creación de Juegos Atléticos Anuales, donde argumentaba que el fomento del gusto y la pasión por los ejercicios contribuiría con el mejoramiento de la raza, incluso como condición necesaria del desarrollo intelectual de la población (Dogliotti, 2011). El blanco de la intervención estaría definidamente en el cuerpo orgánico, o directamente en el organismo, tanto en su forma individual como colectiva (población), y todas las formas intermedias (familia, escuela, club, etc.)¹⁶⁵.

La creación de la CNEF es un acontecimiento clave, tanto como para que en ocasiones se considere que con ella empieza la verdadera historia de la educación física en el Uruguay (Rodríguez, 1952, p. 5)¹⁶⁶.

La Comisión tendría entre sus fines organizar, racionalizar, unificar métodos y divulgar todo lo referente a la “cultura física”, así como crear espacios públicos de práctica de juegos, gimnasia, etc. La ley de creación de la Comisión representa es un evento significativo en términos de gubernamentalidad: es una pieza fundamental del proceso en el que se intenta dejar atrás la “cultura bárbara” y expandir la “sensibilidad civilizada”¹⁶⁷. La población y cada uno de los individuos deben ser orientados en la resignificación de las prácticas corporales, fundamentalmente en la adquisición de nuevas pautas de conducta respecto del cuidado del cuerpo y la atención a los procesos biológicos del organismo y

¹⁶⁵ Sobre la creación de la CNEF y sus cometidos, cf. Goitía, Peri y Rodríguez Giménez (1999).

¹⁶⁶ Esta afirmación corresponde a Julio J. Rodríguez, graduado en educación física en la Universidad de Springfield, encargado de la Dirección Técnica de la CNEF desde el retiro de Jess T. Hopkins. Este último, graduado en educación física en la misma universidad, había llegado a Uruguay para trabajar en la ACJ. Entre 1911 y 1917, Hopkins “dedicó parte de su tiempo a orientar, organizar y dirigir la labor de la Comisión Nacional de Educación Física” (Rodríguez, 1952, p. 6).

¹⁶⁷ Expresiones utilizadas por José Pedro Barrán (1994a, 1994b).

sus impactos en la sociedad. El cuerpo pasa a ser parte de un programa en el que se establece un deber ser, toda una pedagogía estatal que supone reglas de normalidad, un nuevo orden y la racionalización de la “cultura física”.

5.2.1. Perfeccionar la raza en las plazas vecinales

El proyecto de las plazas se inscribe cómodamente, en su dimensión política e ideológica, en el proyecto de una sociedad integrada acuñado ya desde fines del siglo XIX. Podemos destacar aquí la “estatización de la idea de lo público”, la “matriz democrático-pluralista”, la “primacía del mundo urbano”, un cierto optimismo y la apuesta a la integración social y cultural (Caetano, 1998, p. 22).

La moralización de las plazas vecinales formaba parte de un proceso expansión de una “moral laica”, no sin tensiones entre los principales actores de la vida pública, dentro de lo cual se destaca la intervención de monseñor Ricardo Isasa, quien no concebía una enseñanza moral sino a través de la pastoral cristiana¹⁶⁸. Sin embargo, a pesar del claro proyecto moralizador que constituía la base de los fundamentos de las plazas vecinales, no dejaba de acusarse de falta de moralidad hacia las filas batllistas (Caetano, 1998).

Juan Arturo Smith¹⁶⁹ fue el primer presidente de la Comisión Nacional de Educación Física, designada por José Batlle y Ordóñez, Presidente de la República, el 28 de julio de 1911¹⁷⁰. En julio de 1912, Smith presenta el proyecto de creación de las plazas vecinales de cultura física, que fuera aprobado por la Comisión en agosto del mismo año. Este proyecto contenía algunos conceptos clave, que Smith se ocupó de definir: educación física, cultura física, cultor y ejercicio físico. En estas definiciones se contenían ya los aspectos programáticos más importantes de las plazas vecinales. Smith definió la educación física como

¹⁶⁸ La educación del cuerpo también ha sido objeto de disputa y tensiones entre la Iglesia y el pensamiento laico. Al respecto, compartiendo el marco teórico-metodológico de esta investigación, cf. Seré (2011).

¹⁶⁹ Smith fue diputado del Partido Nacional. El apoyo dado a José Batlle y Ordóñez como candidato a presidente en 1903 le valió la censura de su partido (Cf. Otero Menéndez, 2006, cap. IV).

¹⁷⁰ Además de Smith, los demás miembros de la primera conformación de la CNEF fueron: Ingeniero Rodolfo Arteaga, Pedro Towers, Manuel Aubriot, José Zamora. Como vocales, actuaron el Dr. D. Claudio Williman, Héctor Gómez, el Coronel Alberto Schweizer, el Dr. Alfredo Vidal y Fuentes, el Dr. Abel J. Pérez y Carlos Sturzenegger.

la ciencia que reúne todos los conocimientos que tienden a perfeccionar las cualidades *psíquico-físicas* del hombre, con el propósito no sólo de vigorizar y embellecer su cuerpo para conservar su predominio sobre los demás seres de un mundo conocido, sino con el de elevar su capacidad moral e intelectual hasta hacerle poseedor de todas las virtudes que adornar pueden a un espíritu sublime” (1913, p. 4).

La cultura física, para Smith, “es la acción que tiende a cultivar de modo completo el organismo humano en una forma armónica, racional y científica, de acuerdo con las prescripciones dictadas por la ‘Educación física’” y el ejercicio físico “es la acción que practica una persona, con el propósito simple de vigorizar su organismo, sometiéndose o no a prácticas o disposiciones científicas racionales” (1913, p. 4).

Las plazas vecinales se propusieron con el propósito de “perfeccionar la raza humana física y moralmente” (Smith, 1913, p. 6). Centros populares de uso gratuito, las plazas se propusieron con el propósito de proporcionar centros recreativos a la población, pero sobre todo para promover

la enseñanza racional y científica de todos aquellos ejercicios que contribuyen a la mejora, embellecimiento y vigorización de la raza, cuidándose en primer término que ellos no sólo influyan benéficamente a favor del cuerpo, sino que ejerzan esa benéfica acción sobre el espíritu de todos los *cultores*, haciéndoles dueños de virtudes, sin cuya posesión, inútil, sino perjudicial, sería la mayor perfección física (Smith, 1913, p. 7).

Sería el ámbito por excelencia de la práctica de ejercicios físicos libres y reglamentados, higiene u otras actividades que contribuyeran a “perfeccionar la raza, psíquica y físicamente, todo ello de acuerdo con los reglamentos y disposiciones que dicte la ‘Comisión Nacional de Educación Física’” (Smith, 1913, p. 27).

El impulso era, en principio, democratizador, aunque el higienismo y la eugenesia implícita imponían sus escollos¹⁷¹. El acceso a las plazas tenía un conjunto de restricciones no menores, restricciones que podrían ubicarse en el orden de la normalización biomédica. Tales limitaciones constaban en el reglamento general provisorio de las plazas vecinales elaborado por Smith. Para empezar, el ingreso a la plaza vecinal exigía exhibir la “tarjeta de salud” o “tarjeta de estado físico”, como comprobante del examen médico realizado y la correspondiente autorización a realizar actividad física. Pero no podrían inscribirse

¹⁷¹ En Lima (2008) y Arias (2009) pueden verse antecedentes de investigación al respecto.

a) los que padezcan de enfermedades contagiosas, b) los que padezcan de enfermedades físicas visibles, que sin ser contagiosas afecten el espíritu de los demás concurrentes a las plazas, c) los que padezcan de enfermedades psíquicas notables a la vista o por sus actos, d) los retardados que puedan ser motivo de sufrimiento propio o causarlo a los demás concurrentes a las plazas, e) toda otra persona que a juicio del médico o del director de la plaza, esté afectado de mal que le haga peligrosa o perjudicial su concurrencia a la misma para sí o para los demás concurrentes (Smith, 1913, p. 29).

El modelo propuesto por Smith procedía básicamente de Estados Unidos de Norteamérica. La referencia fundamental citada por Smith es un texto de Everett Bird Mero, de 1908, en el cual se expone sobre la construcción, equipamiento, mantenimiento y utilidades de las plazas. En *American playgrounds, their construction, equipment, maintenance and utility*, de Mero, no solo hay un manual técnico para la construcción de plazas; hay, también, toda una filantropía subyacente y un apoyo ideológico en la novísima sociología de la educación. *The welfare of de people*: se trataba no solamente del bienestar físico, sino de una cuestión social, educativa y ética (Mero, 1908, p. 9).

Smith señalaba que Estados Unidos era un país “inteligente y práctico”, y que no medía el gasto en la creación de plazas vecinales de cultura física por tratarse de un proyecto fundamental para la salud pública. La metáfora biomédica no se hizo esperar: las plazas vecinales son “pulmones populares [...] en el organismo de las ciudades” (Smith, 1913, p. 9). Pero el proyecto de Smith iba más lejos que los *playgrounds* de Estados Unidos: no serían simplemente espacios públicos de esparcimiento y práctica de ejercicios de cultura física, sino que incluyó varios otros aspectos, a saber: baños gratuitos, fríos y calientes; un bar donde se vendría frutas, leche, bebidas sin alcohol, etc.; se ampliaba el público, porque no sólo se dirigía a niños y jóvenes sino a adultos y ancianos; y, tal vez lo más destacable, las plazas contarían con

profesores competentes que dirigen racionalmente los ejercicios de esos centros, fijando a cada cual aquel o aquellos que convengan a su salud o a su desarrollo, e instruyéndoles en los ejercicios reglamentados o libres, de manera de obtener de ellos los resultados más convenientes para obtener el más favorable éxito en pro de su perfeccionamiento moral y físico (Smith, 1913, p. 11).

Albergarían, además, un programa de educación física escolar.

Los propósitos de las plazas se distinguían por edades. Los niños y niñas concurrirían para

tomar baños de aire libre, sol y agua caliente y fría; a correr y hacer ejercicios libre; a hacer ejercicios físicos racionales y científicos; a hacer con aire, con oxígeno puro, gimnástica de pulmones y vías respiratorias; a hacer gimnástica general del organismo, a beber leche pura y fresca y comer frutas escogidas (Smith, 1913, p. 14).

Para adolescentes y hombres se agregan los deportes atléticos; para estos las plazas cumplirían con el propósito fundamental de alejar a la gente de las “reuniones malsanas” en torno a las carreras de caballos, cafés, esquinas y almacenes o despachos de bebidas. Los padres concurrirían para acompañar a sus hijos, pero también para realizar ejercicios gimnásticos, “tomar baños y recuperar el desgaste de fuerzas del trabajo hecho durante el día” (Smith, 1913, p. 14). Se trataba, claramente, de una higiene corporal y social compensatoria. Los ejercicios, según Smith, también servirían para resistir a las “pésimas condiciones higiénicas” en las que los trabajadores realizaban su descanso nocturno.

El “miedo urbano” (Foucault, 1974) ha sido un componente clave del discurso higienista. Smith, refiriéndose a la tuberculosis, decía lo siguiente: “con el eficaz preservativo y vigorizador ejercicio físico de nuestras *plazas vecinales*, ese gravísimo mal declinará de su asustadora proporción [...]” (1913, p. 15).

Las Plazas Vecinales de Cultura Física, serán centros vigorizadores y restauradores de fuerza y salud de las niñas y niños de nuestras escuelas públicas y privadas; allí irán los escolares a resarcirse de la forzada inacción en los inadecuados locales donde, a costa de su desarrollo y de su salud, se les mantiene inactivos durante horas, abatiendo su carácter, abatiendo su vigor a pretexto de desarrollar su intelectualidad, como si fuera posible obtener esto de un niño sin salud o físicamente mal constituido! Allí, a esas plazas vecinales, irán esos niños a vigorizar su cerebro con irrigaciones de sangre pura; a hacerse, con la perfección de su organismo, más bueno, más culto y respetuoso, más inteligente y bello, más humano, más social, cualidades *físico-morales* que al perfeccionar la raza elevan las condiciones del hombre, por su adquirida intelectualidad, poder y dominio sobre la materia, a tan altas esferas que se debe concebir la esperanza que de allí surja la *verdad pura* que permita al espíritu revelar el principio del bien y la felicidad humana (Smith, 1913, p. 15-16).

Smith profesaba, explícitamente, una “fe en la acción educadora” de los centros de cultura física llamados plazas vecinales. Esa fe incluía especial atención a las clases populares, personas con “almas sencillas” donde se podía observar, según Smith, el influjo de los ejercicios gimnásticos y deportivos.

En el seno de la higiene reside esa invención moderna, de las sociedades capitalistas: el tiempo libre. Los trabajadores concurrirían a las plazas para reconfortar “su cuerpo y su espíritu, para pasar una noche buena y prepararse para reanudar, al día

siguiente, contento y con toda energía, la labor obligada” (Smith, 1913, p. 18). ¿Funcionalismo? Absoluto. Las libertades del cuerpo son allí cuestiones pragmáticas y no hay subterfugio alguno; el tiempo del trabajador es uno solo, dentro del cual se puede distinguir, y siempre dentro del mismo tiempo, producción y reposo. Lo sabían muy bien quienes invertían en este tipo de políticas. El derecho del trabajador al esparcimiento y a un espacio público donde pueda recuperar energías para la próxima jornada laboral es, finalmente, la condición de posibilidad del equilibrio social burgués. ¿Proyecto civilizador? Sí. ¿Cultura? No parece tan claro.

La expresión “cultura física” induce a equívoco, no podría ser de otra manera. La civilización del trabajo persigue al *otium*, reniega de él, dice Milner y la incultura es “el horizonte de algunas civilizaciones protestantes” (1997, p. 59). No sería relevante esta afirmación de Milner si no supiéramos de la influencia protestante en estos proyectos civilizadores, especialmente el que cristaliza en la Asociación Cristiana de Jóvenes, uno de los modelos sobresalientes de la educación física, el deporte y la recreación en la historia del Uruguay¹⁷², cuya presencia en nuestro país data de 1909, dos años antes de la creación de la CNEF. ¿Habrá sido casualidad que de esta fecunda propuesta provenga la manida “recreación”? El afán de recrear al pueblo, el afán recreacionista, probablemente tenga poco que ver con el *otium*, con esa instancia absolutamente desligada del trabajo, del reposo y

¹⁷² Algunos elementos que indican la presencia de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) o Young Men's Christian Association (YMCA) en la conformación de la educación física en el Uruguay pueden leerse en Dogliotti (2011). En la web institucional de la ACJ se lee: “Un 6 de abril de 1909, nace en Montevideo la Asociación Cristiana de Jóvenes. La Asociación Cristiana de Jóvenes es un Movimiento mundial cristiano, ecuménico y voluntario para todos: mujeres y hombres, con especial énfasis en y con la genuina participación de los jóvenes, y que procura compartir el ideal cristiano de construcción de una comunidad humana de justicia con amor, paz y reconciliación con plenitud de vida para toda la creación. [...] Young Men's Christian Association (Y.M.C.A.) o Asociación Cristiana de Jóvenes (A.C.J.) surge en Londres como respuesta a las profundas transformaciones que había producido en la sociedad la Revolución Industrial. La emigración, especialmente de jóvenes a las zonas urbanas industriales, había provocado una concentración en las ciudades nunca antes vista y para la cual éstas no estaban preparadas. En las industrias y las grandes tiendas trabajaban jóvenes en condiciones de trabajo muy duras, con jornadas laborales de 14 horas diarias de lunes a sábado. Con el agravante de que muchos de ellos además dormían en cuartos que estaban en las propias tiendas. Era sencillo entonces que estos jóvenes cayeran en los problemas de las grandes urbes: desorientación, alcoholismo, crimen, robo, prácticas inmorales, etc. En ese contexto es que el 6 de junio de 1844, George Williams [1821-1905], un empleado de tienda, junto con un grupo de jóvenes, fundan la Asociación Cristiana de Jóvenes con el objetivo de colaborar en el desarrollo de la sociedad a través de un modelo cristiano y humano. Comienzan a desarrollar actividades que buscaban el retorno a un espacio de convivencia y respeto a la libertad de expresión y al enaltecimiento del ser humano. Pronto este pequeño grupo extendió su acción a otros jóvenes extendiéndose luego a otras ciudades y países de Europa hasta llegar a América. Llegando en la actualidad a poseer 45 millones de asociados y a estar presente en más de 130 países” (Cf. <http://www.acj-ymca.org/nosotros.php>).

del ocio (que se expresa materialmente en el sobretiempos y que depende de un sobresalario)¹⁷³. La sospecha del contrabando ideológico no es infundada. Digámoslo, con Milner: “en todas las sociedades en que el *otium* ocupa algún lugar, ya sea público o clandestino, es el tiempo de dos gestos mayores: las libertades y la cultura” (1997, p. 56). Pero probablemente nada de ello se encuentre en el “solo será permitido gritar, correr o saltar, siempre en forma culta, durante algunos ejercicios y juegos” de Smith (1913, p. 42).

Los cultores físicos debían ser, además, agentes morales y sociales. Por eso Smith se preocupó de establecer normas morales y de buenas costumbres. Varias recomendaciones se realizaban en este conjunto de preceptos morales; por ejemplo, se establecía, a modo de mandamiento, lo siguiente: “No concurras a lugares de ocio o de malas costumbres” (1913, p. 20). O esta otra prohibición: “No será permitido estacionarse en la línea divisoria del campo de las mujeres, ni estacionarse allí cuando estén practicando sus ejercicios o juegos” (Smith, 1913, p. 43). También se establecían normas higiénicas, tomadas de las escuelas al aire libre de Mülhausen¹⁷⁴. La principal norma higiénica estaba resaltada: ¡No beses ni te dejes besar! Se recomendaba en estas normas que el ejercicio fuera practicado cuidando las prescripciones de los “profesores de cultura física”. Dentro de las 43 normas establecidas, hay una que sorprende por la potencia, una vez más, otorgada la médico: “Antes de resolverte a adoptar una profesión, consulta al médico si tu cuerpo, en general, o si tus ojos, especialmente, te permiten adoptarla” (Smith, 1913, p. 24).

El conjunto de normas higiénicas termina con las siguientes indicaciones que condensan toda una pastoral centrada en el cuerpo:

41. No leas libros malos o muy emocionantes, corromperán tu cuerpo y tu alma.
42. Domínate a tiempo. Que los caprichos y los deseos no te manejen. No te abandones a pensamientos melancólicos o de tristeza. Un trabajo serio y los ejercicios físicos te quitarán los disgustos. Un humor igual y pacífico te aseguran de la mejor manera la salud del cuerpo y del alma.
43. *Cultor*, si alguna de estas reglas higiénicas no fuesen por ti entendidas acude a tus profesores que te las aclararán (Smith, 1913, p. 26).

¹⁷³ Sobre la diferencia entre *otium* y ocio, y sus funciones en relación con la cultura y la civilización, cf. Milner (1997).

¹⁷⁴ Se trata de una ciudad alemana en la cual se crearon escuelas al aire libre, siguiendo el modelo de la Waldschule de Chalottemburgo, cercana a Berlín, creada en 1903. El movimiento de las escuelas al aire libre se había iniciado ya a fines del siglo XIX en Alemania. El I Congreso de Escuelas al Aire Libre se realizó en París, en 1922 (Corts Giner, 2006).

La dirección técnica de las plazas se encargaría a un “profesor diplomado de cultura física” (Smith, 1913, p. 32). El Director Técnico debía, en primer término, “fomentar todos aquellos ejercicios y prácticas tendentes a moralizar las costumbres” y “enseñar todo cuanto tenga relación con la higiene y los hábitos de pulcritud y limpieza, en el cuerpo y en el vestir, aconsejado y prescribiendo todas aquellas prácticas de fácil ejecución aconsejadas por los higienistas” (Smith, 1913, p. 32-33). Además, le compelia al Director Técnico el papel de supervisor de efectos: tendría a su cargo “los libros necesarios y registros en donde anote observaciones psíquicas y físicas que, producidas por la educación física, note en los educandos a su cargo” (Smith, 1913, p. 33).

5.3. Elevar la raza, física y moralmente: preámbulo del profesorado en educación física

La expansión y consolidación de la idea de una nación sana y fuerte, imponía la necesidad de formar personal especializado. Se trataba, para Uruguay, de una nueva figura: el profesor de educación física. Mientras no existió la formación de profesores, la tarea fue cumplida por maestros. Recordemos que ya José Pedro Varela, en sus conferencias pedagógicas, reclamaba por la formación específica en este nuevo campo de saberes. Pero no fue sino la creación de la CNEF lo que estableció definitivamente la necesidad de formar profesionales de la educación física, al poner en evidencia la ausencia de recursos para implementar uno de los programas clave de la modernización del Uruguay. Entre los cometidos formulados en la ley de creación de dicha Comisión, se encontraba el de “organizar y dirigir cursos para la preparación de profesores de educación física e instructores de las diversas ramas deportivas” (Rodríguez, 1952, p. 8).

La Comisión respondió con la realización de cursos con los cuales se proponía cubrir la necesidad de especialistas. En el inicio, se trató de cursos extremadamente breves, lo cual puede leerse como indicador de la debilidad epistémica de ese nuevo campo de saberes denominado educación física, un campo que, en sentido estricto, no es otra cosa que la traducción al ejercicio físico de los saberes biomédicos¹⁷⁵. Por lo tanto, se trataría de la conformación de un campo profesionalista, con un fuerte componente técnico,

¹⁷⁵ Para un análisis de los cursos realizados entre 1920 y 1936, cf. Dogliotti (2011).

conformación que subyace en la matriz del profesorado hasta nuestros días¹⁷⁶. Se trataría, se trata, de un *saber-hacer*, más que de un *saber*.

5.3.1. Cultura física y el concepto moderno de educación física: referencias teóricas y prácticas a medio siglo de la reforma vareliana

En el otoño de 1925, a medio siglo de la reforma vareliana, se realizaba el Cuarto Curso Intensivo Teórico-Práctico para la preparación y perfeccionamiento de maestros de educación física; sería el último de los cursos cortos, de 11 días de duración. En 1930 ya serían cursos de seis meses y en 1936 de un año de duración (Dogliotti, 2011). En ocasión del curso de 1925, Julio J. Rodríguez, Director Técnico de la CNEF decía: “es con buenos y eficientes maestros que será posible llevar a cabo en el país la importante obra que debe realizar en pro del elevamiento de nuestra raza, tanto física como moralmente” (CNEF, 1925, p. 3)¹⁷⁷. A propósito de la finalidad del curso, Rodríguez afirmaba lo siguiente:

se trata más bien de orientar a los estudiantes en el amplio campo de la ciencia de la educación física, proporcionándoles los conocimientos prácticos y teóricos fundamentales para dirigir con cierto grado de inteligencia las actividades de una plaza de deportes, de gimnasios escolares o liceales, etc. (Comisión Nacional de Educación Física, 1925, p. 3).

El curso al que nos estamos refiriendo constaba de dos partes fundamentales: una “teórica” y la otra “práctica”. Veamos la lista de temas abordados en la parte teórica:

- cuerpo humano
- higiene,
- higiene bucal,
- algunas consideraciones sobre el concepto moderno de la educación física,
- primeros auxilios,
- las vías respiratorias superiores y el atleta,
- las necesidades de nuestra escuela desde el punto de la educación física,
- la continencia y el atleta,

¹⁷⁶ He discutido esta idea en otros trabajos (Cf. Rodríguez Giménez, 2008a, 2008b, 2006a, 2006b).

¹⁷⁷ Introducción al boletín que contiene “Informes, horarios y otros detalles” del curso de 1925. Julio J. Rodríguez ha sido el director de este curso. Al igual que varios de los principales actores del campo de la “cultura física” de entonces, se graduó en Educación Física en la Universidad de Springfield.

- organización de la educación física en las escuelas públicas, en los institutos normales y en los establecimientos de enseñanza secundaria,
- las plazas de deportes,
- el juego desde el punto de vista científico,
- organización de la educación física en el Brasil,
- ejercicios de conjunto,
- la educación física desde el punto de vista pedagógico,
- atletismo,
- juegos organizados,
- ejercicios en los aparatos pesados,
- juegos de conjunto,
- natación

Diez u once días serían los destinados para abordar esta larga lista de temas; dentro de ellos, merecen especial atención algunos elementos que dan la pauta de la perspectiva en la cual se basaría la formación y actualización de los encargados de conducir las prácticas corporales de la época.

Al observar la nómina de los profesores y conferencistas del curso, trece en total, sobresale la impronta biomédica. Pero también se hace presente la vertiente militar¹⁷⁸: dentro de los datos con los que se presenta a los profesores, se menciona que el Señor Henry J. Sims ha sido “Director de Educación Física de las fuerzas expedicionarias portuguesas que combatieron en Francia” (CNEF, 1925, p. 15). Destacable es, del mismo modo, que varios de los especialistas que dieron el curso se graduaron en Educación Física en la Universidad de Springfield, lo cual establece un triángulo institucional altamente significativo, junto a la CNEF y la Asociación Cristiana de Jóvenes. En 1885 se había fundado la *American Association for Advancement of Physical Education*, en Brooklyn; de esa fundación promovida por el Dr. William G. Anderson, participó la *Young Men Christian Association* (Neilson, 1939, p. 80).

Veamos el encuadre epistémico del cuerpo. Para su tratamiento teórico se propone “un estudio general de la vida, presentando las formas más simples y las más complejas de

¹⁷⁸ Este aspecto se ha abordado en Goitía, Peri, Rodríguez (1999)

la vida vegetal y de los animales unicelulares, haciendo un estudio progresivo hasta llegar a los vertebrados superiores” (CNEF, 1925, p. 5). El resto de las referencias están en consonancia con el modelo anátomo-fisiológico y del cuerpo orgánico: fisiología de los ejercicios físicos, fuentes de energía muscular, la eficiencia mecánica del cuerpo y del corazón, adiestramiento físico y sus efectos, efectos ulteriores del ejercicio, cambios en la respiración y en la circulación, fatiga.

“La salud” es el primer punto del capítulo dedicado a Higiene, considerada ésta “un problema sanitario de interés nacional”. Se menciona asimismo que “durante el desarrollo de estas conferencias se exhibirán carteles, ‘afiches’ y otros materiales de propaganda higiénica” (CNEF, 1925, p. 5) Entre los temas relacionados con la Higiene Bucal, un odontólogo hablaría sobre la “misión del maestro de educación física en las plazas de deportes y en las instituciones públicas y privadas”.

El concepto *moderno* de la educación física también merece su atención. El abordaje general de éste parte de un enfoque fisiológico y evolucionista del hombre y la civilización. En este apartado se señala que los objetivos de la educación física moderna son: “salud, recreación física, mejoramiento de la energía mental, cultivo del carácter” (CNEF, 1925, p. 7).

Respecto de la organización de la educación física en la escuela primaria, secundaria y en los institutos normales, la preocupación está centrada en los cambios biológicos y psicológicos de los niños. Se mencionan como temas a tratar: “Clubs de salud, examen de buena postura y organización de campañas para combatir los defectos posturales. Examen físico médico de los alumnos y levantamiento de la ficha médico-sanitario-antropométrica” (CNEF, 1925, p. 8). Para el caso de la educación física liceal o de enseñanza media, anidando dentro del mismo horizonte teórico, se destaca el tema “certificados de eficiencia física normal”.

Al abordarse el tema del juego, y por tratarse de un “punto de vista científico” sobre el mismo, se comprende que las referencias se hagan desde una “teoría de la energía excedente”, la psicología del niño y los efectos fisiológicos de los juegos, aunque también estuviera previsto hacer referencia la relación juego y educación.

Dentro de los “ejercicios de conjunto” se previeron, entre otros, formaciones gimnásticas, marchas, ejercicios calisténicos por orden, rítmicos, con manubrios, con barras, con clavos y finalmente danzas gimnásticas y regionales.

Las formas deportivas predominan en lo que es presentado como juegos organizados: entre otros, se proponen básquetbol, voleibol, baseball (out door e indoor), y se agrega, dentro del ítem “juegos de conjunto”, referencias a “diferentes tipos de juegos”. La especificidad de cada juego está formulada en una clasificación general donde se diferencia por edades y género: si los niños cuentan con menos de seis años y hasta los quince pueden jugar juntos, aunque cambiando de tipo de juegos cada dos años; pero llegados los quince años, los juegos son para *jóvenes*, *señoritas* y *adultos*.

Lo que puede denominarse saber pedagógico es constituido desde una intervención higienista sobre los cuerpos. Esta higiene se implicará, como principio, en un entramado teórico evolucionista. Conforme las metáforas belicistas recubren gran parte de los discursos, el desorden moral y físico es visto como una amenaza a combatir. De ello se ha valido el conjunto de argumentos destinados a legitimar la intervención científica sobre los cuerpos y en ellos se ha apoyado, en gran parte, la construcción de lo normal y lo patológico. Así es que los impulsos por el despliegue de la eficiencia han supuesto un severo control a las tensiones entre lo normalizado y lo extraviado. Es en este cuadro general de las sociedades modernas que los dispositivos teóricos se refinan como parte de una “redistribución general de la episteme” (Foucault, 1966, p. 335), habilitando, por ejemplo, el desarrollo de la psicología. Las intervenciones sobre los cuerpos encontrarán cada vez más fundamentos científicos que iluminarán cada uno de los postulados pedagógicos¹⁷⁹.

La práctica es una referencia importante para toda persona vinculada a la educación física, el deporte y la recreación. Lo es para toda la educación. Pero hay un componente particular dentro de la práctica de la educación física: durante décadas, el modelo de formación de los docentes, estuvo anclado en la ejecución destrezas o habilidades. En muchas ocasiones se ha puesto en cuestión este asunto, hasta plantearse en forma

¹⁷⁹ En Uruguay, tal vez más claramente que en Brasil, se encuentran “raíces europeas” (Soares, 2001). La matriz de las pedagogías del cuerpo en la historia uruguaya procede en gran parte del despliegue del pensamiento del aquel continente. Recordemos, además, que José Pedro Varela encontraba en Europa y Estados Unidos las principales referencias para la formulación de su pensamiento pedagógico.

antinómica: ¿se trata de formar docentes o ejecutantes? Las imágenes que habitualmente se asocian al profesor de educación física no son sin razón; no son pocas las ocasiones en las que el privilegio de la ejecución de destrezas gimnásticas y deportivas opaca o relega la formación teórica. Un buen atleta, un buen gimnasta, muchas veces es el modelo a seguir. En la línea de lo planteado por Smith, se trata de un “cultor físico”. Pero veamos las indicaciones que incluía la convocatoria al curso de 1925:

Cada asistente al Curso deberá llevar lo siguiente: 1 camiseta de deportes blanca y sin mangas; 1 camiseta o tricota blanca con mangas; 1 pantalón corto color blanco y otro largo del mismo color, con pretina baja (hasta las caderas) y cinturón color negro; 1 suspensor elástico de gimnasia; 1 par de zapatos blancos de gimnasia; 1 par de zapatos de atletismo con clavos (opcional); 1 toalla de baño (tamaño chico); 1 de mano; 1 mameluco de color negro para baño. Es indispensable que cada asistente lleve consigo todo lo detallado, a fin de establecer uniformidad en las clases de ejercicios (CNEF, 1925, p. 4).

Además de la referencia a la práctica de ejercicios físicos, para lo cual se pretende uniformidad, y justamente por esa razón, podemos pensar la ropa como parte de una educación del cuerpo. Al mismo tiempo que expresa y caracteriza un elemento importante de la cultura, esto es, qué hacer con el cuerpo desnudo, el cuidado en el uso de la ropa supone prácticas higienistas. El vestido, como afirma Soares (2011a), es un gesto civilizador singular y supone conocimiento científico, tecnología y técnica.

As roupas utilizadas com especificidade nas práticas corporais e esportivas constituem-se como resultado de uma especialização de discursos sobre a educação do corpo e suas *performances* e, ao mesmo, respondem às alterações em relação à tolerância da exibição de um corpo nu (Barthe-Deloizy, 2003, citado en: Soares, 2011b, p. 86).¹⁸⁰

¹⁸⁰ La ropa como elemento de la educación del cuerpo no es objeto de esta indagación, sin embargo parecía pertinente indicar ese elemento que habitualmente pasa desapercibido, por lo menos para la investigación sobre la historia de las prácticas corporales. Carmen Soares ha realizado un trabajo original sobre este tema en Brasil. Además del artículo referenciado, cf. Soares (2011b y 2011c). Por otra parte, la atención a la ropa ya estaba presente en la mirada cultural del siglo XIX, en relación con lo social y lo político. En 1846 Baudelaire escribía: “O terno e a sobrecasaca pretos não têm apenas sua beleza política como expressão de igualdade geral – tem igualmente uma beleza poética como expressão da situação espiritual pública [...]” (citado en Benjamin, 1967, p. 14).

5.4. De maestros a profesores: la inflexión de 1939

Como hemos visto, en numerosas ocasiones y durante varias décadas se hizo explícita la demanda de formación de personal especializado en el campo de la educación física, el deporte y la recreación. La inflexión de 1939 supone la creación de cursos para la preparación profesores de educación física, en el marco del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Por considerarse altamente significativo, se transcribe el documento completo que establece la creación de los cursos:

“Se crean cursos para la preparación de profesores.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y PREVISIÓN SOCIAL.

Montevideo, mayo 3 de 1939.

Vista. La precedente nota de la Comisión Nacional de Educación Física, sometiendo a la aprobación del Poder Ejecutivo la creación de cursos para la preparación de Profesores de Educación Física y su reglamentación;

Considerando: Que la iniciativa de la referencia es completamente indispensable y racional de los cometidos de la Institución nombrada que contribuirá a elevar el prestigio por la capacidad y preparación de su profesorado;

Considerando: Que la reglamentación propuesta para estos cursos está de acuerdo con la elevada finalidad cultural perseguida,

El Presidente de la Republica

RESUELVE:

Art. 1º Créanse en la Comisión Nacional de Educación Física, Cursos para la preparación de profesores de educación física.

Art.2 º La Dirección de dichos Cursos, la ejercerá el técnico que la Comisión designe de acuerdo con las directivas que ésta dicte.

Art. 3º El ciclo total de estudios abarcará como mínimo un período de tres años, debiendo los estudiantes rendir, con aprobación, al final de cada Curso el examen correspondiente para poder pasar al Curso subsiguiente.

Art. 4º Terminados los Cursos y rendidos con aprobación los exámenes correspondientes a los tres años, le será otorgada al alumno el Diploma Oficial de Profesor de Educación Física.

Art. 5º La Dirección Técnica con el concurso de la Oficina Médica, en lo que le 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.

Art. 6º Los Cursos serán desde el principio hasta su terminación teórico-prácticos, debiendo el alumno realizar sus prácticas en tercer año, junto a los maestros que actúan en las plazas de deportes, en escuelas y en liceos.

Art. 7º 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 que se consideren necesarios para la función de un profesor.

Art. 8° Salvo resolución especial de la Comisión Nacional de Educación Física, 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.

Art. 9° Las condiciones para el ingreso a los Cursos, serán las siguientes:

- A) Haber cursado los estudios secundarios o el ciclo cultural del Instituto Normal de Maestros de Enseñanza Primaria.
- B) Máximo de edad 24 años para las mujeres 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.

Art.10. Los actuales Maestros de Educación Física, podrán munirse del certificado que otorgará el Instituto Normal, optando por la concurrencia a un Curso complementario, que se determinará en oportunidad, sin que para ellos rija ninguna exigencia de ingreso.

Art. 11. En los Concursos que se llame para la provisión de vacantes, se tomarán en cuenta, en forma especial, a los profesores diplomados.

Art. 12. La Comisión Nacional designará en oportunidad el profesorado de los Cursos, con informe previo de la Sección Técnica.

Art. 13. Con 15 días de anticipación al comienzo de los Cursos, la Sección Técnica de los Cursos hará conocer a la Comisión Nacional el número de alumnos, horario de clases, distribución de las mismas, etc.

Art. 14. La Dirección Técnica, de acuerdo con estas directivas, presentará para su aprobación por la Comisión Nacional, el reglamento interno que regirá para los Cursos.

Art.15. Comuníquese, publíquese, etc.

BALDOMIR

TORIBIO OLASO.”

(República Oriental del Uruguay, 1939, p. 362-364).

5.4.1. La inflexión y reafirmación de un modelo: profesorado de educación física y eugenesia

La presencia de los “agentes de la educación física” en varios ámbitos, especialmente los pertenecientes a la Comisión Nacional de Educación Física, demandó, claro, la formación de “personal especializado”. La demanda también provenía de las autoridades escolares y de las militares, ¿se trataba de una demanda pedagógica? Como hemos visto, en 1903 Alejandro Lamas escribía el primer manual de educación física y gimnasia escolar, “de acuerdo con el programa de pedagogía para los maestros y de estudios de las escuelas primarias de la República O. del Uruguay” (Lamas, 1903, p. 3). La apuesta no era menor: se trataba de responder a una exigencia del programa de pedagogía

de los estudiantes de magisterio con “una breve teoría sobre educación física y el conocimiento práctico de los ejercicios físicos indicados en el programa de estudio de las escuelas” (p. 5).

Según Lodeiro (1989, p. 16)¹⁸¹, en 1911 y 1912 se dictaron los primeros cursos de gimnasia militar, antecedentes de la Escuela Militar de Educación Física, creada en 1943. Poco después, en 1916(?), se incluyen los cursos de educación física para maestros normalistas.

El impulso de la “cultura física” se iría consolidando y con ello se instalaría la necesidad de formación técnica y profesional. Así, en 1920, se dicta el “Primer Curso Teórico-Práctico” destinado a preparar maestros de gimnasia y juegos, en el ámbito de la Comisión Nacional de Educación Física¹⁸². Sucederían a éste otros cinco cursos más, hasta 1936. Ese pequeño impulso dado a la formación, dio lugar a propuestas para la capacitación sistemática de maestros en educación física, aunque todavía no sería una realidad hasta 1939. En 1922 se organizan cursos para la incorporación de maestros a la CNEF. Recién en 1930 se organizaría el primer curso de educación física de un año de duración (Lodeiro, 1989, p. 16-19).

Dos médicos¹⁸³ serían los autores del primer proyecto de formación de profesores en educación física, proyecto que podríamos denominar “curricular”, en tanto se trataba de un conjunto de materias que componían, en un sentido amplio, un plan de estudios. El primer plan de estudios ya mostraba una forma que se continuaría en todos los planes posteriores, incluido el plan de estudios vigente desde el año 2004¹⁸⁴: una sumatoria de un conjunto numeroso de materias o asignaturas.

¹⁸¹ El texto de Lodeiro, que supone una historia del curso de profesores de educación física, carece de referencias a las fuentes utilizadas. En preciso indicar, de todos modos, que el autor no se ha propuesto hacer propiamente una indagación historiográfica. Como la propia historia del campo de la educación física en nuestro país, está más próximo de una semblanza basada en la oralidad, que de un texto académico producto de una investigación. Anunciaba el autor, en sus “liminares”, que su trabajo serviría de “probable fuente” para los que escribieran la historia de la educación física del Uruguay. Dicha historia, todavía no se ha escrito. Algunas investigaciones recientes y otras en curso, contribuyen con dicho propósito.

¹⁸² Se trató de un curso de diez días de duración.

¹⁸³ Los médicos Anibal Roig y José Faravelli. Roig fue Subsecretario de Salud Pública y Presidente de la Asociación Uruguaya de Fútbol (1951-1953). Faravelli es considerado precursor de la medicina deportiva en el Uruguay, fundador de la Oficina Médica de la Comisión Nacional de Educación Física. En agosto de 2007, el Poder Ejecutivo envía al parlamento el proyecto de ley en el que propone denominar “Dr. José Faravelli Musante” al Centro Médico Deportivo del Ministerio de Turismo y Deporte (Cf. Ministerio de Turismo y Deporte, 2007).

¹⁸⁴ Para un análisis de los planes de estudio, cf. Dogliotti (2009).

Si bien el plan se podía dividir en tres áreas (Ciencias de la Educación, Ciencias Biológicas, Técnicas y otras), una lectura general indica que no hay un eje vertebrador, epistémico, que de sentido al proyecto. Por lo menos en un sentido fuerte; es decir, no hay, por ejemplo, “teorías”, excepto para el caso de natación, que se dividía en teoría y práctica (en los 3 años), y en el tercer año de la carrera, donde se incluye “Teoría de Gimnasia”. El componente fundamental del proyecto está centrado en el aspecto técnico, identidad fundamental de la práctica profesional en el campo de la educación física, destacándose materias vinculadas al deporte y la recreación. Observemos la distribución de la cantidad de asignaturas:

	<i>1er. año</i>	<i>2º año</i>	<i>3er. año</i>	TOTAL
Ciencias de la Educación	2	1	1	4
Ciencias Biológicas	4	6	3	13
Técnicas y varias	11	15	15	41
	17	22	19	58

Cuadro 1 – Cantidad de asignaturas por año y área del primer curso de profesores de educación física. Fuente: Lodeiro (1989, p. 30).

Podemos ver la presencia menor de las ciencias de la educación en el proyecto; aunque podemos destacar también que la formación en educación física uruguaya está, desde el principio, afectada mínimamente por lo pedagógico. En el segundo año de la carrera se incluía “psicopedagogía” y en el tercero se incluía “Pedagogía General y de la Educación Física”. Es altamente significativo que la “Práctica Docente”, curso del tercer año, se ubicara en el área o conjunto “Técnicas y varias”. Se puede inferir fácilmente que la enseñanza en este campo se concibió como una tarea técnica, informada o complementada desde las ciencias de la educación por la lectura pedagógica y psicopedagógica y apoyada, epistémicamente, en las ciencias biológicas (anatomía, biología, higiene, antropometría, kinesiología, primeros auxilios, fisiología, dietética y nutrición, masajes, biotipología, kinesioterapia, gimnasia terapéutica, fisiología aplicada) (Cf. Lodeiro, 1989, p. 28-30).

El ingreso al curso de profesores estaba supeditado a las condiciones físicas del aspirante. En el inicio del curso, la Oficina Médica y la Sección Técnica elevaban un informe a la presidencia de la Comisión Nacional de Educación Física, en el que se establecían las condiciones físicas que debía presentar el aspirante a Profesor de Educación Física. La lista de condiciones es extensa, por lo cual mencionaré aquí solamente algunas, las más significativas por su trazo higienista y eugenésico: el aspirante debía gozar de excelente salud, mostrar un

verdadero estado de robustez, [...] 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, [...] 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 a 158 cm para las mujeres, con circunferencia torácica no 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 (citado por Lodeiro, 1990, p. 15-16).

Luego, un conjunto de índices eran aplicados sobre los aspirantes; en su mayoría medían algún rasgo anátomo-fisiológico o morfológico, y los distintos valores guardan alguna relación con proyecciones de rendimiento atlético-deportivo o forman parte de una “evaluación funcional” del individuo deportista.

También se indicaba que el cuerpo no debía mostrar rasgos sobresalientes o grotescos: ni cicatrices, ni abdomen prominente, tampoco hernias, várices, uñas encarnadas, etc. Toda una parafernalia biomédica y esteticista que, en su enlace con una función estatal, no se puede llamar sino racismo de estado.

¿Qué ocurre aquí con el *saber del cuerpo*? Algunas “condiciones físicas” exigidas a los aspirantes a profesor de educación física proceden, epistémicamente, de ciencias tales como la antropología biológica. Lo que se cuele de un lado a otro, lo que se invisibiliza ideológicamente, es el efecto político de la aplicación de este tipo de conocimiento científico para establecer prácticas de individualización y control de la población. Son incontables las ocasiones en las que el especialista en educación física o deporte, imbuido por un espíritu científicista y desconociendo el funcionamiento ideológico en su propio pensamiento, hace las veces de gendarme de la raza y supone que, aplicando conocimientos científicos en el ámbito de la educación física y el deporte, no hace otra cosa que formar parte de ese ejército de la buena voluntad que vela por la salud de la humanidad. Pasado por

el tamiz de la práctica, el saber del cuerpo se disipa para reducirse a una técnica; todavía al servicio de una política (de una biopolítica, es cierto), su destino será, tarde o temprano, autonomizarse. El siglo XX experimentó la omnipotencia de la técnica, sin estar sometida al saber ni, finalmente, a nada (Milner, 2006, p. 114).

Claro que no fue este siglo el que inventó el racismo; sin embargo, se torna una práctica específica y delimitada de un modo particular a partir de su funcionamiento en el conjunto de los mecanismos estatales. Se trata de biopolítica. Este es el punto en el que los Estados modernos hacen que su funcionamiento pase a través de las razas. Podemos hablar de racismo de Estado en la medida en que un biopoder, la estatalización de lo biológico o la gestión de la vida forman parte de los mecanismos legítimos establecidos en las distintas formas de tratamiento de eso que se objetiva como población.

El conocimiento científico enlazado al dispositivo estatal introduce una solución de continuidad en la biología, en el cuerpo, en los cuerpos: los analiza, describe, clasifica, establece jerarquías, introduce regulaciones, induce prácticas. No se forzarán hipótesis, pero es difícil evadir la referencia a los sucesos de la Alemania nazi. El mismo año en que comienzan los cursos para profesores de educación física, con una innegable matriz eugenésica en varios de sus aspectos, comienza la segunda guerra mundial. El Estado eugenésico estaba en ciernes desde hacía varias décadas, y el nazismo fue su extremo.

Como señala Foucault (1975-1976, p. 234), “el control de los riesgos específicos de los procesos biológicos era de hecho uno de los objetivos esenciales del régimen [nazi]”. Por otra parte, el culto al cuerpo está presente en lo que se puede denominar “civilización moderna”¹⁸⁵. Pero se trata de un culto que articula el amor-odio al cuerpo (Horkheimer y Adorno, 1947). El descubrimiento de la Naturaleza en el siglo XVIII pauta el advenimiento de la era de dominación técnica de la misma (Baudrillard, 1973, p. 54). A partir de allí, no hay sino “naturaleza dominada”. La metáfora de la libertad y la apelación a esencias perdidas, tan preciada por ciertas corrientes naturalistas, supone siempre el olvido del corte fundamental que supone un sujeto. La exaltación del cuerpo recuerda ese amor-odio implícito: allí donde hay lo indomable, allí donde lo real del cuerpo se impone, el dominio de la naturaleza revela su debilidad.

¹⁸⁵ Una de las expresiones más conocidas, consideradas obras maestras del cine documental, se encuentra en el trabajo de Leni Riefenstahl, especialmente en las películas *Olympia* (1938) y *Triumph des Willens* (1935).

Los que en Alemania exaltaban el cuerpo, gimnastas y deportistas al aire libre, han tenido siempre la máxima afinidad con el homicidio, así como los amigos de la naturaleza la tienen con la caza. Ven el cuerpo como un mecanismo móvil: los miembros en sus articulaciones y la carne como relleno del esqueleto (Horkheimer y Adorno, 1947, p. 280).

La educación física, especialmente aquella orientada al alto rendimiento en la competencia deportiva, nunca aceptó de buen grado que la técnica es una forma de “organización del sufrimiento” (Vaz, 2004, p. 31)¹⁸⁶. Sin embargo, es sabido que esto es lo primero que aprende un deportista.

Digresión a modo de hipótesis: el desprecio intelectual hacia la educación física no depende tanto de la debilidad conceptual de ésta o de la falta de inteligencia de sus agentes, como del carácter oscuro y ambivalente de su génesis moderna, o de la primacía de la acción sobre el pensamiento que ésta impone, característica de su persistente (aunque filosóficamente inocuo) pragmatismo.

La educación física, como se ha visto en este capítulo y los dos precedentes, no pertenece ni a la tradición normalista ni a la universitaria, al menos en su dimensión de institucionalidad. En este sentido, aunque son muchas las ocasiones en las que se hable de “formar docentes” en educación física, es impropio inscribir este profesorado en la tradición de la “formación docente”. Ha sido, sin duda, y es, aspiración de muchos; pero el deseo, si es que se puede situar en esos términos, es desmentido por la propia génesis del profesorado.

La fuerza del programa higienista hizo que la formación de los agentes de la educación física tuviera su propio reducto, a una distancia nada despreciable de la formación de maestros y profesores de enseñanza media. Todo ello no desacredita el rasgo normalista de la educación física, varios antecedentes reseñados en esta investigación así lo muestran, y ese rasgo perdura. En 1952, el Prof. Julio J. Rodríguez hacía un mínimo balance del desarrollo de esta disciplina en el Uruguay, y la ubicaba definitivamente como una forma de “educación a través de la actividad física” (1952, p. 11). La actividad física, decía Rodríguez, es “el medio empleado, pero la finalidad es la educación del individuo” (1952, p. 11). Tanto era el acento puesto en la educación, que este profesor dudaba de la expresión “educación física”, porque “como educadores que somos [decía Rodríguez],

¹⁸⁶ Sobre la cuestión del cuerpo, entrenamiento deportivo y dominio de la naturaleza, cf. Vaz (1999).

estamos influyendo en la formación del niño y del ciudadano como unidad bio-psíquica dentro del ambiente social, brindándole el patrimonio cultural hereditario de la humanidad” (1952, p. 11)¹⁸⁷.

Igualmente patente es la función pastoral, propia del normalismo: para ingresar al profesorado en educación física, los aspirantes deben gozar de buena salud, haber culminado el ciclo de enseñanza secundaria “y llenar los requisitos físicos, psíquicos y morales que se exigen a todos aquellos que quieran destinar su vida a ser guías y preceptores de la niñez y de la juventud” (Rodríguez, 1952, p. 9)¹⁸⁸. De todos modos, a pesar de los rasgos señalados, se da por descartada la idea de que la formación de profesores de educación física se inscribe en la “historia de la formación docente”¹⁸⁹. Tampoco lo fue más tarde, con la ley de educación 14.101, conocida como la ley Sanguinetti de 1973. En esa ley también queda excluida la formación de profesores de educación física del Consejo Nacional de Educación (República Oriental del Uruguay, 1973). Tal vez, sí pueda plantearse que el profesorado de educación física haya sido, al menos en la indagación realizada, la visión normalista de la actividad física o de la “cultura física”, así como Behares (2011, p. 49) plantea que la versión de Grompone del Instituto de Profesores Artigas ha sido la versión normalista de la actividad intelectual¹⁹⁰.

Para finalizar este capítulo, se anotará un asunto más sin extenderse sobre él, por tratarse de un aspecto que excede la delimitación temporal de esta investigación. A poco de constituirse el curso de profesores en educación física, el Decreto-Ley N° 10.398 del año 1943 (Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social), modifica el modo de constituirse y los cometidos generales de la CNEF. En su artículo primero, el Decreto-Ley

¹⁸⁷ Se notará en las palabras de Julio Rodríguez un antecedente de la posterior expresión “bio-sico-social”, para referirse a la “unidad” del individuo (valga la redundancia).

¹⁸⁸ Aunque no me extenderé en el asunto, no quiero dejar de señalar cierto carácter megalómano de los profesores de educación física, un tanto inexplicable. Este carácter ya se leía en la pedagogía vareliana, claro (“la educación cura todos los males”). Para Julio Rodríguez, en “el Uruguay interpretamos a la actividad física como medio educativo tendiente a formar generaciones, que puedan vivir con salud, con felicidad, con bienestar, con libertad y en paz entre ellos y con todos los pueblos hermanos de la tierra” (1952, p. 12).

¹⁸⁹ Al respecto, es bastante sintomático que el único estudio sistemático sobre “historia de la formación docente” en el Uruguay, realizado por Luis Delio Machado, no incluye la formación específica en educación física, en tanto formación disciplinar, como un elemento sobresaliente en su plan de trabajo, es decir, en la historia de la enseñanza normal nacional que va desde las primeras formulaciones de 1827 hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en 1918 (cf. Delio Machado, 2009).

¹⁹⁰ La hipótesis, que es bastante plausible, merece ser desarrollada.

establecía la nueva conformación de autoridades directivas de la Educación Física, de acuerdo a la siguiente estructura y nómina:

Una Comisión Coordinadora de Educación Física, integrada de la siguiente manera:
 El Director General como Presidente, designado por el Poder Ejecutivo.
 Un representante del Ministerio de Salud Pública (médico).
 Un representante del Ministerio de Defensa Nacional (militar o marino).
 Un delegado del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal.
 Un delegado del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria.
 Un delegado del Consejo Directivo de la Universidad del Trabajo del Uruguay.
 Un delegado del Consejo del Niño.
 Un delegado de la Dirección General de Institutos Penales.
 Un delegado de la Intendencia Municipal de Montevideo.
 El Director técnico (sin voto) y el Jefe de la Oficina Administrativa, como Secretario (sin voto) (República Oriental del Uruguay, 1943).

El Director General tendría una serie de responsabilidades, dentro de las cuales se encontraba la de “organizar y dirigir cursos para la preparación de profesores de educación física e instructores de las diversas ramas deportivas” (Art. 4º, inciso L).

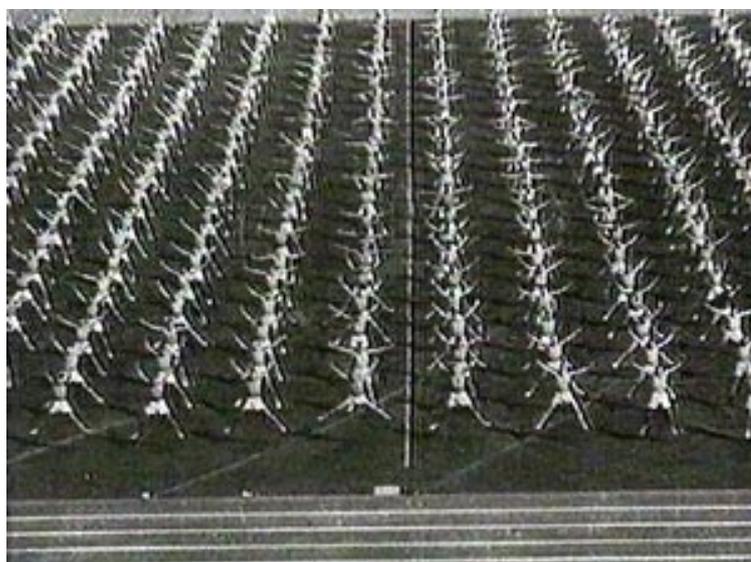


Fig. 6 – Fotograma 1 de Olympia, film de Leni Riefensthal (1938).



Fig. 7 - Fotograma 2 de Olympia, film de Leni Riefensthal (1938).



Fig. 8 – Fotograma 1 de *Triumph des Willens*, film de Leni Riefensthal (1935).

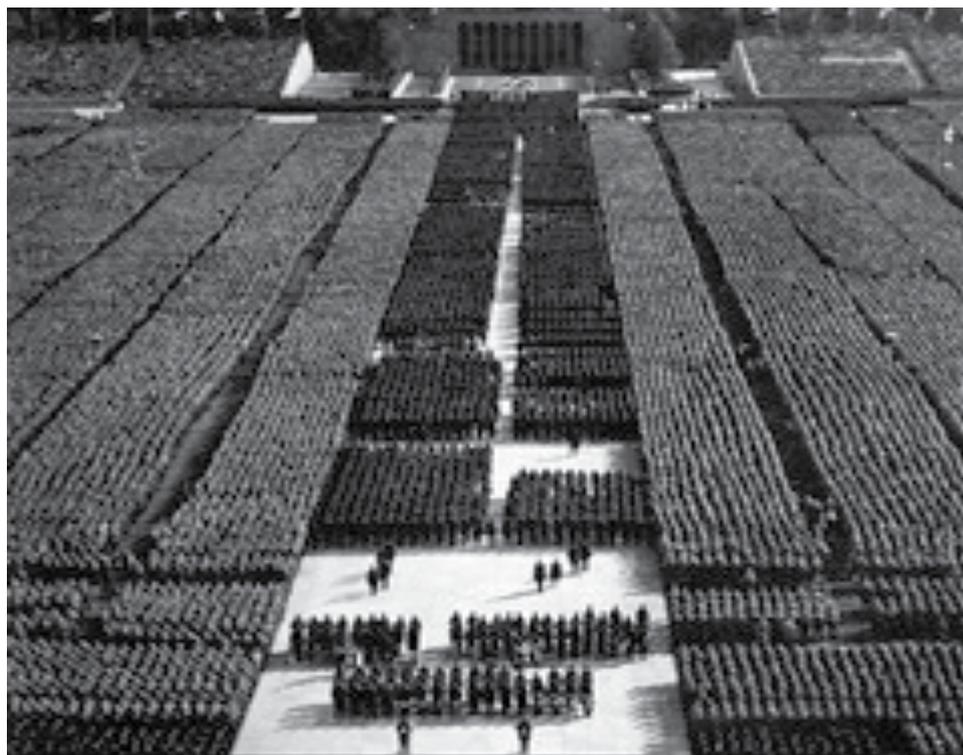


Fig. 9 – Fotograma 2 de *Triumph des Willens*, film de Leni Riefensthal (1935).

Capítulo 6 - Apuntes para una discusión sobre *pedagogía* y *biopolítica*

...el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente (Foucault, 1976, p. 173).

6.1. Sobre la pedagogía y lo pedagógico

La distinción teórica (y práctica) entre lo pedagógico y lo didáctico que puede encontrarse en la bibliografía específica es poco clara e incluso, muchas veces, nula. Del mismo modo, en los espacios que habitualmente denominamos práctica educativa o práctica de enseñanza, los límites entre lo pedagógico y lo didáctico se confunden. Cualquier objeto en su dimensión fenoménica, para ser tratado desde una posible delimitación, precisa la introducción de la teoría. La escena en la cual tienen lugar la educación y la enseñanza, en su pura empiricidad, no nos devuelve un objeto claro y delimitado, nos devuelve un conjunto de hechos más o menos indeterminados: para decir algo de ellos se precisa de la teoría. En este capítulo, en el que se presentan algunas ideas con el propósito de discutir la relación entre pedagogía y biopolítica, la referencia a lo pedagógico remite a lo *deóntico*, a aquello que se plantea como necesario, lo que debe hacerse, que implica lo obligatorio y lo normativo, o bien a lo *teleológico*, aquello que involucra la preocupación por los fines y las acciones destinadas a alcanzarlas¹⁹¹.

La referencia a la pedagogía puede hacerse desde varias perspectivas, especialmente desde que se han realizado una serie de revisiones críticas en el campo de la educación, fundamentalmente desde fines de los años sesenta del siglo pasado. En el recorte realizado para presentar la discusión se ha optado por recurrir a la visión clásica y dominante en la historia de la educación moderna, podría decirse la visión que mayor arraigo ha tenido en la tradición *normalista*, esa tradición que constituye el núcleo de la formación docente en y para los sistemas de enseñanza nacionales en la modernidad occidental.

Lo pedagógico refiere, en general, a la *formación* del individuo o la sociedad, proponiéndose como un proyecto para lo humano¹⁹². De la pedagogía como formación del

¹⁹¹ En esta referencia a la pedagogía se toma, a grandes rasgos, el planteo que realizan de Abbagnano y Visalberghi (1957) en la introducción a su historia de la pedagogía.

¹⁹² Este es uno de los puntos clave de este trabajo, que será abordado especialmente.

individuo, Rousseau (1712-1778) es uno de los representantes más importantes e influyentes sobre el pensamiento pedagógico moderno. De su principal obra pedagógica, *El Emilio*, se ha dicho que es una de las más geniales teorías sobre políticas educativas (Raynaud y Rials, 1996).

Por otra parte, Kant (1724-1804), influido por Rousseau, es un antecedente fundamental de la pedagogía moderna. Kant afirmaba lo siguiente:

en el problema de la educación se esconde el gran secreto del perfeccionamiento de la humanidad. [...] El hombre es la única criatura susceptible de educación. Por educación entendemos los cuidados que exige su infancia, la disciplina que le hace hombre y, finalmente, la instrucción mediante la cultura. [...] No se debe educar a los niños de acuerdo con la situación presente de la especie humana, sino en función de una situación mejor, posible en el futuro, es decir, según una idea de humanidad y de orientación completa hacia ella (citado por Avanzini, 1977, p. 342).

En esta breve presentación no se pretende hacer una panorámica del pensamiento pedagógico moderno, sino apenas mencionar algunos fragmentos claves que sirven de base a la estructura conceptual de la indagación respecto a la relación pedagogía y biopolítica. El ideario pedagógico moderno es amplio, aún cuando se puedan identificar algunas claves. Por ello, además de Rousseau y Kant, una referencia a Durkheim es ineludible. Hombre de ciencia, teórico de la relación entre individuo-Estado-sociedad, ha resumido su punto de vista sobre la educación en el siguiente fragmento, que constituye sin dudas una visión clásico-moderna y sobre la cual se articula gran parte del pensamiento pedagógico desde el siglo XIX hasta nuestros días:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aun maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado (Durkheim, 1922, p. 16).

Para Durkheim, cada nueva generación representa una tabla rasa sobre la cual la sociedad debe reconstruir la cultura. Es necesario, afirma, “que, por las vías más rápidas, agregue, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, otro, capaz de llevar una vida moral y social. Tal es la obra de la educación” (Durkheim, 1922, p. 18).

Finalmente, es preciso destacar el efecto, o el conjunto de efectos, que la pretensión científicista ha tenido sobre el campo de la educación. Uno de los más importantes, es la

pedagogía como epígono de la sociología y la psicología (desde hace décadas abunda la “psicopedagogía”, constituyendo incluso un campo de formación profesional). Otro de los efectos, no excluyente del anterior, es el de un proyecto de “pedagogía experimental”. El modelo de una pedagogía científicista, fundamentalmente instaurada desde la matriz de la racionalidad instrumental y en relación con el ideal progresista-productivista de la burguesía decimonónica, deja de ser un “arte de la educación” para transformarse en una técnica de conducción social (Hoyos Medina, 1992).

Estas ideas iniciales sobre lo pedagógico, se irán profundizando y poniendo en relación con otras cuestiones claves, a saber: la episteme y epistemología en la modernidad, el programa y funciones de la ciencia, la racionalidad de los estados modernos, la articulación de cierto desarrollo científico con los problemas de gubernamentalidad (especialmente los efectos de la economía, la biología, sociología y psicología).

Este capítulo se presenta con un propósito heurístico, orientado, como se mencionó antes, por un interés en indagar respecto de la relación entre pedagogía y biopolítica, en el marco de una investigación más amplia sobre la educación del cuerpo en la modernidad.

6.2. La “máquina antropológica”

Agamben (2007) habla de una “máquina antropológica”, algo que se puso a funcionar en la modernidad según ciertas “condiciones de posibilidad” (expresión que remite a Foucault) y que no deja de producir, o de ser el marco para producir lo humano. Allí podemos encontrar, en términos generales, el telón de fondo del humanismo, pero, sobre todo, encontramos la pista a partir de la que podríamos dedicar un espacio a reflexionar sobre el lugar de la economía, la lingüística y la biología (el hombre que vive, trabaja y habla, dice Foucault, 1966) en esa máquina, tal vez el trinomio que funciona como motor principal, continuando la metáfora.

La “máquina antropológica” necesita de dispositivos, propiamente hablando, esos enlaces por los que pasa y se redirecciona o vuelve a impulsar una línea de fuerza (Deleuze, 1988). Todavía en términos muy difusos se puede decir: lo pedagógico viene a configurarse como una forma particular de enlace de la economía, el lenguaje y la biología. A partir de la modernidad y prestando atención al nacimiento y proliferación de los estados-nación, la

política será “biopolítica” (Agamben, 2007, p. 146). Allí, como efecto de los proyectos modernos, la pedagogía no puede dejar de ser un eco de la biopolítica, es decir, la preocupación por la educación será, a partir del impulso moderno, una forma de control del individuo y regulación de la población. De esta manera la cuestión del cuerpo se vuelve fundamental. La educación será, para los progresistas decimonónicos, sobre todo y fundamentalmente, educación del cuerpo.

Allí las técnicas ocupan un lugar específico. La modernidad también reinventa la técnica. En este punto parece interesante indagar a partir del planteo de Benjamin (1955): la educación, en su obsecuencia hacia la racionalidad instrumental, rinde tributo al dominio de la naturaleza (dominio de los niños, dominio de la naturaleza infantil que irrumpe en la escena pedagógica, la escena pedagógica es el despliegue de la técnica que pretende ese dominio) y no al dominio de la relación entre generaciones.

¿Cuánto ha jugado en estas formas o figuras de la pedagogía la noción de vida? No se puede saber fácilmente, pero tal vez encontremos una vía de análisis en la indagación respecto de las relaciones entre biología, política y pedagogía (además de las ya mencionadas economía y lingüística).

6.3. Educación del cuerpo y economía

Como señala Jaeger (1933, p. 263) la educación ha recorrido un largo camino entre sus inicios en la antigua Grecia, entre el modelo aristocrático de *areté*¹⁹³ y el ideal político del hombre vinculado a un Estado de derecho. Los modernos tenemos una forma (y una fórmula) específica para mirar la historia. Ésta tiene para nosotros un sentido y una dirección dentro de los cuales el pedagogo se ubica, se encuentra (o bien, se pierde) a la vez que coloca sus postulados pedagógicos. Esta concepción de la historia puede situarse también en la noción teológica de la misma. Según Agamben (2008, p. 88-89),

¹⁹³ “El tema esencial de la historia de la educación griega es más bien el concepto de *areté*, que se remonta a los tiempos más antiguos. El castellano actual no ofrece un equivalente exacto de la palabra. La palabra ‘virtud’ en su acepción no atenuada por el uso puramente moral, como expresión del más alto ideal caballeresco unido a una conducta cortesana y selecta y el heroísmo guerrero, expresaría acaso el sentido de la palabra griega. Este hecho nos indica de un modo suficiente dónde hay que buscar su origen. Su raíz se halla en las concepciones fundamentales de la nobleza caballeresca. En el concepto de la *areté* se concentra el ideal educador de este periodo en su forma más pura” (Jaeger, 1993, p. 20-21).

nuestra concepción de la historia se ha formado bajo el paradigma teológico de la revelación de un “misterio” que es, a su vez, una “economía”, una organización y una “administración” de la vida divina y humana. [...] La historia cristiana se afirma contra el destino pagano como praxis libre; y, sin embargo, esta libertad, en tanto corresponde y realiza un designio divino, es ella misma un misterio: el “misterio de la libertad”, que no es sino la otra cara del “misterio de la economía”.¹⁹⁴

En la vida social moderna, dice Agamben, predominan la economía y el gobierno, ambas instancias derivadas de la biopolítica. A su vez, la biopolítica tiene lugar como efecto de la teología cristiana, que, habiendo formulado una teología económica, será sustituida por una *oikonomía* (Agamben, 2008, p. 13). La educación de los cuerpos, en su faceta de control del cuerpo y regulación de las poblaciones (biopolítica), no es más que una economía, incluso no sería necesario agregar otras palabras o nociones, por ejemplo, “economía política del detalle” o “economía política de los cuerpos”. En la medida en que la educación es ese espacio que se constituye entre el naciente mundo privado y el público, entre el individuo y la sociedad (que es necesario inventar y sostener), es ese dispositivo que articula economía y política, es, literalmente, un aspecto de la *economía política*.

Cuando la educación hace del cuerpo su objeto, explícita o implícitamente (toda pedagogía es del cuerpo) tiene que hacer algo con lo específicamente imponderable de lo humano, con lo que da cuenta de la contingencia del cuerpo, es decir, la sexualidad¹⁹⁵. Encontró, por supuesto, una *vía regia* para paliar la situación. El cientificismo moderno (no la ciencia) respecto del cuerpo no es más que el corolario de las prácticas realizadas en la mesa del anatomista. Allí se exploró, desarticuló y recompuso una cierta totalidad del cuerpo a partir de una visión mecanicista¹⁹⁶. El proyecto de experiencia de sexualidad moderna será el de la experiencia de la explicación orgánico-funcional. A fines del siglo XIX el psicoanálisis introduce una escucha para lo que no se deja capturar por esta experiencia, para lo incapturable desde el punto de vista cientificista (aunque Lacan adjetive de ese modo el pensamiento freudiano). Algo no encaja en el discurso de la

¹⁹⁴ Agamben señala que la izquierda hegeliana puede romper con el nexo que la concepción teológica pone entre historia y *oikonomía* a condición de poner en el centro del proceso histórico la noción moderna de economía, “es decir, la autoproducción histórica del hombre. En este sentido, ella sustituye la economía divina por una economía puramente humana” (Agamben, 2008, p. 89).

¹⁹⁵ El término apareció a principios del siglo XIX (Foucault, 1984, p. 7).

¹⁹⁶ La idea del hombre-máquina puede rastrearse desde la Grecia clásica (Empédocles, Demócrito, Lucrecio). Sin embargo, se atribuye a La Mettrie el verdadero esfuerzo por realizar esta concepción, quien escribió “*L’homme machine*” en 1774. Esto ha sido posible a influjo de la fisiología moderna y del mecanicismo, paradójicamente impulsada por el dualismo cartesiano, en el cual el cuerpo es la *res extensa*. (cf. Ferrater Mora, 1994, p. 1686 y sig.).

scientia sexualis, el discurso de la histérica se hace escuchar. Este es el acontecimiento que irrumpe, tal vez inicialmente puesto a funcionar en la estructura discursiva de la medicalización del cuerpo, pero finalmente base de lo que para el psicoanálisis será la clave: la sexualidad como el “lugar de la contingencia infinita de los cuerpos” (Milner, 1996, p. 71). La pedagogización del sexo infantil no se hará esperar.

Allí se despliega el dispositivo de la sexualidad, allí articula y absorbe la empiricidad cruda y salvaje de la animalidad del cuerpo. Lo político no resiste la política. Lo que algunas tradiciones resolvían a través de mitos y tabúes, lo político lo subsume en la escatología de la salvación que rezuma en la pedagogía moderna. Incluso para el discurso pedagógico progresista (y tal vez allí más que en ninguna otra pedagogía), la cuestión del cuerpo ha sido, finalmente, la cuestión de la *producción*. No ha faltado a la cita de este discurso la torpe filantropía que propone el ejercicio físico para los trabajadores como un recurso necesario para mejorar las condiciones de vida. También no han faltado a la cita los que, con una visión de futuro, y con el impetuoso espíritu de quien pretende *defender la sociedad*, hacen la apuesta a los hijos de los trabajadores, cuyo rendimiento se cobra del plus que la historia sacará de todos y cada uno de los cuerpos, cuando el trabajador es, finalmente, no más (y no menos) que mercancía.

El discurso político pedagógico se preocupa por la *vida*¹⁹⁷. ¿De qué forma? La preocupación tiene el rasgo de lo que Foucault (1976) llamó “racismo moderno”, una preocupación que, en torno a la idea de maximización de la vida, incluye formas de intervención sobre la población, la familia, la educación, entre otras.

La indagación realizada por Agamben (2008) en la que procura establecer una genealogía de la economía y del gobierno, incluye una revisión de la extendida y largamente aceptada noción de secularización, especialmente la noción weberiana, para afirmar, tras los planteos que Carl Schmitt realizara en la década del 20 del siglo pasado, que la teología tiene una presencia importante en la institucionalidad moderna. Según este

¹⁹⁷ De este capítulo se deriva la necesidad de una indagación teórica sobre el concepto de vida; sin embargo, excede este trabajo. Pero se pueden realizar algunas indicaciones, a punto de partida de la etimología. En la lengua española, de acuerdo con Corominas y Pascual (1983), “vivo” procede del latín *vīvus*. Se encuentra en “Glosas de Silos”, hacia el año 1090. La grafía *bivo* es la más general en la Edad Media. Junto a ella aparece la “latinizante vivo”. Battisti y Alessio (1957) indican a su vez que *vīvus* procede de **gwīwos*, y del griego *bios*. En el siglo XIV, *vida* refiere (San Gregorio vulgar) a “*forza vitale, salute, sanità*”. En Ernout y Meillet (1959) se encuentra que *vīvō* refiere a vivir, estar en vida. Los *vīventēs* son lo opuesto a muertos. Tanto en la forma de “vivo” como de “vida”, se indica que se trata de oposición a muerte. Como el griego *βίος* y a su imitación, *vita* designa la vida humana, la humanidad (en la poesía y prosa imperial).

punto de vista, podríamos decir que la teología cristiana está en la filigrana del *hombre*¹⁹⁸, es parte de su carne, es parte de su espíritu. Si optamos seguir por esta pista, si dejamos que nuestra indagación se vea afectada por esta hipótesis, entonces podemos plantear lo siguiente: la pedagogía moderna procede del tamiz que lo medieval realiza en torno a la educación y se reformula en función de una nueva forma de gobierno, la forma que se constituye en torno al Estado-nación. Los problemas de gubernamentalidad serán los problemas de la pedagogía. Hay en el pensamiento pedagógico moderno, en su lazo con las necesidades que plantea el Estado-nación, una cierta escatología de la salvación.

6.4. La vida en la encrucijada de lo humano (o lo pedagógico y el Hombre en tanto que “vive”)

La aparición del hombre es un acontecimiento en la cultura occidental.

Sin duda alguna, en el nivel de las apariencias, la modernidad empieza desde que el ser humano se puso a existir dentro de su organismo, en la concha de su cabeza, en la armadura de sus miembros y entre toda la nervadura de su fisiología; desde que se puso a existir en el corazón de un trabajo cuyo principio lo domina y cuyo producto se le escapa; desde que alojó su pensamiento en los pliegues de un lenguaje de tal modo más viejo que él que no puede dominar las significaciones reanimadas, a pesar de ello, por la insistencia de su palabra.[...] La cultura moderna puede pensar al hombre porque piensa lo finito a partir de él mismo. Se comprende, en estas condiciones, que el pensamiento clásico y todos aquellos que lo precedieron hayan podido hablar del espíritu y del cuerpo, del ser humano, de su lugar tan limitado en el universo, de todos los límites que miden su conocimiento o su libertad, pero que ninguno de ellos haya conocido jamás al hombre tal como se da al saber moderno. El “humanismo” del Renacimiento, el “racionalismo” de los clásicos han podido dar muy bien un lugar de privilegio a los humanos en el orden del mundo, pero no han podido pensar al hombre (Foucault, 1966, p. 309).

El hombre es una cesura, podría decirse, es un corte en lo *real*. Quizás sea más ajustado decir que el hombre es el efecto discursivo sobredeterminado por la imposibilidad de la sutura imaginaria sobre lo real. Incluso, otra forma de verlo: el hombre es lo que permanece amenazado por lo real. No por acaso una de las derivaciones más potentes de la *ciencia moderna* (el positivismo) hace como si tal cesura no existiera. Pero hay junturas. El programa epistemológico de una ciencia empirista de alguna forma olvidaba su propio horizonte de sentido, pretendiendo ubicarse más allá del lenguaje, aún cuando la cuestión

¹⁹⁸ Se trata del hombre moderno, ese sujeto efecto del “momento cartesiano” (Foucault, 1981-1982) apoyado en lo que se denomina “episteme moderna” (Foucault, 1966).

de la lengua ya había sido puesta en juego en los siglos XVI y XVII (allí el lenguaje no era más que la representación de las palabras)¹⁹⁹ o quizá justamente por eso: el lenguaje servía para describir las empiricidades que se presentan en la naturaleza. La noción de vida aparece reconfigurada en el cuadro de la manera moderna de conocer lo empírico. El hombre que *vive, trabaja y habla* está en el centro de esa manera de conocer y desde allí no ha cesado de funcionar en el suelo epistémico de la cultura occidental.

La Vida es una forma fundamental del saber (Foucault, 1966, p.247) y ha hecho aparecer nuevos objetos y métodos. Dentro de los métodos se destaca la investigación por analogías. ¿Por qué es relevante este hecho en apariencia insignificante? Porque hay en la investigación por analogía un elemento clave de la ciencia social que usa a la biología como espejo. La anatomía comparada, en el seno de las condiciones de posibilidad de una biología, se dedica al estudio de las funciones y la perfección de los órganos (Foucault, 1966, p. 265). No es difícil intuir aquí una primera afectación de la sociología decimonónica. Fijémonos en lo que decía Durkheim en 1898:

El error de los sociólogos biólogos no es haberla usado (la analogía), sino haberla usado mal. Quisieron, no controlar las leyes de la sociología por las de la biología, sino deducir las primeras de las segundas. Pero tales deducciones carecen de valor; pues si las leyes de la vida se vuelven a encontrar en la sociedad, es bajo nuevas formas y con caracteres específicos que la analogía no permite conjeturar y que sólo puede alcanzarse por la observación directa (En: Bourdieu et al., 1973, p. 75).

El eco de las ciencias biológicas resuena en una sociología que no establece solución de continuidad entre biología y sociedad. En la crítica de Durkheim puede leerse la ruptura que inició la biología de Cuvier: “la vida es, en los confines del ser, lo que le es exterior y que, sin embargo, se manifiesta en él” (Foucault, 1966, p.267). La continuidad clásica entre ser y naturaleza se rompe; a partir de entonces la cuestión fundamental será la de las “condiciones de vida” y no la de las “posibilidades del ser”. Anotemos, de paso, que es este mismo cuadro epistémico-epistemológico en el que la economía se abre a nuevos conceptos (el *capital*) y, en función de ello, se prefigura una psicología de las necesidades representadas, en la medida en que la necesidad fundada por la economía del siglo XIX remite a la esfera subjetiva (Foucault, 1966, p.253). Anotemos también que en los pliegues de este mismo cuadro, el del “descubrimiento” del trabajo y lo vivo, está la posibilidad de

¹⁹⁹ Cf. Foucault, 1966, p. 207.

una historia de las cosas y los hombres. A pesar de esta juntura, Foucault (1966, p. 273) señala que tal vez haya que admitir que a partir del siglo XIX cada positividad tiene la filosofía que le conviene. Dicho de otro modo, ya no filosofía, sino filosofía de las ciencias, de cada una en relación con sus métodos y objeto.

Volviendo a la historicidad: ésta se encuentra en el corazón de los procesos (trabajo, vida, habla), es, podría decirse, la positividad del progreso, pertenece al dominio de los objetos a la vez que los despliega en el cuadro evolutivo. “La empiricidad –se trata tanto de los individuos naturales cuanto de las palabras por medio de las cuales se los puede nombrar- está atravesada ahora por la Historia y en todo el espesor de su ser. Comienza el orden del tiempo” (Foucault, 1966, p. 287).

Cabe aquí una señal, a modo de mojón sobre el cual habrá que volver: es casi inevitable decir, aun cuando sea de modo heurístico, que lo pedagógico (en la modernidad) será apenas el efecto de una de las aristas de los problemas de gubernamentalidad. La racionalidad de Estado, en la cual se inscriben los sistemas de enseñanza nacionales -eso que Varela y Álvarez-Uría (1991) llaman “maquinaria escolar”-, requerirá de varios espacios de articulación de la *vida* y la *producción*. La gubernamentalidad, dice Foucault (1981-1982, p. 247), es un “campo estratégico de relaciones de poder”. Hay en este campo estratégico una clave: en su estructura se encuentra una instancia fundamental para lo pedagógico, esto es, la cuestión del sujeto en su “relación de sí consigo”. Foucault propone que para pensar la cuestión de la política y la ética, es preciso analizar la siguiente *cadena*: “relaciones de poder-gubernamentalidad-gobierno de sí y de los otros-relación de sí consigo” (1981-1982, p. 247). El problema del gobierno “estalla” en el siglo XVI (Foucault, 1978). Encontramos allí una vuelta al estoicismo, junto a la pregunta “¿cómo gobernarse a sí mismo?”. El problema que se configura implica los siguientes elementos: gobierno de las almas y las conductas, de los niños (pedagogía) y de los Estados (príncipes). La *problemática del gobierno en general* se da en el cruce de dos movimientos: caída del feudalismo, concentración estatal y dispersión y disidencia religiosa.

Los problemas de gobierno tienen, de algún modo, dos vías: ascendente y descendente, o lo que es lo mismo, pedagogía y policía. En ambos casos, la economía es la instancia clave de articulación. Desde la doctrina del príncipe, configurada en el siglo XVI, se comienza a establecer una relación entre *pedagogía* y *policía*: de una parte, tenemos una

continuidad ascendente (gobernarse a sí mismo, a su familia, al Estado) y de otra parte, tenemos una continuidad descendente (el buen gobierno del Estado repercute en la gestión de las familias y las conductas de los individuos).

En ese período, desde el siglo XVI y hasta el XVIII, el desafío esencial del gobierno está en la introducción de la economía dentro del ejercicio político. Se trata de una modificación, de una modulación, se trata del pasaje en el que la economía como gobierno de la casa da lugar a la economía en el seno del gobierno del Estado.

En el siglo XVI, la economía será una forma de gobierno; en el siglo XVIII, será ya un campo de intervención. No es difícil ver allí, en esa cadena individuo-familia-Estado, lo que lo pedagógico pretende articular en el sujeto, en ese sujeto en tanto que *vive, trabaja y habla*, en el hombre asignable a una existencia “corporal, laboriosa y parlante” (Foucault, 1966). Lo pedagógico, aquí, se entiende como esa instancia que supone articular en el sujeto un acontecimiento en el orden del saber. Tras las revoluciones liberales, la preocupación por el orden social, la invención de la sociología; tras los comportamientos del individuo en la sociedad industrial, el estudio científico de las conductas (psicología), tras la inconsistencia del Hombre, la pedagogía. Lo pedagógico es el lugar donde el Hombre no se sostiene, su punto de fuga. Por eso los dispositivos.

Podemos seguir el planteo de Agamben (2002, p. 28), para quien el hombre no es una especie biológicamente definida, sino un campo de tensiones dialécticas ya cortado por cesuras que separan la animalidad y la humanidad encarnada en ella. Ciertas discusiones en el campo de las ciencias dan cuenta de ello, implícitamente. Por ejemplo, la distinción (tensión) naturaleza-cultura, o las múltiples continuidades y rupturas entre biología y sociología, incluso entre éstas y la psicología. “Parecería que, en nuestra cultura, la vida fuese *lo que no puede ser definido, pero, precisamente por esto, lo que debe ser incesantemente articulado y dividido*” (Agamben, 2002, p. 31). En pleno siglo XVIII se conoció el lema de Linneo²⁰⁰:

²⁰⁰ Linneo (1707-1778): científico, naturalista, botánico y zoólogo sueco, considerado el padre de la taxonomía moderna y también es conocido como uno de los padres de la ecología moderna. Rousseau envió un mensaje a Linneo que decía: “Tell him I know no greater man on earth”. (http://www.linnaeus.uu.se/online/life/8_3.html).

el hombre no tiene ninguna identidad específica, excepto la de *poder* reconocerse. Pero definir lo humano no a través de una *nota característica*, sino a través del conocimiento de sí, significa que es el hombre el que se reconocerá como tal, que *el hombre es el animal que tiene que reconocerse humano para serlo* (Agamben, 2002, p. 57).

En ese “reconocerse” está la clave, allí está la apuesta pedagógica, la articulación incesante (e imposible) de todos los equilibrios subjetivos y sociales. Agamben indica que Foucault ha mostrado que el Estado moderno comienza a incluir entre sus tareas esenciales el cuidado de la vida a partir del siglo XVII, y de este modo transforma su política en biopoder (Agamben, 2002, p. 34).

El biopoder es un poder sobre la vida. Ese poder sobre la vida se despliega en lo que Foucault (1978) llamó el “arte de gobernar”, arte que debió vérselas con la expansión demográfica (s XVIII), la abundancia monetaria y el aumento de producción agrícola, en suma, debió vérselas con la aparición del problema de la población. La familia deja de ser el modelo de gobierno, para ser un elemento de la población. A partir de mediados del siglo XVIII, la población aparecerá como fin e instrumento del gobierno, como espacio de interés individual y colectivo. De este modo, el saber del gobierno se convierte en el saber de los procesos de la población, algo que implica necesariamente a la economía, sino es directamente su equivalente.

La “economía política”, dice Foucault (1978), es una ciencia constituida en torno a una red continua y múltiple de relaciones entre población, territorio y riqueza. Esto marca el paso de un régimen dominado por las estructuras de la soberanía a uno dominado por las técnicas del gobierno (siglo XVIII). En estas transformaciones, la *disciplina*, aquella instancia nacida en las instituciones de las grandes monarquías administrativas, se vuelve sustantiva en el momento de gestionar la población. La disciplina formará parte de un triángulo: “soberanía-disciplina-gestión gubernamental cuya meta principal es la población y cuyos mecanismos esenciales son los dispositivos de seguridad” (Foucault, 1978, p. 212). De este modo, desde el siglo XVIII, *gobierno*, *población* y *economía política* constituyen una serie sólida que llega hasta nuestros días.

Una observación minuciosa del detalle, y a la vez una consideración política de estas pequeñas cosas, para el control y la utilización de los hombres, se abren paso a través de la época clásica [siglo XVIII], llevando consigo todo un conjunto de técnicas, todo un corpus de procedimientos y de saber, de descripciones, de recetas y de datos. Y de estas fruslerías, sin duda, ha nacido el hombre del humanismo moderno (Foucault, 1975, p. 145).

Lo pedagógico está en el corazón de los problemas de gubernamentalidad, incluso de la biopolítica, en la medida en que su objeto es, en parte, la población. Podemos referir, por ejemplo, al título que lleva uno de los textos más conocidos de José Pedro Varela: “La educación del pueblo”.

La educación popular es, finalmente, una preocupación que tiene lugar por los mismos efectos gracias a los que se destrabó el arte de gobernar, para decirlo en palabras de Foucault: aumento demográfico y modificaciones en la economía, es decir, surgimiento de la economía política. En 1775, Pedro Rodríguez Campomanes decía, en su discurso sobre la educación popular, lo siguiente:

la policía de los artesanos, y el mejoramiento de su legislación municipal, es el objeto de este discurso; sin olvidar los demás principios de educación, que les convienen; y aun el aseo y la limpieza, que tanto descuidan en los niños, sus padres y maestros (p. 21).

Al inicio del libro, denominado “Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento”, decía:

La educación es la norma de vivir las gentes, constituidas en cualquier sociedad bien ordenada. Es diferente, y respectiva a las clases de la misma sociedad; y para que se arraigue entre los hombres, se ha de dar desde la más tierna edad. Tiene la educación principios comunes a todos los hombres de la república: tales son los que respectan a la religión y el orden público. [...] El orden público consiste en el respeto paterno; en la fidelidad de los matrimonios; en la educación y buen ejemplo a los hijos; y en que cada uno cumpla con sus obligaciones particulares. [...] Los artesanos en esta parte, deben vivir subordinados a las leyes generales de la sociedad: de manera que no formen una especie de pueblo apartado. Cualquier excepción de las reglas, que deben ser comunes a todos, perjudica al estado, y perturba notablemente el buen gobierno (Rodríguez Campomanes, 1775, p. 1-3).²⁰¹

Sobre el fin de este tramo, cabe recordar que la *gubernamentalización del Estado* nace de tres elementos que se combinan: la pastoral cristiana, la nueva técnica diplomático-militar y la policía (Foucault, 1978, p. 215). Importa destacar aquí algunas claves de la pastoral cristiana, sobre lo cual se volverá más adelante, para abordar específicamente las

²⁰¹ Se conserva la ortografía original. Rodríguez Campomanes, nacido en Santa Eulalia de Sorriba, España, 1723 (+ Madrid, 1803) fue político, economista e historiador español. En 1755 obtuvo el puesto de director general de Correos y Postas, y en 1762 Carlos III lo nombró ministro de Hacienda, cargo desde el cual introdujo una amplia serie de medidas encaminadas a la reforma de la economía española. Entre ellas, cabe destacar la regulación del libre comercio (1765).

características del poder pastoral y su relación con lo pedagógico. Mientras tanto, digamos que el poder pastoral interesa en la medida en que el intento de gobierno del pueblo (a través de la noción *población*) se apoya en el gobierno de la infancia. Encontramos allí un pliegue de dos niveles de la gubernamentalidad: educar a los niños de hoy será, mientras la patria o nación los necesita como signo de una apuesta, gobernar al pueblo de mañana. El pastorado, al igual que el poder pedagógico, individualiza: quien está en la posición de educador se encuentra de un modo u otro obrando como el que vigila y encauza la conciencia de los niños escolarizados.

La vida en la encrucijada de lo humano es esa vida que se escinde de una plenitud de lo real. La vida del hombre no es simplemente y de un modo directo, la vida, como si se tratara de una “cosa en sí” sobre la cual no recae, para rearticularse en ellos y con ellos, el trabajo y la lengua. Al respecto, la apuesta de Agamben presenta una novedad:

[...] si la cesura entre lo humano y lo animal pasa sobre todo por el interior del hombre, entonces la cuestión del hombre – y del “humanismo”- debe ser formulada en nuevos términos. En nuestra cultura, el hombre ha sido siempre pensado como la articulación y la conjunción de un cuerpo y de un alma, de un viviente y de un *lógos*, de un elemento natural (o animal) y de un elemento sobrenatural, social o divino. Tenemos que aprender, en cambio, a pensar el hombre como lo que resulta de la desconexión de estos dos elementos y no de investigar el misterio metafísico de la conjunción, sino el misterio práctico y político de la separación. ¿Qué es el hombre, si siempre es el lugar –y, al mismo tiempo, el resultado- de divisiones y cesuras incesantes? (Agamben, 2002, p.35).

6.5. Episteme y tecnología del cuerpo

Si hay un materialismo discursivo, este incluye la cuestión del espíritu. La modernidad sustituyó el *alma* por la *conciencia*. El alma viene del mundo antiguo, vinculada a la episteme (Milner, 1995, p. 68). La hipótesis milneriana señala que el alma retrocede (por lo tanto, la episteme retrocede, cede el paso) en la medida en que la conciencia gana terreno. Lo que vino a poner en cuestión el privilegio de la conciencia en lo humano es el “descubrimiento” freudiano: el inconsciente. En este descubrimiento, que puede leerse como un movimiento epistémico, como una fisura en el cientificismo, o simplemente como un acontecimiento del discurso de la modernidad, el psicoanálisis

recupera, sutilmente, la cuestión del espíritu en el sujeto. Este reconocimiento de la cuestión espiritual, esta disputa con el pensamiento cartesiano, atraviesa y agujerea el ideal de ciencia, y no es fácilmente reconocible.

La entrada de la espiritualidad en la escena moderna puede leerse de varias maneras. Si escogemos la vía que nos propone Foucault, tenemos que ubicarla en el centro de la cuestión, literalmente hablando, de la relación sujeto y verdad. Según Foucault, en la historia de esta relación en occidente, además de una dimensión filosófica se encuentra la “espiritualidad”. Ésta, respecto del sujeto, no sería ni más ni menos que “el precio a pagar por tener acceso a la verdad” (Foucault, 1981-1982, p. 33). 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, 1981-1982, p. 36). En esta forma del conocimiento de la verdad, ya no hay lugar para la “espiritualidad”, por lo tanto el sujeto en su estructura no es afectado por el acceso a la verdad. Esto no significa que la cuestión de la “espiritualidad” haya desaparecido por completo y definitivamente, hay toda otra vertiente en que ella sigue ligada a la cuestión de la relación sujeto y verdad, de donde interesa destacar especialmente lo siguiente: según Foucault, la cuestión de la “espiritualidad” se encuentra en el corazón mismo del marxismo y del psicoanálisis. Al respecto, afirma que Lacan fue

el único desde Freud que quiso volver a centrar la cuestión del psicoanálisis en el problema, justamente, de las relaciones entre sujeto y verdad [...] intentó [Lacan] plantear la cuestión que es histórica y propiamente espiritual: la del precio que el sujeto debe pagar para decir la verdad, y la del efecto que tiene sobre él el hecho de que haya dicho, que pueda decir y haya dicho la verdad sobre sí mismo (Foucault, 1981-1982, p. 43-44).

El giro lacaniano respecto del sujeto pretende desmarcarse de lo que Allouch (2007) llama la “función psi”, a lo cual se puede agregar: para tomar distancia radical de cualquier psicología. De acuerdo con Allouch, lo que Lacan recupera de la espiritualidad tiene que ver con algunos rasgos dentro de los cuales, a los efectos de esta indagación, se pueden destacar los siguientes:

[...] Deberá hallar sus modelos en las escuelas filosóficas antiguas. [...] No es iniciática, no es un rito sino un ejercicio. [...] Su preocupación por un acceso a la verdad no se opone a la ambición de hacer ciencia, pero muestra una distancia con respecto a dicha ambición, de tal modo que da lugar a lo que esa ambición usualmente excluye (como es el caso del ocultismo,

del lazo que se tiene con los muertos y de varios otros fenómenos). [...] Como en las escuelas filosóficas antiguas, implica una ética específica (Lacan), ética que va acompañada de una terapéutica. [...] (Allouch, 2007, p. 108).

Pero hay más: se trata de un rasgo absolutamente relevante para la cuestión del cuerpo, “se trata del rechazo lacaniano a una distinción que pretendería ser radical entre lo espiritual y lo corporal” (Allouch, 2007, p. 108). Desde este punto de vista un rechazo a la distinción entre el espíritu y la carne, en la medida en que el significante pone a funcionar al viviente en la dimensión de lo humano.

Por otra parte, aunque seguramente es una operación inverosímil, no sería menor si pudiéramos aislar de los rasgos que constituyen la cultura occidental, aquello que procede de lo griego y aquello que se inscribe en la tradición judeo-cristiana. Según Freud, “La armonía entre la cultura de las actividades espirituales y la de las actividades corporales (*körper*), tal como la alcanzó el pueblo griego, no les fue dada a los judíos” (citado por Allouch, 2007, p. 79).²⁰²

Hipótesis I. Hay suficientes elementos para afirmar que la pedagogía moderna se vale de psicología, incluso podríamos afirmar que en su intento de conversión a “ciencia de la educación” no encontró sino en la psicología primero y la sociología después las vías para el despliegue de ese intento. Más aún, no son pocas las pedagogías que se conciben como un efecto de la psicología. Desde este punto de vista, gana el “aparato cognitivo” y pierden el sujeto y la espiritualidad. De la mano del cientificismo, la pedagogía no puede dejar de ver un aliado en la explicación empirista del funcionamiento psicológico del individuo. Esta trabazón entre pedagogía y psicología es terreno fértil para la función del educador como pastor. Veamos entonces algunas características del poder pastoral (Foucault, 1979): el pastor es quien va a agrupar, guiar y conducir a su rebaño, al tiempo que su papel es el de asegurar la salvación del rebaño que vigila, a través del ejercicio de un tipo de bondad constante, que se aplica en forma individualizada y orientada por una finalidad establecida para el rebaño. Esta bondad se emparenta con la abnegación, cualidad ampliamente reivindicada en las perversas adjetivaciones pseudo glorificantes del ejercicio

²⁰² Es preciso recordar, a su vez, que la cuestión moderna de la espiritualidad estaba antes de Freud. Una de las frases más conocidas del Manifiesto Comunista (Marx y Engels, 1848), que a su vez abre el texto, dice: “Un espectro asedia Europa: el espectro del comunismo”. Esta es una de las vías a través de las que circula Derrida (1995) para su estudio sobre la noción de espíritu y espectro en Marx.

de la docencia, muchas veces llamada de apostolado. Quien ejerce el poder pastoral, está cumpliendo un deber: cuidar el rebaño, encauzarlo, hacer todo lo que esté a su alcance por el bien de todos y cada uno. Se despliega allí el papel de la “dirección de la conciencia”, en sentido moral y psicológico. En ese terreno se encuentran, literalmente, el médico y el pedagogo. La vigilancia moral y política de las conductas individuales y colectivas, hacen del individuo y la población dos facetas que deben ser atendidas por médicos y pedagogos, o médicos-pedagogos²⁰³.

Hipótesis II. Si las teorías pedagógicas modernas fijan su atención en el individuo, en las cualidades del individuo (y no del sujeto), se apoyarán, más tarde o más temprano, en una cierta forma de relacionarse con la psicología y la sociología. En la derivación fenoménica de lo pedagógico, la *teoría* pierde sustancia y se convierte en un collage de fundamentos que no pueden prescindir de la explicación *ad hominem*. De ese plus también vive una cierta pedagogía revisionista de la educación tradicional: cada niño (léase individuo) tiene una personalidad que se explica por su implicación en el esquema de lo “bio-sico-social”.

Para finalizar, una seña de orden empírico. Mencionemos una vez más el libro de Lamas, aparecido en Uruguay en el año 1903. El texto aparece después de algunas décadas en las que ya se instalaba la preocupación por la educación del cuerpo, incluso casi tres décadas después de que la primera *Ley General de Educación Común* (1877) incluyera referencias a la educación física escolar. Se trata del libro “Educación Física y Manual de

²⁰³ Jaeger (1933, p. 410) nos ofrece una pista por demás potente: “El empirismo filosófico de los tiempos modernos es hijo de la medicina griega, no de la filosofía griega”. Del mismo modo, observemos la relación entre *techné* y teoría: “La palabra *techné* tiene, en griego, un radio de acción mucho más extenso que nuestra palabra *arte*. Hace referencia a toda **profesión práctica** basada en determinados conocimientos especiales y, por tanto, no sólo a la pintura y a la escultura, a la arquitectura y a la música, sino también, y acaso con mayor razón aún, a la **medicina**, a la estrategia de guerra o al arte de la navegación. Dicha palabra trata de expresar que estas labores prácticas o estas actividades profesionales no responden a una simple rutina, sino a reglas generales y a conocimientos seguros; en este sentido, el griego *techné* corresponde frecuentemente en la terminología filosófica de Platón y Aristóteles a la palabra *teoría* en su sentido moderno, sobre todo allí donde se la contraponen a la mera experiencia. A su vez, la *techné* como teoría se distingue de la ‘teoría’ en el sentido platónico de la ‘ciencia pura’, ya que aquella teoría (la *techné*) se concibe siempre en función a una **práctica**” (Jaeger, 1933, p. 515). El resaltado en negrilla me corresponde. Platón llama “terapéutica pedagógica de las enfermedades” a la medicina (Platón, ca. 380-365, 406a).

Gimnasia Escolar”, de Alejandro Lamas (1903). En el inicio del prólogo, Lamas afirma lo siguiente:

la **educación física** preocupa seriamente a todos los que dedican su intelecto a **cuestiones sociales**. Se reconoce universalmente que la **vida agitada** que hoy se lleva, exige del ser humano una organización robusta y una constante alternativa de ejercicio físico e intelectual. Los hombres dirigentes en materia de **instrucción pública** han comprendido hasta la evidencia que en la escuela es absolutamente indispensable dar mayor amplitud a los ejercicios físicos y de ahí la preocupación también universal al respecto. El programa de **Pedagogía** para los estudiantes del magisterio exige una breve teoría sobre educación física y el conocimiento práctico de los ejercicios físicos indicados en el programa de estudio de las escuelas [...].²⁰⁴

La educación física como cuestión social en relación con los cambios en los modos de vida, lleva a pensar en su potencial pedagógico. Se puede advertir fácilmente que esta *serie* está en la línea de lo bio-político.

6.6. Consideraciones prospectivas

La educación no es un problema contemporáneo, tampoco lo es la educación del cuerpo. La preocupación por la dimensión corporal en lo humano está ya instalada en la Grecia clásica. Jaeger ha señalado que en

tiempo de Sófocles se inicia un movimiento espiritual de incalculable importancia para la posteridad. [...] Es el origen de la educación en el sentido estricto de la palabra: la *paideia*. Por primera vez esta palabra, que en el siglo IV y durante el helenismo y el imperio había de extender cada vez más su importancia y la amplitud de su significación, alcanzó la referencia a la más alta *areté* humana y a partir de la “crianza del niño” —en este sencillo sentido la hallamos por primera vez en Esquilo—, llega a comprender en sí el conjunto de todas las exigencias ideales, corporales y espirituales que constituyen la *kalokagathia* en el sentido de una formación espiritual plenamente consciente. En tiempo de Isócrates y de Platón esta nueva y amplia concepción de la idea de la educación se halla perfectamente establecida (Jaeger, 1933, p. 263).

Desde entonces, la educación del cuerpo ha pasado por diversos modelos, ha atravesado los siglos con una serie de continuidades y rupturas para llegar hasta nuestros días. A pesar de la complejidad del problema, hay algunos rasgos contemporáneos que no es difícil identificar. Desde el siglo XIX la educación del cuerpo ha sido el efecto de ciertas demandas económicas, sociales, culturales y políticas. Esta demanda ha sido funcional a la

²⁰⁴ Las negrillas me corresponden.

productividad de los trabajadores (preservación de la salud y mejoramiento de la fuerza de trabajo), la sensibilidad de una clase que constituye hegemonía y que necesitó de la constitución de un cuerpo de clase (burguesía), el empuje cientificista y la necesidad, tras los problemas de gubernamentalidad, de control y regulación de la población.

En el seno de esa configuración, que no son más que condiciones de posibilidad de un campo, podemos distinguir qué es lo que se nombra con la palabra “vida” y cuál es su lugar, estructuralmente hablando, en la cultura occidental moderna.

Los rasgos del capitalismo tardío no dejan mucho margen para que la cuestión de la educación del cuerpo sea algo más que una cuestión tecnológica, una preocupación por la vida que no es más que un refinamiento mercantilizado del higienismo del siglo XIX.

En su seminario sobre la relación sujeto y verdad en occidente, Foucault (1981-1982, p. 246) señalaba que el repliegue sobre el yo contemporáneo está vacío de contenido. Expresiones del tipo “volver a sí”, “liberarse”, “ser uno mismo”, remiten a un hedonismo ramplón. El signo de ese “retorno al yo”, nada tiene que ver con la fortaleza de una ética del yo. De acuerdo con Foucault, la constitución de esta ética es una tarea urgente,

si es cierto, después de todo, que no hay otro punto, primero y último, de resistencia al poder político que en la relación de sí consigo. [...] si se toma la cuestión del poder, del poder político, y se la vuelve a situar en la cuestión más general de la gubernamentalidad [...] creo que la reflexión sobre esta noción de gubernamentalidad no puede dejar de pasar, teórica y prácticamente, por el elemento de un sujeto que se definiría por la relación de sí consigo (Foucault, 1981-1982, p.245-246).

Si hay la posibilidad de pensar qué hace la educación con el cuerpo y qué cuerpo hace la educación, si esa posibilidad es finalmente la necesidad, explícita o implícita, de una sociedad que establece un programa para articular la relación cultural entre las generaciones, entonces no parece desdeñable prestar atención a la relación entre pedagogía y biopolítica, es decir, a los mecanismos más o menos institucionalizados y estables a través de los cuales se produce un plus político, un plus de gubernamentalidad, un conjunto de efectos dados a partir de la educación del cuerpo y de la noción de vida que se pone en juego en esa instancia.

Capítulo 7 - Saber, saber del cuerpo, normalismo y universidad: aportes para posibles discusiones

El saber, ¿puede terminar alguna vez? Se halla siempre en los comienzos. Y en este caso conviene al hombre y al niño igual receptividad (Herbart, 1806, p. 76).

La mayor parte de la discusión que esta investigación propone, como se habrá observado, está presentada a lo largo de todo el texto, tanto en lo que refiere a los “resultados de la investigación”, como la posible discusión teórico-metodológica con la cual se trabajó, incluso en lo que podría pensarse como específicamente metodológico, esto es, el análisis del discurso y la arqueología. Por esta razón, resta muy poco para introducir en este capítulo, aunque, producto del propio trabajo de investigación, hay elementos que merecen ser mínimamente problematizados.

Dentro de estos elementos, hay uno que resulta fundamental: la cuestión del *saber*. Inicialmente, no estaba presente la idea de trabajar sobre ese concepto, pero la propia investigación lo impuso. Se trata de una investigación en la que se habla del “saber del cuerpo”. ¿De qué saber se trata? A la vez, ¿de qué trata el saber? A lo largo del trabajo se ha explicitado que esta expresión es usada en varios sentidos: en el sentido dado por Foucault en su arqueología, en el sentido dado por Behares en su formulación de los tres saberes que se pueden identificar en relación con el *RSI* lacaniano y en el sentido de saber como ciencia. Así comenzó la investigación que, con estas distintas versiones, ya se anunciaba compleja. Podría señalarse incluso que esta es una debilidad de la investigación, ya que en ocasiones estas diferentes conceptualizaciones de saber son compatibles, y en ocasiones no lo son. Se ha puesto cuidado en su uso, en el intento de evitar el eclecticismo innecesario o liviano, sin certeza absoluta sobre el control mínimo del aparato conceptual desplegado. En ocasiones, cierta ingenuidad habrá jugado en contra; en otras, probablemente las más, se trata simplemente de conocimiento, de lagunas conceptuales en las que quedo varado.

No me había propuesto trabajar sobre el concepto de saber, decía. Pero se me impuso. Por supuesto que supe, desde el principio, que allí, en ese concepto, se jugaba gran parte de la cosa. Pero tal vez no fue sino hasta el encuentro con la noción de saber en la

tradición alemana, y especialmente con las formulaciones planteadas por Jean-Claude Milner, que la cuestión del saber se impuso en forma aguda. Veamos.

7.1. Lecturas del *Saber*

La cuestión del saber va, al menos para esta investigación, ligada a la cuestión de lo moderno. Esta ligazón impone la discusión, especialmente si se ha intentado pensar desde y con dos o tres puntos de vista teóricos próximos y distantes a la vez. Dice Milner: “¿Qué debe entenderse por saber, y qué debe entenderse por moderno?: preguntas imposibles de eludir. Vale decir que es imposible eludir a Michel Foucault” (Milner, 2006, p. 15).

La lectura milneriana (que ya se puede nombrar de este modo) de la cuestión del saber y su análisis, provoca una segunda gran tensión en esta investigación. La primera había sido por causa de cómo trabajar con el discurso, con los discursos. Allí fue preciso comprender las proximidades y las distancias establecidas entre Foucault y Pêcheux, fundamentalmente tras la mediación teórica (e ideológica) de Jean-Jacques Courtine.

¿En qué punto Milner dialoga con Foucault? Milner dice tomar una vía lateral para ese diálogo: emplea el nombre francés *savoir* como única traducción admisible de la palabra alemana *Wissenschaft*. Hay, en esa traducción, una empresa intelectual en la que Milner se emparenta con Foucault. Para el primero, en *Las palabras y las cosas* y en *La arqueología del saber*, dos textos claves para la investigación que he desarrollado, la “locución ‘saber moderno’ designa una configuración en la que la lengua alemana pasaba por proporcionar al saber sus puntos de referencia” (Milner, 2006, p. 16)²⁰⁵. Tras esa lectura, un diagnóstico: se trata del fin del saber. O, por lo menos, de una modulación fundamental, quizás sería más pertinente decir un corte. Lo que Foucault muestra, dice Milner, es un interés, una meditación sobre las lenguas:

¿Cómo fue que la lengua del saber clásico pasó a ser la lengua de la Revolución y del Imperio, y luego, sencillamente, la del Estado administrativo? ¿Cómo fue que la lengua de la

²⁰⁵ La “relación” de Foucault con la tradición científica y filosófica alemana ha sido bastante ambigua, aunque se pueden encontrar varias afinidades. Aparte de la notable presencia de Nietzsche y Marx en su obra, es especialmente interesante el “descubrimiento tardío” de la Escuela de Frankfurt y sus temas. Cf. Trombadori (2010), Lemke (2006) y Dews (2003).

Wissenschaft pasó a ser la *Lingua Tertii Imperii*²⁰⁶, o sea, la del Tercer Reich? Que el saber moderno ya no se diga en alemán, ¿significa que migra hacia otras lenguas? ¿No se transforma durante esta migración? ¿Qué nombre dar a lo que surge?” (Milner, 2006, p. 17-18).

Pero Foucault realizará un desplazamiento: del saber a los saberes, de allí al “saber-poder”, es decir, de la arqueología a la genealogía. Anotemos, también, aunque no para profundizar en ello ahora, que la relación saber y modernidad está presente en Lacan (1966), en cuanto preocupación por el sujeto del psicoanálisis, el *cogito* y el sujeto de la ciencia. Recordemos incluso la referencia de Foucault (1981-1982) al “momento cartesiano” y su vínculo con la cuestión de la espiritualidad en Lacan. Hay allí, en el texto de Lacan sobre la ciencia y la verdad, una noción de saber que, obviamente, dejaré en suspenso.

Para Milner, entonces, Foucault ha planteado la cuestión sobre el lugar que ocupa el saber en el lenguaje, aunque no de un modo totalmente explícito. Se trata de un saber, de una forma, la moderna, que tiene su período fundamental entre fines del siglo XVIII y mediados del XX. Desde 1933 se aceleró la cesura; dato fundamental si pensamos en la creación del curso de profesores de educación física en 1939, en Uruguay.

He sugerido que se pueden observar afectaciones discursivas allí. Incluso si se piensa en que la *Wissenschaft* no tiene nada que ver con la sociedad, y que tampoco es la cultura (*bildung*). Por esta distinción Milner puede decir que las universidades no siempre se ocupan del saber, a veces ceden a la cultura, y con ello, se puede agregar, a la pedagogía o a la política. Por esta misma razón, la expresiones como “cultura corporal” o “pedagogías del cuerpo” no dejan de ser problemáticas, especialmente si se suspende la facultad crítica y se cede ante el espíritu normalista. Con todo, el espíritu de la tradición universitaria no es necesariamente su contrapartida, especialmente si desplaza su legitimidad centrada en el saber por su vínculo con la sociedad. Afirmada en estos términos, la dicotomía puede resultar simplista, pero se puede pensar con Milner que las universidades son instituciones sociales y culturales al servicio del saber. Sólo en él encuentran su mayor fundamento, aunque de allí deriven una serie de posiciones y acciones políticas y pedagógicas relativamente heterogéneas. Imposible no evocar las palabras de Víctor Klemperer:

²⁰⁶ *Lingua Tertii Imperii*: se trata de una expresión utilizada por Víctor Von Klemperer (1947), parte del título de su libro sobre la lengua del Tercer Reich. En ese libro expone sobre los cambios sufridos en la lengua alemana a partir del ascenso del nazismo. También puede verse una referencia en: Grunberger (1971).

The term “*Volk* (people)” is now as customary in spoken and written language as salt at table, everything is spiced whit a soupçon of *Volk*: *Volksfest* (festival of the people), *Volksgenosse* (comrade of de people), *Volks-gemeinschaft* (community of people), *Volksnah* (one of de people), *volksfremd* (alien to the people), *volksentstammt* (descend from the people)...” (1947, p. 27).

Las referencias al pueblo no redimen la política, pueden incluso ser su clausura. Claro que la educación popular del siglo XIX tenía el plus de decirse en una atmósfera en la cual, aún con el positivismo dominante, la lengua del saber estaba intacta. Había, incluso, proyecto para las ciencias del espíritu. No toda ciencia decimonónica ha sido el corolario del saber, pero su espectro la ponía en jaque. Las universidades han jugado un papel importante en relación con el saber. Éste no le pertenece, pero las universidades son su sede social por excelencia, como plantea Milner (2006, p. 32): establecen su lugar, su jerarquía, su finalidad, su estatus, su legitimidad, su continuidad. Por esto, “al margen de las circunstancias históricas, hay que interesarse más bien en las determinaciones estructurales de la figura del saber” (Milner, 2006, p. 15).

Suspendamos por un momento, aquí con Milner y Foucault, la preocupación por la epistemología y por la historia de las ciencias: se trata de representaciones del saber y lo moderno. De acuerdo con Milner, tenemos dos maneras de referenciar la palabra “saber”: se puede referir en un sentido relacional, donde hablaríamos de un “saber-de”, “saber de un objeto sabido o saber de un sujeto sapiente”, o se puede referir en un sentido absoluto, “en disyunción de todo objeto sabido y de todo sujeto sapiente” (Milner, 2006, p. 42). Se trata, por un lado, de saber embragado, por el otro, de saber sin embrague alguno²⁰⁷. En este último se encuentra al saber moderno, absoluto. Para enseñar, para estar en posición de maestro, es preciso estar en el saber embragado, en el dispositivo del saber relacional. *¿Para enseñar no se necesita saber?*²⁰⁸ Esta pregunta, o mejor, las respuestas posibles, comprometen al sujeto. O el sujeto es connatural al dispositivo del saber relacional, lo cual podría llamarse perfectamente conocimiento, o está disociado del saber y funciona porque justamente

²⁰⁷ En Behares (2011, p. 22-23) se encuentra una exposición sobre la centralidad del saber, un “saber sobre”, en la teoría antigua de la enseñanza.

²⁰⁸ La pregunta procede de una afirmación realizada por Lacan (1969-1970, p. 25), en referencia a los alumnos de la Escuela Normal.

éste le falta. El saber relacional permite establecer una jerarquización de los objetos, luego, de los saberes, y luego también “es posible jerarquizar a los sujetos en función de los objetos y los saberes” (Milner, 2006, p. 44).

7.2. Saber del cuerpo

Intuitivamente comencé a llamar a esta investigación “saber del cuerpo”, sin artículo definido, indefinido, singular o plural que lo precediera y que modificara su sentido. *Saber*, a secas. Si el saber moderno era el saber absoluto, si estaba provisto de un artículo definido singular que lo precedía, si tenía una lengua natal llamada *Wissenschaft*, entonces es ineludible la referencia a la diferencia establecida por Horkheimer y Adorno sobre la cuestión del cuerpo: *körper* y *leib*. “El cuerpo físico (*Körper*) no puede volver a transformarse en cuerpo viviente (*Leib*). Sigue siendo un cadáver, por más que sea fortalecido” (1947, p. 279). Los frankfurtianos estaban en la lengua del saber. Con Freud, propusieron que el “odio-amor” hacia el cuerpo está presente en toda la civilización moderna. La civilización conquistó el cuerpo: lo hizo objeto de dominio, lo destituyó del ámbito del espíritu. El saber del cuerpo, engarzado en el dispositivo positivista, cuya expresión más difundida se encuentra en la anatomía y la fisiología, prescinde del sujeto, pero no porque sea un saber absoluto, sino porque lo considera *körper*. La justeza de ese saber no está en su verdad.

Pero el saber tiene objetos, estos son captados por aquél.

El saber debe exponer la especificidad de cada uno de sus objetos; al hacerlo, se divide en ciencias y disciplinas [...]. No es el objeto sabido el que hace que el saber sea saber; él es la ocasión del saber. La física no es saber de la *physis*; ella es *el* saber, que encuentra su ocasión en algún objeto natural (Milner, 2006, p. 47-48).

Lo mismo se diría de la sociología que, como saber, no es saber de la sociedad sino que encuentra sus objetos en lo social. Y del sujeto sapiente, ¿qué decir? Es “medio del saber”, es el soporte hablante del saber, dice Milner. Por eso en el saber hay lengua, pero no hay palabra. Sujeto y saber son indiferentes entre sí. El saber moderno, *saber absoluto*, carece de maestros y discípulos, prescinde de la palabra. El “maestro” no representa la sabiduría, sino una posición.



El saber moderno se manifiesta en la ciencia. La ciencia moderna, galileana, no es “ciencia-de”, sino ciencia, absoluta (Milner, 2006, p. 58). Siguiendo a Milner, podemos decir que está allí implicada la *crítica*: la de Kant, la de Marx, la de Nietzsche, la de Freud. El saber no le habla a nadie, no se dirige a nadie.

Por supuesto, un ser hablante lo soporta mal. Imagina con facilidad que el saber moderno dice algo a la gente. En otros términos, imagina que el saber instruye. Llega a suponer que, sobre tal o cual punto, una proposición de saber importa por su contenido; se remite a las enseñanzas de la ciencia. A partir de este momento, se ha desviado del saber. De manera tan irremediable como un fiel cuando invoca la Revelación. De hecho, sin tener conciencia de ello, ha transformado el saber en Revelación (Milner, 2006, p. 71).

La ciencia moderna también tuvo su declive; el plus-de-saber propio de su funcionamiento derivó hacia las demandas del progreso. El universo del progreso supone precisión y técnica. Tanto lo supone que deviene teoría de la técnica; luego, la técnica supone aplicación práctica de la ciencia. Entre técnica y saber, no hay necesidad de relación, la técnica se puede justificar por fines políticos, por fines pedagógicos. En la muy extendida afirmación que en educación “lo que importa es la práctica”, se puede advertir: no importa el saber. Importa el sujeto. O tal vez, ni siquiera él, sino apenas lo que la práctica involucra de éste como conjunto de cualidades. A lo noble que habría podido tener el ideal de la ciencia moderna se le extirpa el corazón, mejor dicho, el *alma*. Donde debió entenderse matematización se entendió aritmética; donde debió privar el saber, se salvó el cálculo. Se comprende: el cuerpo es la marca de la contingencia; quien supuso aplicar técnicamente el saber de la ciencia moderna, no pudo no hacer de la práctica su lugar de verificación. Se puede anotar algo más, sin que resulte de un excedente. La sexualidad, dice Milner (1996, p. 71), es el lugar de la contingencia infinita de los cuerpos.

7.3. ¿Para hablar del cuerpo se necesita saber?

No me propongo responder a esta pregunta, sino trabajar con ella. Para *hablar del cuerpo* contamos con varias vías; podemos decir también que hay una *vía regia*. Podemos, incluso, plantear la pregunta *¿qué significa hablar del cuerpo?* Para trabajar en esta pregunta o para poner a trabajar esta pregunta, lo que Foucault llamó “momento cartesiano” ha sido clave. A partir de allí se ha considerado que la cuestión del cuerpo puede

responderse, verdaderamente, en términos de conocimiento; se trata de un conocimiento al cual el individuo puede acceder, o del acto de un “sujeto cognoscente”, de la relación objetiva que se establece con una representación. En la modernidad el cuerpo queda objetivado en el campo de saberes de la anátomo-fisiología o, en términos más amplios, en el espacio de saber de las ciencias naturales. Luego, si la vía abierta por Freud inauguró otras posibilidades, fue porque su propio proyecto científicista se topó con la cuestión del lenguaje introducida por Lacan. Y allí, una y otra vez, la objetivación positivista del cuerpo es puesta en jaque.

Desde este planteo general se puede propiciar una reflexión sobre las implicancias de hablar del cuerpo en sus relaciones con la enseñanza y la educación. Una vez más, como punto de partida, podemos decir que la educación es una cuestión política (no es menor este aspecto en lo que a sociedades modernas se refiere); con ello, ha sido fundamentalmente un conjunto de prácticas cuyo centro está en el problema del gobierno de la infancia. La enseñanza, que tiene su fuerte tradición como tecnología de adecuación de conocimientos a ser transmitidos, puede situarse también como el ámbito en el que saber y conocimiento se ponen en juego. Aceptadas estas premisas, podemos preguntarnos qué significa “educación del cuerpo” y que se pone en juego en la relación “cuerpo-enseñanza”.

7.3.1. Hablar del cuerpo

El cuerpo no significa nada para nadie, hasta que significa algo para alguien. Esta afirmación, en apariencia sencilla, abre una vía sinuosa. La familiaridad, la proximidad radical con un objeto, habitualmente produce un doble efecto: por un lado, lo invisibiliza, se trata del “siempre estuvo ahí” de un objeto que de tan evidente se torna invisible, de algo que no ofrece solución de continuidad ante la mirada familiar (aunque esto tenga implicancias bastante complejas, si pensamos en el *unheimlich* freudiano); por otro lado, la misma proximidad radical del objeto hace que su definición, su puesta en concepto, sea naturalizada, es decir, una vez que el objeto es tomado en un campo de saber (o en el campo del Otro) tiende a disolverse, en la práctica (imaginariamente), la distancia entre la cosa y su nombre (*Ideología*).

Si no sonara cuasi ridículo, hasta podríamos decir ¿Qué es el cuerpo? ¿El cuerpo? ¡Nada! ¡No hay tal cosa! Pero sabemos, por lo menos “nosotros los modernos”, que es imposible afirmar eso. Nuestra toma de conciencia del presente, del aquí y ahora, es también, siempre ya, una forma de la toma de conciencia del cuerpo (aunque ambas cosas guarden, en última instancia, un resto imposible de significar).

Tratemos de ponerle un nombre a las cosas. “Lo vivo” es tomado en el campo del Otro. Se trata, por lo menos desde Freud, de la pulsión, de “lo vivo” que capturado por la lengua, “no cesa de no inscribirse”²⁰⁹ (Leite, 2000).

Habitualmente decimos que “sabemos del cuerpo por la conciencia”, incluso que para vivir mejor es preciso tomar conciencia del cuerpo. De hecho, ha sido uno de los efectos de las “liberaciones” del siglo XX. En algún sentido, esta premisa es aceptable. En términos prácticos, es ampliamente aceptable (por ejemplo, si pensamos en los complejos debates sobre el aborto y el cuerpo de la mujer). Pero ¿hay una interioridad del cuerpo a ser descubierta por la conciencia? ¡Sí que la hay! Hay eso y todo lo que se quiera. Si suponemos que hay interioridad y actuamos en consecuencia, entonces, en efecto, habrá efectos. De hecho, hay disciplinas montadas sobre este supuesto, hay prácticas y hay, también, todo un sentido común que lo acepta. “Yo sé que hay algo adentro mío que no me deja ser”, “yo sé que, allá, muy escondido en mi interior, está atrapado mi ser”... “Yo sé”, diríamos, “que el *ser* precisa ser liberado”. Todo un programa cultural, y por supuesto pedagógico, funcionó (y funciona) con esos postulados.

Al principio se trató de impulsos serios, de intereses emancipatorios, de embates decididamente políticos; hoy se trata, la mayor parte de las veces, de autoayuda, de psicología “popular”, de consejos prácticos para vivir más y mejor. Del mismo modo que la “mecánica popular” supuso una tecnología aplicable a la vida cotidiana y doméstica, una cierta “psicología popular” se ofrece como una tecnología del yo accesible a las amas de casa (algo así como del “Hágalo Ud. mismo”, al “Cómo ser Ud. mismo”) o como índice de valoración del rendimiento que se realiza desde la tribuna del estadio de fútbol (“fulano no está rindiendo, no está bien psicológicamente, no tiene personalidad...”).

Estas ficciones (el carácter de ficción no la hace menos verdaderas) suponen un “yo” que está dispuesto a asumirse como amo, un punto de vista desde el cual se puede

²⁰⁹ Se sigue una idea de Leite (2000), de clara inspiración lacaniana.

desplegar una representación plena, el punto de vista del “geómetra de todas las cosas”. En este sentido, la conciencia de sí mismo se despliega como una luz que puede alcanzar (programa epistémico-epistemológico), y debe hacerlo (programa ético-moral), todos y cada uno de los rincones del interior, de una supuesta interioridad. Apósitos para las “heridas” abiertas por Marx y Freud.

Ante la pregunta ¿qué del cuerpo está antes que la conciencia?, sólo podría responder: ¿¡Cómo saberlo!?. Si suponemos con Freud que la conciencia no es sino el efecto de una represión fundamental, suponemos también que la *causa* de la representación está interdictada (hay sujeto en el interdecir, decir entre, lo que falta allí entre un significante y el otro...), *permanece borrada*, valga la ambigüedad de la expresión.

En suma, ¿de qué se trata todo este rodeo? Se trata de poner en duda lo que *significa* el cuerpo o, al menos, suponer que allí no hay un saber pleno y que no remite exclusivamente a la conciencia de su existencia como objeto. Esto no es lo mismo que denegar su materialidad biológica. De acuerdo con Lacan,

las referencias biológicas, las referencias a la necesidad, son algo esencial, por supuesto, no se trata de rechazarlas, pero a condición de darse cuenta de que la diferencia estructural más primitiva introduce allí de hecho rupturas, cortes, introduce enseguida la dialéctica del significante (Lacan, 1962-63, p. 79).

Siguiendo este razonamiento, podemos decir que el saber implicado allí donde el sujeto adviene le será escamoteado a la conciencia. Saber del cuerpo y conciencia del cuerpo estarán, por decirlo de algún modo, sometidos a lo asintótico²¹⁰. “El hombre desde el momento en que habla, el sujeto desde el momento en que habla, está ya implicado en su cuerpo por la palabra. La raíz del conocimiento es este compromiso de su cuerpo” (Lacan, citado en Villalba, 2008, p. 172).

Hay en el hablar del cuerpo, por lo tanto, un saber imaginario, un saber petrificado, un saber comunicable; pero hay también un no-saber, una falta, una escena primordial que nos es inaccesible y que, aún siendo nombrada, se resiste a *todos los nombres* (y “eso habla”); finalmente hay también, por supuesto, un imposible saber, del cual la ciencia hace su *partenaire* siempre por conquistar. El ser hablante vive, dice Milner, y por ello queda

²¹⁰ Cf. la distinción que realiza Behares (2008) y lo que ésta implica para la cuestión del cuerpo: conocimiento como algo interpersonal, estable, objetivo y comunicable; saber como instancia subjetiva, inestable, incommunicable.

tomado en la similitud, “condición de la representación, justamente, por estar vivo” (1983, p. 12).

El padecimiento de alguna enfermedad, por ejemplo, por leve que sea, habitualmente funciona como solución de continuidad en lo que a la representación y “experiencia del cuerpo” refiere. ¿Qué demanda la enfermedad? En principio, que se apague el síntoma, que lo que angustia sea nombrado. No importa mucho si se trata de un curandero, de un médico o de alguien que, con un padecimiento similar, tranquiliza al enfermo, despeja la incógnita provisoriamente, reconvierte la angustia, pone significado allí donde falta. Y si todo esto no alcanza, siempre está la posibilidad de creer en Dios.

Pero es preciso reconocer que, en principio, la representación moderna del cuerpo por excelencia es la de la anatomía y la fisiología. Incluso cuando el siglo XIX se enfrentaba a algo que no se dejaba captar por el empirismo de las ciencias positivas, eso que pudo haberse nombrado dentro del conjunto de las “ciencias del espíritu”, como en el proyecto no prosperado de Dilthey, aparecía por ejemplo, a mitad de siglo, la psicofísica de Flechner, la misma que inspiró a Freud en su *interpretación de los sueños* (Assoun, 1981).

En suma, en todo esto hay consecuencias para el campo de las prácticas corporales. Podemos suponer que el *trabajo corporal* es algo que se realiza sobre un organismo y sólo sobre él, o podemos suponer que, aún habiendo un organismo, siempre se trata del sujeto. En el trabajo corporal, como en cualquier trabajo, hay mediaciones. La casa del hombre es la lengua, se ha dicho, no el organismo. Siguiendo esa tradición, podemos decir que hay el *hombre* porque hay la lengua. Por lo tanto, el “hablar del cuerpo” siempre será algo incompleto. Hay un resto de la experiencia corporal que siempre le es escamoteada a la conciencia, algo que el habla del cuerpo sólo puede recuperar provisoriamente en las opacidades de la lengua²¹¹.

²¹¹ En la lengua se constituye el sujeto como hablante. La lengua como condición de la historia (Agamben, *Infancia e historia*, p. 73).

7.3.2. Educar el cuerpo (o el cuerpo en el tamiz moderno de la política)

La Ilustración reinaugura una potencia que llega hasta nuestros días, aunque todavía no sabemos de qué mitos nos liberó. *Qué extraños prisioneros, y sin embargo, qué parecidos a nosotros.* Al mismo tiempo, las revoluciones de los siglos XVIII y XIX pueden pensarse como acontecimientos sobre los cuales se monta la política como invención moderna. Los grandes sistemas educativos, los sistemas nacionales de educación, son posrevolucionarios. Suponen una vía, la vía ilustrada de la revolución. Rotos los cerrojos del feudalismo, puesta en jaque la hegemonía de la nobleza y el clero, el proyecto moderno de educación supuso construir civilización de la mano de la libertad. ¿De qué libertad se trató? ¿O se trató, mejor, de libertades? ¿No habrán sido, acaso, libertades “empíricas”? Es decir, ¿no habrán sido libertades que funcionan como garante de la organización factual de la vida colectiva, cuyo reflujo más o menos filoso queda enmarañado en la fórmula jurídica? Aun si así fuera, para la “civilización occidental moderna” esto ha sido un logro.

La efectividad de la idea ya se hacía escuchar en la “época prerrevolucionaria”: se anunciaba que los niños dentro de un Estado deben ser educados por sus agentes (Querrien, 1994). En 1685 La Salle fundaba en Reims escuelas normales o seminarios para enseñantes laicos. La Salle fue fundador de la congregación Hermanos de las Escuelas Cristianas (en 1684), con la finalidad de dedicarse a la educación de las clases populares. En 1702 aparece “Las reglas del decoro y la urbanidad cristiana” (*Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*), de su autoría, destinado a la difusión de las costumbres y modelos de las clases burguesas amplias (Elías, 1968, p. 139). En la presentación de la obra referida, La Salle dice: “la primera parte de este libro es todo lo que se refiere a la limpieza y el mantenimiento del cuerpo”²¹².

Para adquirir ciertas libertades hubo que pagar un precio muy alto, el precio de educar el cuerpo. El efecto de los “miedos urbanos” (Foucault, 1974) no fue menor. Pero también la “necesidad” de organizar la fuerza de trabajo, de domesticarla, de hacerla productiva, de introducir el tiempo libre allí donde existía el ocio (Milner, 1997). Hay en la libertad de la política moderna un rasgo ideológico casi infranqueable. Se trata, como

²¹² «La première partie de cet ouvrage traite de tout ce qui a rapport a la propreté et au maintien du corps » (Cf. La Salle, 1836, p. 4).

sabemos de un adiós al feudalismo, se trata de libertades burguesas, se trata, por supuesto, de la libertad de la venta de la fuerza de trabajo (Žižek, 2003). Se anuncian, rápidamente, las condiciones materiales para que la política sea, de una vez, biopolítica.

7.3.3. Saber del cuerpo en la enseñanza

Se podría afirmar que la modernidad dio lugar a una intensificación de los saberes del cuerpo, o del cuerpo como objeto de saber. De allí derivan las políticas científicas y pedagógicas; sobre estos saberes se monta una cierta indistinción entre educación y enseñanza. Supongamos un principio teórico: enseñar es poner en signos (Behares, 2008a). A partir de allí se hace necesaria por lo menos una distinción: existe, de una parte, el cuerpo como objeto de enseñanza, y de otra parte algo del cuerpo queda implicado en ella. Para que el cuerpo sea puesto como objeto de enseñanza, se precisa su representación, se precisa de un saber comunicable. Pero, además de este acto de comunicación, si la enseñanza implica al sujeto, implica al cuerpo, es decir, el deseo de saber. Por eso podemos decir que, para el acto de comunicación, el organismo será siempre, aunque remita a un real, una representación del cuerpo en el discurso.

Si la educación del cuerpo y la enseñanza se confunden es porque, en algún punto, se reúnen para asegurarle una escena a la biología, no como disciplina o ciencia, sino como lo que siempre todavía pertenece a un *real*. Una vez en la lengua, una vez en el habla, algo le es escamoteado a la biología. Se trata de una materialidad que da cuenta de la existencia histórica y de la posibilidad de reconocerse en esa materialidad, se trata de entrar en el tiempo, de una solución de continuidad dada por la entrada al mundo, es decir, la entrada a la lengua y al lenguaje. Por otra parte, es preciso recordar que la educación moderna, fundamentalmente aquella que se rige por la tradición normalista, guarda un tipo específico de solidaridad con la política (y, por tanto, con la biopolítica): no pudo sino resolver el problema de “lo vivo” como un problema de gubernamentalidad, esto es, gobernar la infancia allí donde lo pulsional persiste. Lo que primero ha sido el arte de educar luego pretendió ser ciencia de la educación. En ese pasaje han proliferado las técnicas pedagógicas y didácticas, se han ampliado las posibilidades políticas (biopolíticas) del gobierno de las poblaciones y de la infancia, se ha establecido una persistente preocupación

por decidir el destino de las nuevas generaciones y los caminos habilitados, rigurosamente delimitados, para llegar a dicho destino. En el centro de ésta cuestión, el cuerpo, desbordando “la certeza de las consistencias imaginarias” (Behares, 2008, p. 44).

¿Qué resuena tras una frase en la que se afirme que “existimos como cuerpo”? (Lacan, 1962-1963, p. 72). Esa afirmación, que ya se presentaba en la Antigüedad, puede tener diferentes derivaciones. Es decir, se podrá interpretar de acuerdo a diferentes tradiciones de pensamiento. En algún caso referirá a una materialidad aprehensible en su empiricidad pura, en su positividad física; en otro a algo que, aún nombrándose, y justamente por eso, se puede captar e interpretar en un campo de saberes, pero de un modo siempre incompleto. En las posibles distinciones teóricas hay efectos, y estos efectos son, en última instancia, políticos. En este sentido puede decirse que la educación moderna es estrictamente una *política de los cuerpos*: se trató, sobre todo, del establecimiento de un cauce pulsional, de una apuesta, la más fuerte quizás, a la organización económica de la vida, de un programa cultural de clase para las clases.

La reflexión pedagógica contemporánea, por lo menos en su forma dominante, rinde tributo a esa economía política de los cuerpos; es prácticamente una tecnología de la vida. Por todas partes se repiten las fórmulas para mejorar los aprendizajes, hacer más eficiente la enseñanza y los sistemas educativos en general. Y no es que estas discusiones no tengan alguna relevancia o pertinencia; pero tras la preocupación neoliberal sobre la educación cualquier discusión teórica es considerada una pérdida de tiempo (¡porque no hay ganancia!).

Por otra parte, la enseñanza, en sus formas dominantes desde fines del siglo XIX, no ha sido sino una renovación del “compromiso con el individuo”: alisando al sujeto, o reduciéndolo a una mente o aparato cognitivo, supuso el refinamiento de tecnologías de la transmisión de conocimientos y evaluación de los aprendizajes, excluyendo, en sentido estricto, la cuestión del saber. De este modo, toda la densidad del sujeto, es decir, toda la potencia del deseo, es pretendidamente filtrada en el dispositivo escolar, en cualquiera de sus niveles. Se comprende perfectamente que, cuando se trata de estadística, el sujeto no cuenta.



Capítulo 8 - Consideraciones finales

La investigación desarrollada estuvo centrada en identificar y analizar un campo de saberes en torno al cuerpo, en sus relaciones o lugares respecto de dos tradiciones distinguibles para el caso de Uruguay: la normalista y la universitaria. De allí, se converge hacia un estudio sobre la conformación de un campo específico que puede denominarse educación del cuerpo, y luego, desde allí, educación física. Se ha mostrado cómo un conjunto de saberes más o menos dispersos se reúnen para converger en la conformación disciplinar de la educación física como un campo específico de saber en el Uruguay, o más específicamente, en la inauguración del curso de profesores en el año 1939.

El cuerpo se constituye discursivamente como objeto de preocupaciones científicas, políticas y pedagógicas. No se puede precisar, tanto por razones teóricas como metodológicas, qué cosa precede a cuál, o dónde está la causa primera de la emergencia discursiva de ese objeto. El *percurso* realizado por las dos tradiciones, la normalista y la universitaria, muestra claramente que nos son discursivamente “puras”. Hay elementos del espíritu universitario, científico-humanista, en la instalación y desarrollo del sistema de formación de maestros y profesores de enseñanza media. También hay elementos normalistas, pedagógicos, en la discursividad universitaria. En ambos casos, el componente ideológico es el que muchas veces abre una brecha para que algo de otra tradición se engarce. De todos modos, observados desde un cierto lugar, y con recortes discursivos *ad hoc*, se puede decir que normalismo y universidad son dos tradiciones antitéticas. Esto no refiere a una esencia de cada una de las tradiciones, sino a aquello que operando un cierto sesgo, permite identificar lo siguiente: del lado de la tradición normalista, la preocupación gubernamental es quizás uno de sus rasgos sobresalientes; del lado universitario, la preocupación por el saber o la ciencia. Si para el caso uruguayo hay un matiz sobresaliente, es por la historia singular que tuvo la formación de profesores para la enseñanza media. Durante décadas, en la formación de estos profesores primó la preocupación por el saber, por las ciencias y las disciplinas. Luego, otras investigaciones ya han mostrado el sesgo normalista de la formación de profesores de enseñanza media.

La formación de profesores de educación física no pertenece, *stricto sensu*, a ninguna de las dos tradiciones nombradas. Se puede decir que no inaugura una tercera, sino

que se monta en aquellas, subordinada a ellas. Su origen es político-pedagógico más que científico. El *plus-de-saber* de la educación física es el que reúne, fundamentalmente en preceptos para la práctica, higienismo-eugenesia-moral. Esta es una de las razones fundamentales por la cual a la educación física como disciplina le resulta esquivo el saber: su historia es la historia del ejercicio físico, del adiestramiento corporal, del acondicionamiento físico, de la preparación anátomo-fisiológica para el desarrollo intelectual, del desarrollo y mantenimiento del organismo. En todo ello hay un saber implícito, pero no ocupa el lugar estructurante de la disciplina, porque el ámbito natural de ésta es el de la práctica, donde lo que prima es el hacer. La supuesta falta de prestigio de la educación física no reside tanto en la desvalorización del cuerpo, como muchas veces se sostiene, como en la falta de un lugar estructural para el saber en su conformación disciplinar. Tal vez en la Gimnasia se encuentre el desarrollo más claro y próximo a un esfuerzo por la conformación teórica de un campo, por un interés presto a privilegiar el saber, aun cuando probablemente se tratara de un saber relacional. Otras investigaciones mostrarán si esta intuición es acertada.

Por la misma razón es esquivo el debate teórico sobre la enseñanza en el campo de la educación física. Si consideramos la enseñanza como “atributo de un determinado *campo de saber*” (Behares, 2011, p. 21), esta dificultad se hace patente. Le son familiares la didáctica y la (más o menos reciente) preocupación por los “contenidos”, no así el trabajo en un campo de saber. Regirse al pie de la letra por la hipótesis en la que toda enseñanza es efecto del funcionamiento de un campo de saber (Behares, 2011, p. 21) tiene por lo menos una consecuencia que se advierte rápidamente. Se deduce de la siguiente manera: si no hay un campo de saber determinado, sino un conjunto de prácticas, entonces no hay enseñanza. En ese caso, la educación física es un campo enteramente pedagógico. La temprana estructuración de la educación física como un campo de prácticas de intervención sobre el cuerpo, primero de los niños, luego de toda la población, y no como un campo de saber es una de las causas fundamentales de su crisis de legitimidad en las últimas décadas, como lo ha mostrado Bracht (1993, 1999). Esto no significa, en ningún caso, que no tenga valor alguno el quehacer del profesor, incluso su “saber hacer”, su práctica. Pero, sí, es preciso indicar que se trata de algo de otro orden. En este punto, la discursividad del campo de la

educación física no es demasiado divergente de lo que se encuentra en la tradición normalista.

Al comienzo de la investigación se apuntaron algunas preguntas, dentro de las que se destaca la siguiente: ¿de qué manera es que el cuerpo se transforma en objeto de educación y en objeto de enseñanza? Según se ha podido mostrar, la respuesta a esta pregunta se puede resumir de la siguiente manera: el cuerpo es objeto de educación cuando se lo somete a la dinámica que se conoce ampliamente como disciplinamiento; educación en hábitos de higiene, corrección del gesto y del movimiento, acondicionamiento del organismo, adaptación del funcionamiento del organismo a la temporalidad institucional, cuidado en la alimentación, puericultura; en fin, cuando es objeto de gobierno y efecto de las preocupaciones por la gubernamentalidad. Es objeto de enseñanza cuando procede de un campo de saber: la anatomía, la fisiología, histología, bacteriología, psiquiatría, en fin, el conjunto de las ciencias médicas. Cuando la tradición universitaria admite el enunciado político-pedagógico, no es raro encontrar a un médico educador, o cualquier científico con vocación pedagógica. Cuando la tradición normalista busca sus fundamentos en el discurso de la ciencia, no es raro encontrar a un pedagogo progresista. Los matices son muchos, como ya se ha comentado.

La medicina social representa un elemento clave. Podríamos decir que en ella se reúnen rasgos de las dos tradiciones: de una parte la definición científica del cuerpo, de la otra, la vocación político-pedagógica de cierta medicina, o de algunos médicos. La medicina social sería uno de los ámbitos fundamentales de la biopolítica, en la medida en que el cuerpo, la vida, son epistémica y políticamente recortados, el cuerpo del individuo y de la población es laicizado y estatalizado.

Del lado de la tradición normalista, el cuerpo también es objeto de enseñanza, pero sobre todo es objeto de intervención. Cuando tiene que ser enseñado, se rige por el conocimiento científico. Las pedagogías del cuerpo, en cambio, reúnen ciencia y moral, o ciencia y política; los fundamentos pedagógicos de la intervención sobre el cuerpo de los niños estriban en el saber de las ciencias biomédicas y en los ideales, filosóficos o morales, establecidos en un programa político generalmente “progresista”. En esa amalgama se expresa todo un programa de educación del cuerpo.

En cuanto a la tradición universitaria, las formas en las que el cuerpo se convierte en objeto de enseñanza son varias: de la exposición enciclopédica al laboratorio experimental, son varios los debates en los que los médicos expresan sus puntos de vista sobre la manera, los métodos, las teorías científicas que deben formar a los futuros profesionales de la medicina. De todos modos, se puede decir que en el período estudiado, con los matices y tensiones que se pueden encontrar, no es sino por el empuje positivista en la Universidad de fines del siglo XIX que la medicina encuentra el motor que impulsa su desarrollo. Ese mismo impulso positivista es el que emparentó el desarrollo científico y el pedagógico. Se trataba de un entusiasmo científicista inédito que incluía no sólo el ámbito del laboratorio experimental, sino la sociedad toda. Las cuestiones sociales también serían objeto de la mirada positivista. Por lo tanto, del laboratorio científico a la intervención pedagógica o política, no había más que un paso, y no faltó la voluntad para darlo.

Las limitaciones de este estudio son varias. En primer lugar, no se han agotado las fuentes, aunque son bastante diversas. No se podría decir que se trata de un estudio definitivo, pero el intento de originalidad del planteo está en el esfuerzo por despejar qué lugar ha ocupado el cuerpo en dos tradiciones importantes para nuestro país, en unas décadas de gran fermento político e ideológico, cuando se constituía la base social y cultural que supuso esa tan fuerte ficción de la identidad nacional. Queda por indagar más profundamente en las divergencias y las tensiones, en aquellos registros del saber en los cuales el progresismo positivista perdía fuerza o se deshilvanaba, en las voces menores o relegadas. Algunos elementos han sido contemplados en esta investigación, pero efectivamente pueden ser ampliados.

Por otra parte, el concepto de saber es de uso problemático. Tal vez constituya una limitación de este trabajo; pero más que esto, entiendo que habiéndome enfrentado a esa cuestión durante el propio proceso de la investigación, se trata de una brecha que se abre para continuar la indagación: finalmente, ¿qué significa *saber del cuerpo*? En este punto, un refinamiento en el estudio sobre el desarrollo de la psiquiatría y la psicología representaría un avance importante, contando con el antecedente de los estudios de José Pedro Barrán y los que siguieron a su escuela.

Con esta investigación pretendo aportar en dos sentidos: en primer lugar, como ya he mencionado en más de una ocasión, se contribuye a comprender los límites y los puentes de comunicación entre dos tradiciones, en términos de saber del cuerpo. En segundo lugar, como consecuencia de esta distinción, contribuye a la discusión actual sobre el ámbito de formación del profesor de educación física o, más ampliamente, sobre el ámbito de formación en un campo de saber en ciernes que se puede denominar “educación del cuerpo”.

En ocasiones, el calor del debate político no remite más que a la inercia de las tradiciones o cierta dimensión de historia institucional, sin una lectura crítica de esas tradiciones e historia. En otras ocasiones, que estimo altamente inconvenientes e inconducentes, el supuesto debate se centra en el anecdotario personal o la reivindicación afectiva. La noción de “formación docente” es clara expresión de ello; el uso indiscriminado de esta expresión, la ambigüedad, la imprecisión conceptual e historiográfica, el uso anacrónico de la noción, los intereses corporativos, hacen al empobrecimiento de una cuestión extremadamente importante. En este sentido, la investigación contribuye con el debate sobre la formación superior en educación y enseñanza, y la formación docente en general. Es curioso, si no fuera grave, que la sola mención de la expresión “formación docente” parece excluir el saber, porque la reivindicación más sonora es, habitualmente, pedagógica. ¿Deberíamos creer, finalmente, que para enseñar no se necesita saber?

Fuentes

ACOSTA Y LARA, Federico. (1887). Nota al Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

ARBELAIZ, Manuel. (1906). Trabajo presentado en el concurso de Derecho Internacional Público. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES. *Página web institucional*. <http://www.acjymca.org/nosotros.php> Recuperado: 5 nov. 2011.

BAUDOIN, J. M. (1866). *La enseñanza primaria y especial en Alemania*. Traducido del francés por D. Agustín Ríos. Barcelona: Librería de Juan Bastinos é hijos, editores.
Disponible en:
<http://books.google.com.uy/books?id=hNworofPS24C&pg=PA19#v=onepage&q=nuestra%20patria&f=false>

BARNARD, Henry. (1863). *The American journal of education*. Vol. 13. University of Michigan.

BERRA, Francisco. (1878). *Apuntes para un curso de pedagogía*. Montevideo: Edición de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo.

BLANCO ACEVEDO, Eduardo. (1927). Plan de reorganización de la enseñanza de la medicina operatoria en la Facultad de Medicina de Montevideo. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

BOCK, Carl Ernst. (1866). *Le livre de l'homme sain et de l'homme malade*. Bruxelles: Librairie de Henri Manceaux. Disponible en:
<http://books.google.com.uy/books?id=BwVFAAAACAAJ&printsec=frontcover&dq=Carl+Ernst+Bock&hl=es&sa=X&ei=WzkfT9jfMIOdgQfY-cD3Dw&ved=0CFUQ6AEwBzgK#v=onepage&q&f=false>
Acceso: 24 ene. 2012.

BRITO FORESTI, Carlos. (1929). El Profesor Dr. Américo Ricaldoni. En: *Anales de la Facultad de Medicina*. Tomo XIV, n. 7. Jul. 1929, p. 665-671.

CALKINS, Norman Allison. (1868). *Primary object lessons for a graduated course of development. A manual for teachers and parents, whit lessons for the proper training of the faculties of children, and programmes of the grades and steps*. Octava edición, Revisada. Nueva Cork: Editor Harper & Brothers.

Disponble en:
<http://books.google.com.uy/books?id=kCEXAAAAYAAJ&pg=PR1#v=onepage&q=&f=false>

CARAVIA, Antonio. (1867). *Colección de leyes, decretos y resoluciones gubernativas, tratados internacionales, acuerdos del tribunal de apelaciones y disposiciones de carácter permanente de las demás corporaciones de la República Oriental del Uruguay*. Tomo Primero. Montevideo: La Tribuna.

CARTER, James G. (1826). *Essays upon popular education, containing a particular examination of the school of Massachusetts, and an Outline of an Institution for education of teachers*. Boston: Dutton and Wentworth Printers.

_____. James G. Carter (1795-1849). En: *Encyclopedia of American Education*. Disponible en: <http://american-education.org/350-james-g-carter-17951849.html>
 Acceso: 15 ago. 11

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (1925). *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: Impreso por Mosca Hnos.

DE PENA, Carlos Ma. (1910a). Clase inaugural del curso de Derecho Administrativo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

_____. (1910b). Clase inaugural del curso de Economía Política y Finanzas, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

_____. (1905). Nota al Rector de la Universidad. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

_____. (1892). Clase inaugural del curso de Economía Política. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

_____. (1890) Programa del curso de Economía Política y Finanzas. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

_____. (1887). Nota al Decano de la Facultad de Derecho. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

DIGHIERO, J. C. (1922). Discurso en homenaje a Francisco Soca. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA. (1917). *Programa para las escuelas rurales*. Montevideo: Imp. El Siglo Ilustrado.

_____. (1907). *Programas escolares*. Aprobados por resolución gubernativa de fecha 1º de febrero de 1897. Montevideo: Imprenta El Siglo Ilustrado.

_____. (1896). Programa para los exámenes de fin de curso del Internato Normal de varones. En: MARENALES, Emilio y Gladys FIGUEREDO. *Internatos Normales de Montevideo*. Montevideo: Edición de los autores, 2002, p.129-133.

_____. (1895). Programa de los estudios de primer año en el Internato Normal de señoritas. En: MARENALES, Emilio y Gladys FIGUEREDO. *Internatos Normales de Montevideo*. Montevideo: Edición de los autores, 2002, p. 123-128.

_____. (1893). Reglamento interno para los Internatos Normales. En: MARENALES, Emilio y Gladys FIGUEREDO. *Internatos Normales de Montevideo*. Montevideo: Edición de los autores, 2002, p. 135-152.

_____. (1881). Reglamento y programa para los exámenes de maestros de 1er. grado. En: MARENALES, Emilio y Gladys FIGUEREDO. *Internatos Normales de Montevideo*. Montevideo: Edición de los autores, 2002, p. 109-122.

FACULTAD DE MEDICINA. (1936). *Anales. Los sesenta años de la Facultad de Medicina*. Tomo XXI, n. 1, 2 y 3.

Disponible en: http://www.smu.org.uy/dpmc/hmed/historia/articulos/origenes_fmed.pdf
Recuperado: 26 set. 2011.

_____. (1933). Declaración de propósitos. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

FERRARI, Manlio. (1988). Julio García Otero. En: GUTIÉRREZ BLANCO, Horacio. *Médicos uruguayos ejemplares. Homenaje al Hospital Maciel en su Bicentenario (1788 - 1988)*. Montevideo: SMU, p. 137-140.

GARCÍA OTERO, Julio. (1935). Discurso pronunciado en ocasión de la celebración del LX aniversario de la fundación de la Facultad de Medicina. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

GÓMEZ HAEDO, Juan Carlos. (1926). Los métodos del derecho público. Conferencia en el aula de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

HOSPITAL DE CLÍNICAS. *Historia*. Disponible en: http://www.hc.edu.uy/index.php?option=com_content&task=view&id=79&Itemid=60
Recuperado: 20 set. 2011.

HOUSSAY, Bernardo. (1945). *Bases para el adelanto de nuestras universidades*. Disponible en: <http://www.houssay.org.ar/hh/index.htm>
Recuperado: 25 set. 2011.

INPECCIÓN NACIONAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA. (1917). *Anales de Instrucción Primaria*. Año XV-XVI. Tomo XV, n. 1-12. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

_____. (1916). *Anales de Instrucción Primaria*. Año XIV. Tomo XIV, n. 1-6. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

_____. (1909). *Anales de Instrucción Primaria*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

_____. (1908). *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo V, n. 1-4. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

JIMÉNEZ DE ARÉCHAGA, Justino. (1911). Clase inaugural en la Cátedra de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III:

Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

LAMAS, Alejandro. (1913). *Elementos de anatomía, fisiología e higiene*. 2ª edición. Montevideo: Barreiro y Ramos.

_____. (1903). *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*. Montevideo, Barreiro y Ramos.

_____. (1901). *Elementos de anatomía, fisiología e higiene*. Montevideo, Barreiro y Ramos.

LA SALLE, J-B. (1702). *Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*. París, 1836.

Disponibile en: <http://www.archive.org/stream/lesrglesdelabi00lasa#page/n1/mode/2up>
Acceso: 16 ago. 11.

LODEIRO, Pedro. (1990). *del álbum familiar (destellos del curso de Profesores de Educación Física)* Parte II. Montevideo: s.n.

_____. (1989). *destellos del Curso de Profesores de Educación Física (desde los orígenes al 89)*. Montevideo: s.n.

MERO, Everett. (1908). *American Playgrounds*. Boston: The Dale Association.

Disponibile en:

<http://www.archive.org/stream/americanplaygrou01mero#page/n7/mode/2up> Recuperado: 15 oct. 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Ley General de Educación. Ley N° 18.437. Montevideo: IMPO, 2009.

MINISTERIO DE TURISMO Y DEPORTE. (2007). Proyecto de ley "Designase con el nombre de 'Dr. José Faravelli Musante' al Centro Médico Deportivo, dependiente del Ministerio de Turismo y Deporte. Disponible en:

http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/proyectos/2007/08/36_28%2005%202007_00001.PDF Recuperado: 2 nov. 2011

NAVARRO, Alfredo. (1930). Nota al Consejo Universitario. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

_____. (1907). Nota al Rector Eduardo Acevedo. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

NEILSON, N. P. (1939). Objectives of The American Association for health, physical education, and recreation. *Journal of School Health*, 9: 80-83. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.1939.tb02473.x/abstract>
Recuperado: 7 nov. 2011.

PÉREZ, Abel (1915). *Memoria de la Inspección Nacional de Instrucción Primaria. 1911-1914*. Montevideo: Barreiro y Ramos.

PÉREZ, Abel (1902). *Memoria correspondiente al año 1901*. Inspección Nacional de Instrucción Primaria. Montevideo: Barreiro y Ramos.

PERNIN, Alfredo y Dardo VEGA. (1981). Historia de la Anestesia en Uruguay. Disponible en: <http://www.smu.org.uy/dpmc/hmed/historia/articulos/anestesia-uruguay.pdf>
Recuperado: 26 set. 2011.

PRATT, Domingo. (1935). Lección inaugural de Clínica Quirúrgica. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

RAMÍREZ, Juan Andrés (1905). Exposición presentada al concurso para optar a la cátedra de Derecho Constitucional. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. PODER LEGISLATIVO. Ley N° 11.285. Disponible en:
<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=11285&Anchor=>
Recuperado: 14 ago. 11

_____. (1973). Ley 14.101. Se aprueba la Ley sobre Enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria e Industrial, denominándola Consejo Nacional de Educación. Disponible en:
<http://www0.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=14101&Anchor=>
Recuperado: 10 nov. 11.

_____. (1943). Decreto-Ley N° 10.398. *Comisión Nacional de Educación Física*. Disponible en:
<http://www0.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=10398&Anchor=>
Recuperado: 11 nov. 11.

_____. (1939). *Registro Nacional de Leyes y Decretos*. Montevideo: Archivo General de la Nación.

_____. (1934). *Constitución 1934*, plebiscitada el 19 de abril de 1934. República Oriental del Uruguay, Poder Legislativo. Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/constituciones/const934.htm>. Uruguay. Recuperado: 7/5/2011.

_____. (1930a). *Compilación de leyes y decretos*. Tomo 39. Montevideo: Archivo General de la Nación.

_____. (1930b). *Compilación de leyes y decretos*. Tomo 43. Montevideo: Archivo General de la Nación.

_____. (1918). *Constitución de 1918*, plebiscitada el 25 de noviembre de 1917. Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/constituciones/const918.htm>. Uruguay. Recuperado: 7/5/2011.

_____. (1911). *Registro Nacional de leyes, decretos y otros documentos*. Montevideo: Archivo General de la Nación.

_____. (1830). *Constitución de 1830*, promulgada el 28 de junio de 1830. Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/constituciones/const830.htm>. Uruguay. Recuperado: 7/5/2011.

RICALDONI, Américo. (1915). Informe al ministro de Instrucción Pública. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

RIEFENSTAHL, Leni. (1938). *Olympia*. Parte I: "Fest der Volker"; parte II: "Fest der Schönheit". Documental. Alemania: Productora Olympia-Film.

_____. (1935). *Triumph des Willens*. Documental. Alemania: Leni Riefenstahl-Produktion, Reichspropagandaleitung der NSDAP. Film completo disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=KDCxzmeNkA0&feature=related>

RIZZI, Milton. (1951). La Facultad de Medicina. Recuperado de: <http://www.smu.org.uy/dpmc/hmed/historia/articulos/rizzi.pdf> Acceso: 27 set. 2011.

RODRÍGUEZ, Julio J. (1952). *Una reseña histórica de la educación física y la recreación en Uruguay*. Montevideo: CNEF, Dirección Técnica.

RODRÍGUEZ CAMPOMANES, Pedro. (1775). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos, y su fomento*. Madrid: Imprenta de D. Antonio de Sancha. Disponible en:

http://books.google.com.uy/books?id=-ATrFBqk814C&pg=PP5&dq=Discurso+sobre+la+educaci%C3%B3n+popular+de+los+artesanos,+y+su+fomento.+Madrid:+Imprenta+de+D.+Antonio+de+Sancha.&hl=es&sa=X&ei=7NhIT5z_Ile1gwfx-uEw&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false

ROSSI, Carlos. (1925). Discurso en homenaje a Bernardo Etchepare. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

SANARELLI, José. (1896). Higiene pública y cuestiones sociales. Conferencia dada el 2 de Marzo de 1896, en la Universidad de Montevideo, al inaugurarse el Instituto de Higiene Experimental. Montevideo: Anales de la Universidad, año V, tomo VII.

SMITH, Juan A. (1913). *Plazas vecinales de cultura física*. Montevideo: Barreiro y Ramos.

SOCA, Francisco. (1892). Nota al Rector de la Universidad, Alfredo Vásquez Acevedo. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

STANLEY, Edward. (1996). Cien años del Instituto de Higiene. En busca del prestigio internacional perdido. En: *Noticias*, Órgano oficial del Sindicato Médico del Uruguay, n. 80. Montevideo: jun. 1996. Recuperado de: <http://www.smu.org.uy/publicaciones/noticias/noticias80/inthig.htm> Acceso: 26 set. 2011.

STOWE, Calvin. In: *Encyclopædia Britannica*.

Disponible en: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/567807/Calvin-E-Stowe>
Acceso: 14 ago. 11

TURENNE, Augusto. (1946). José Scoseria. En: Anales de la Facultad de Medicina. Tomo XXXI. Facultad de Medicina, Montevideo, pp. 544-572.

_____. (1935). Conferencia en la Facultad de Medicina, auspiciada por la Asociación de los Estudiantes de Medicina. En: *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

_____. (1915). Discurso inaugural de la Segunda Cátedra de Obstetricia. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

TURNES, Antonio. (2003). Historia de la fisiología en el Uruguay. En: *El diario médico*. Año 6, n. 48. Jul. 2003.

Disponible en: <http://www.smu.org.uy/publicaciones/eldiariomedico/n48/pag2.pdf>

Recuperado: 26 set 2011.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. *Rectores de la Universidad de la República*. Disponible en:

http://www.rau.edu.uy/universidad/uni_rec2.htm. Recuperado: 2/5/2011

_____. (2011). *Mirar para ver. Rendición social de cuentas 2011 de la Universidad de la República*. Montevideo: Udelar.

_____. (2010). *gaceta.UR*, año I, n.8. Montevideo: Universidad de la República.

_____. (1949). *Fuentes para la historia de la Universidad*. Serie I. Tomo primero. Actas del Consejo Universitario (1849-1870). Montevideo: Udelar.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. *Actas del Consejo Universitario*. (1906a). Acerca de la creación de cargos de profesores agregado para la Facultad de Medicina. 9 de julio de 1906. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

_____. (1906b). Discusión sobre el proyecto de profesores agregados en Medicina. 23 de julio de 1906. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

_____. (1906c). Discusión sobre la creación de cargos de profesores agregados en Medicina. 13 de agosto de 1906. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

_____. (1906d). Discusión sobre el proyecto de profesores agregados de Medicina. 20 de agosto de 1906. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

_____. (1906e). Discusión sobre el proyecto de profesores agregados de Medicina. 3 de setiembre de 1906. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del

militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

_____. (1898). Acta del Consejo Universitario. Sesión del 25 de enero de 1898. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

VARELA, José Pedro (1877). *Memoria. Correspondiente al período transcurrido desde el 1° de abril de 1876, hasta el 1° de agosto de 1877*. Montevideo: Imprenta Rural.

_____. (1876). *Obras pedagógicas. La legislación escolar*. Tomo I. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos Uruguayos, 1964.

VARELA, José Pedro. (1874a). *Obras pedagógicas. La educación del pueblo*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos Uruguayos, 1964.

_____. (1874b). *La educación del pueblo. Obras pedagógicas*. Tomo II. Montevideo: Biblioteca Artigas, 1964.

_____. (1867). *Impresiones de viaje en Europa y América*. San José: MEC/ IMSJ/ CETP, 2010.

VAZ FERREIRA, Carlos. (1928). *Sobre la enseñanza en nuestro país. (Resumen de algunos proyectos, ideas y actuación)*. Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 1963.

VIZCA, Pedro. (1988). Gerardo Arrizabalaga. En: GUTIÉRREZ BLANCO, Horacio. *Médicos uruguayos ejemplares. Homenaje al Hospital Maciel en su Bicentenario (1788 - 1988)*. Montevideo: SMU, p. 68-77.

Disponibile en: <http://www.smu.org.uy/publicaciones/libros/ejemplares/> Acceso: 25 set. 2011.

_____. (1906). Acta del Consejo Universitario. Acerca de la creación de cargos de profesores agregados para la Facultad de Medicina. En: ODDONE, Juan y Blanca PARÍS DE ODDONE. *Historia de la Universidad de la República*. Tomo III: Selección documental. La Universidad del militarismo a la crisis, 1885-1958. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2010.

Referencias bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola y A. VISALBERGHI. (1957). *Historia de la Pedagogía*. México: FCE, 1996.

ADORNO, Theodor. (1965). Tabúes relativos a la profesión de enseñar. En: *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993, p. 64-79.

AGAMBEN, G. (2008). *El Reino y la Gloria. Una genealogía teológica de la economía y del gobierno*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

_____. (2002). *Lo abierto*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2007.

AISENSTEIN, Ángela; SCHARAGRODSKY, Pablo. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

AISENSTEIN, Ángela. (2007). La matriz discursiva de la educación física escolar. Una mirada desde los manuales. Argentina, 1880-1950. En: PEDRAZA, Zandra (comp.) *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2007, p. 103-132.

_____. (2006a). El discurso pedagógico de en Educación Física. La tensión ciencia vs. Espíritu en la conformación de una disciplina escolar. En: AISENSTEIN, Ángela; SCHARAGRODSKY, Pablo. *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo, 2006, p.49-71.

_____. (2006b). La educación física en el currículum moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar (Argentina, 1880-1960). En: ROZENGARDT, Rodolfo (Coord.) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006, p. 69-84.

ALLOUCH, J. (2007). *El psicoanálisis, ¿es un ejercicio espiritual? Respuesta a Michel Foucault*. Buenos Aires: El cuenco de plata.

ALTHUSSER, Louis. (1975). Defensa de tesis en Amiens (¿Es sencillo ser marxista en filosofía?) En: _____. *Posiciones*. Barcelona: Anagrama, 1977, p. 127-172.

_____. (1970). Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. En: ŽIŽEK, Slavoj (comp.) *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: FCE, 2003, p. 115-155.

_____. (1964). Freud y Lacan. En: _____. *Posiciones*. Barcelona: Anagrama, 1977, pp. 9-36.

ANDERSON, Perry. (1974). *El Estado absolutista*. Madrid: Siglo XXI, 2009.

ARAÚJO, Orestes. (1911). *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo, Dirección General de Instrucción Primaria, Imprenta El Siglo Ilustrado.

ARDAO, Arturo. (1998). Universidad Mayor, Universidad de Montevideo. *Cuadernos de Marcha*. Montevideo, Tercera época, año XIII, n. 141, p. 25-28, jul. 1998.

_____. (1950a). *Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Universidad de la República, 2008.

_____. (1950b). *La Universidad de Montevideo. Su evolución histórica*. Montevideo: Universidad de la República.

ARIAS, Francisco. (2009). Fundamentos para la construcción de las plazas de deportes en el Uruguay: libre esparcimiento u ocupación del tiempo libre por el poder... ¿soberano? En: *Memorias del 3er. Foro Interdisciplinario sobre Educación*. IAE/FLACSO. Montevideo: 3-5 de nov. CD.

ARIÈS, Philippe. (1960). El descubrimiento de la infancia. En: *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus: 1987, p. 58-69.

ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. (1985). *Historia de la vida privada. Poder privado y poder público en la Europa feudal*. Madrid: Taurus, 1992.

ASSOUN, Paul-Laurent. (1981). *Introducción a la epistemología freudiana*. México: Siglo XXI.

AVANZINI, G. (1977). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea, 1979.

BADIOU, Alain. (1985). *¿Se puede pensar la política?*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

BAKTHIN, Mikhail. (1941). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Sao Paulo: Hucitec, 2010.

BARRÁN, José Pedro. (1994a). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 1: La cultura "bárbara"*. Montevideo: Banda Oriental.

_____. (1994b). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento*. Montevideo: Banda Oriental.

_____. (1995). *Medicina y Sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo*. Montevideo: Banda Oriental.

_____. (1995b) *El nacimiento del Uruguay moderno en la segunda mitad del siglo XIX*. Disponible en: <http://www.rau.edu.uy/uruguay/historia/Uy.hist3.htm> Recuperado: 23 set. 2011.

BATTISTI, Carlo y Giovanni ALESSIO. (1957). *Dizionario etimológico italiano*. Volumen V. Firenze: G. Barbera Editora.

BAUDRILLARD, Jean. (1973). *El espejo de la producción*. Barcelona: Gedisa, 2000.

BEHARES, Luis. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.

_____. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros Waslalala.

_____. (2008a). De un cuerpo que responda a la palabra: un retorno a la “teoría antigua” de la enseñanza. En: _____ y Raumar RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (comp.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR, 2008a, p.29-46.

_____. (2008b). Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: la articulación *après-coup*. En: LEITE, Nina y Flavio TROCOLI (orgs.) *Um retorno a Freud*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.307-324.

_____. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. En: *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n. esp., p. 1-21, jun. 2007. Disponible en: <<http://143.106.58.55/revista/index.php>> Acceso: 29 oct. 2007.

_____. (2005). Didáctica moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas?. En: _____. y Susana COLOMBO (comp.). *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza*. Montevideo: UdelaR, 2005, p. 9-15.

_____. (2004). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. En: _____. (Dir.) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros-Waslala, 2004, p. 11-30.

BEHARES, Luis y R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (comp.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR, 2008.

BEN-DAVID, Joseph et alt. (1966). *La universidad en transformación*. Barcelona: Seix Barral.

BENJAMIN, Walter. (1967). *A modernidade e os modernos*. Río de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____. (1955). *Dirección única*. Madrid: Alfaguara, 1987.

BORDOLI, Eloisa. (2007). El lugar del saber y de lo político en la formación docente. En: *Políticas Educativas*, Campinas, v.1, n.1, p. 109-123, out. 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; y Jean-Claude PASSERON (1973). La construcción del objeto. En: *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1987, p. 51-81.

BRACHT, Valter. (1999). *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Unijui.

_____. (1993). Educação física/Ciências do esporte: que Ciência e essa? En: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 14, n. 3, p. 111-118.

BRALICH, Jorge. *José Pedro Varela. Sociedad burguesa y reforma educacional*. Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo, 1989.

BRUNNER, José. (1990). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile: FCE.

CAETANO, Gerardo. (1998). Lo privado desde lo público. Ciudadanía, nación y vida privada en el Centenario. En: BARRÁN, José Pedro; CAETANO, Gerardo y PORZECANSKI, Teresa. *Historias de la vida privada en el Uruguay. Individuo y soledades. 1920-1990*. Montevideo: Taurus, p. 17-61.

CASTRO, Edgardo. (2011). Biopolítica: orígenes y derivas de un concepto. En: *Cuadernos de Trabajo # 1. Biopolítica. Gubernamentalidad, educación, seguridad*. Buenos Aires: UNIPE, p. 5-11.

COROMINAS, Joan y José PASCUAL. (1983). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Volumen V. Madrid: Gredos.

CORTS GINER, Ma. Isabel. (2006). Proyectos y realidades de la educación primaria sevillana a principios del siglo XX. En: _____ y Ma. C. CALDERÓN ESPAÑA. *Estudios de historia de la educación andaluza*. Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 297-342.

CUEVAS S., Josafat. (2007). El SPA DEL SPI o...¿dónde quedó el psicoanálisis? En: *Inquietante Extrañeza*. LITORAL, école lacanienne de psychanalyse, n. 40. México: Epeele, Editorial Psicoanalítica de la Letra, 2007, p. 111-130.

DAVINI, María Cristina. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DELEUZE, Gilles. (1988). ¿Qué es un dispositivo? En: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990.

DELIO MACHADO, Luis. (2009). *Historia de la Formación Docente. La enseñanza normal nacional*. Montevideo: Editorial Cruz del Sur.

DERRIDA, Jacques. (2001) *A Universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

_____. (1995). *Espetros de Marx. El Estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Trotta, 2003.

DEWS, Peter. (2003). Adorno, el postestructuralismo y la crítica de la identidad. En: ŽIŽEK, Slavoj. *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: FCE, p. 55-76.

DILTHEY, Wilhem. (1883). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: FCE, 1949.

DOGLIOTTI, Paola. (2011). Cuerpo y curriculum: el período de *indefinición de la formación* de profesores de Educación Física en Uruguay (1920-1936). En: ROZENGARDT, Rodolfo (comp.) *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Miño y Dávila editores, p. 231-257.

_____. (2009). Cuerpo y curriculum: 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. 2009 (CD).

DURKHEIM, Emile. (1922). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Schapire, 1974.

ELÍAS, Norbert. (1968). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE, 2009.

ERNOUT, A. y A. MEILLET. (1959). *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*. París: Librería Klincksieck.

FERNÁNDEZ, Ana. (2006). “Lo niño” y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad? In: *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n.esp., p.20-48, dez. 2006.

_____. (2004). Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica. En: BEHARES, L. (Dir.) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros-Waslala, 2004, p. 85-121.

FERRATER MORA, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel, 2004.

FOUCAULT, Michel. (1984). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

_____. (1983-1984). *¿Qué es la ilustración?* Madrid: La Piqueta, 1996.

_____. (1981-1982). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: FCE, 2006.

_____. (1979). Omnes et singulatim: hacia una crítica de la “razón política”. En: FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós, 2008, p. 95-140.

_____. (1978-1979). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France: 1978-1979*. Buenos Aires: FCE, 2007.

_____. (1977-1978). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: FCE, 2009

_____. (1977a). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En: *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992, p.153-162.

_____. (1977b). Verdad y poder. En: *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, p. 175-189.

_____. (1976). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI, 1998.

_____. (1975-1976). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France*. Buenos Aires: FCE, 2008.

_____. (1975). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1989.

_____. (1974). Nacimiento de la medicina social. En: _____. *Estrategias de poder*. Obras esenciales, v. II. Barcelona: Paidós, 1999.

_____. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 2005.

_____. (1969). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

_____. (1966). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Trad. Elsa Cecilia Frost. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

_____. (1965). *La enseñanza de la Filosofía. Filosofía y Psicología. Entrevista entre Alain Badiou y Michel Foucault*.

Disponibile en: <http://www.youtube.com/watch?v=Q9IJ4gpuX7U> Recuperado: 23 set. 2011.

_____. (1963). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

FREUD, Sigmund. (1900). La interpretación de los sueños. En: *Obras completas*. Vol. V. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

GARCÍA MARTÍN, Javier. (2009). Las universidades italianas en el marco europeo. En: RODRÍGUEZ, Luis E. y Juan Pedro POLO RODRÍGUEZ (coord.) *Historia de la Universidad de Salamanca. Vol. IV: Vestigios y entramados*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2009, p. 435-?.

_____. (2006). El “modelo boloñés” de Universidad. Imagen jurídica e historiográfica. En: *Miscelánea Alfonso IX. Universidades clásicas de la Europa mediterránea: Bolonia, Coimbra y Alcalá*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca y los autores, 2006, p. 13-66.

GLICK, Thomas. (1989). *Darwin y el darwinismo en el Uruguay y en América Latina*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de la República.

GOITÍA, Nelly; PERI, Silvia y Raumar RODRÍGUEZ GIMÉNEZ. La Cultura Física en el Proyecto Moderno Uruguayo. En: ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN EDUCACION FISICA, 5, Montevideo, *Actas del V Encuentro de Investigadores en Educación Física*, Montevideo: Departamento de Investigación del ISEF, 1999, p. 65-80.

GÓMEZ OYARZÚN, Galo. (1976). La Universidad: sus orígenes y evolución. En: *Deslinde*, N° 79. México: UNAM.

GREGOLIN, Ma. del Rosario. (2007). *Foucault y Pêcheux na Análise do Discurso. Diálogos e Duelos*. São Carlos: Editora Claraluz.

GRUNBERGER, Richard. (1971). El habla nazi. En: *Historia Social del Tercer Reich*. Barcelona: Ariel, 2010, p. 343-349.

HERBART, Johann Friedrich. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de La Lectura, 1939.

HORKHEIMER, Max. (1947). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Editorial Sur, 1967.

HORKHEIMER, Max y Theodor ADORNO. (1947). Interés por el cuerpo. En: *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta, 1998, p. 277-281.

HOYOS MEDINA, Carlos. Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad. En: _____. *Epistemología y objeto pedagógico*. México: UNAM, 1992, p. 19-40.

JAEGER, Werner. (1933). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: FCE, 2001.

KANT, Immanuel. (1784). ¿Qué es la ilustración?. En: _____. *Filosofía de la Historia*. México: FCE, 1941, p. 25-38.

KLEMPERER, Victor. (1947). From the Diary of the First Year. En: *The language of the Third Reich: LTI, Lingua Tertii Imperii: a philologist's notebook*. Londres: Continuum, 2006, p. 26-36.

LACAN, Jacques. (1969-1970). *El seminario. Libro XVII: El reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 1992.

_____. [1962-1963]. *El seminario. Libro X: La angustia*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

_____. [1966]. La ciencia y la verdad. En: *Escritos I*. México: Siglo XXI, 1979, p. 340-362.

_____. (1956). La cosa freudiana o sentido del retorno a Freud en psicoanálisis. En: *Escritos I*. México: Siglo XXI, 1979, p. 145-178.

LASPLACES, Alberto. (1944). *Vida admirable de José Pedro Varela*. Montevideo: Claudio García y Cía. Editores.

LE BRETON, David. (1998). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

_____. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LE GOFF, Jacques y Nicolás TRUONG. (2003). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

LEMKE, Thomas et al. (2006). *Marx y Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LIMA, Alex. (2008). Elogio a la perfección o miedo a la im-perfección. Eugenesia: ¿Origen de la intervención estatal en las actividades físicas? (1875-1925). Montevideo: Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República. (Inédito).

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. (1882). *O alienista*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MALDIDIER, Denisse. (2003). *A inquietação do discurso. (Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes.

_____. (1994). Elementos para uma história da análise do discurso na França. En: PUCCINELLI, Eni (org.). *Gestos de leitura. Da História no Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 15-28.

MARRERO, Adriana. (1996). *Trabajo, juego y vocación. Las antinomias de la Educación Física en Uruguay*. Montevideo: FCU.

MARTÍNEZ RIU, Antoni y Jordi CORTÉS MORATÓ. (1998). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder.

MARENALES, Emilio y Gladys FIGUEREDO. (2002). *Internatos Normales de Montevideo*. Montevideo: Edición de los autores.

MARX, Karl. (1876). *El Capital. Libro I. El proceso de producción del capital*. Traducción de Pedro Scaron. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

_____. (1875). *Crítica del Programa de Gotha*. Pekín (Beijing): Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1979.

Disponible en: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/gotha/gothai.htm>

_____. (1859). Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política. En: FROMM, Erich. [1961]. *Marx y su concepto del hombre*. Buenos Aires: FCE, 1991, p. 227-229.

_____. (1852). *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires: Ediciones Libertador, 1998.

_____. y Friederich ENGELS. (1848). *Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú: Editorial Progreso, 1985.

MAUSS, Marcel. (1934). Técnicas y movimientos corporales. En: _____. *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos, 1979, p. 337-357.

MENA SEGARRA, Enrique; PALOMEQUE, Ágapo y Luis DELIO. (2011). *Historia de la educación uruguaya*. Tomo 2. La educación uruguaya 1830-1886. Montevideo: Ediciones De la Plaza.

MILNER, Jean-Claude. (2006). *El judío de saber*. Buenos Aires: Manantial, 2008.

_____. (1997). *El salario del ideal. La teoría de las clases y de la cultura en el siglo XX*. Barcelona: Gedisa, 2003.

_____. (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

_____. (1983). *Los nombres indistintos*. Buenos Aires: Manantial, 1999.

ODDONE, Juan y Blanca PARÍS. (1971a). *La Universidad uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958)*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Universidad de la República.

_____. (1971b). *La Universidad uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958)*. Tomo II. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.

_____. (1963). *Historia de la Universidad de Montevideo. La Universidad Vieja (1849-1885)*. Montevideo: Publicaciones de la Universidad.

ORLANDI, Eni. (2006). A noção de “povo” que se constitui em diferentes discursividades. En: SCHREIBER DA SILVA, Soeli Maria (Org.). *Os sentidos do povo*. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 7-30.

OTERO MENÉNDEZ, Jorge. (2006). *Uruguay, un destino incierto* Edición electrónica. Texto completo en www.eumed.net/libros/2006a/jo/

PÊCHEUX, Michel. [1988] *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel (1981a). L'étrange miroir de l'analyse de discours. En: *Langages*, Vol. 15, n. 62, pp. 5-8.

_____. (1981b). El extraño espejo del análisis del discurso. En: COURTINE, Jean-Jacques. *Análisis del discurso político (el discurso comunista dirigido a los cristianos)*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/45892319/Prefacio-de-Pecheux> Acceso: 18 ene. 12.

POMMIER, Gerard. (2002). *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

QUERRIEN, Anne. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.

RAYNAUD, P. y S. RIALS (eds.). (1996). *Diccionario Akal de filosofía política*. Madrid: Akal, 2001.

RIBEIRO, Darcy. (1982). *La Universidad necesaria*. México: UNAM.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. (2010). Saber y conocimiento en la docencia universitaria. En: *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*. Montevideo, nº 1, p. 83-92.

_____. (2008a). Cuerpo, conocimiento y políticas educativas: una indagación a partir del sistema educativo uruguayo. En: *Políticas Educativas (PolEd)* – Campinas, v.2, n.1, p.134-142, dez. 2008 – ISSN: 1982-3207. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18358>

_____. (2008b). El cuerpo como objeto de políticas educativas. En: *III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/Núcleo de Estudos de Políticas e Gestão da Educação, 2008, p. 301-304.

_____. (2007a). (Org.) Dossier Cuerpo, lenguaje y enseñanza. *Revista Educação Temática Digital*, UNICAMP, Vol. 8, n. esp. 357 p. Jun. 2007. Disponible en: <http://143.106.58.55/revista/index.php>

_____. (2007b). Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo. En: PEDRAZA GÓMEZ, Zandra. *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Uniandes/ FCS, 2007, p. 43-68.

_____. (2006a). Reflexiones en torno al curriculum como tecnología política. En: *Revista ISEF Digital*, n. 7, abr. 2006. Disponible en: www.isef.edu.uy

_____. (2006b). Pedagogías del cuerpo: la educación física o el cuerpo que se reifica en la escuela. En: Aisenstein, A. (org.) *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires: Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires, 2006, p. 115-124.

_____. (2004). La formación del profesor de Educación Física: cuestiones pedagógicas. En *Revista ISEF Digital*, n. 1, abr. 2004. Disponible en www.isef.edu.uy

_____. (2001). El cuerpo en la escena del Uruguay del '900. En: AISENSTEIN, Ángela et alter (eds.) *Estudios sobre deporte*. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2001, p.155-164.

ROMANO, Antonio. (2009). Tradición normalista y tradición universitaria. Tensiones y desafíos. En: BARBOZA NORBIS, Lidia (Dir.) *Educación en clave para el desarrollo. Aportes del Simposio de Planificación Educativa*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR, 2009, p. 164-171.

SANSÓN CORBO, Tomás. (2009). La historiografía rioplatense en el siglo XIX. Condiciones de surgimiento y narrativas nacionalistas. En: *II Jornadas de Investigación en Humanidades*. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/jornadas/IIJornadasInvestigacion/PONENCIAS/SANSON.PDF>
Acceso: 24 ene. 12.

SENNETT, Richard. (1994). *Carne e pedra. O corpo e a cidade na civilização ocidental*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHMITT, Jean-Claude. (1990). La moral de los gestos. En: FEHER, Michel (ed.) *Fragmentos para una Historia del cuerpo humano*. Madrid: Taurus, 1990, p. 129-146.

SERÉ, Cecília. (2011). Escuela Pública e Iglesia Católica en Uruguay a fines de siglo XIX. ¿Disputa por la educación del cuerpo? En: *9º Congreso argentino 4º latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. 13 al 17 de jul. 2011. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. (Inédito).

SOARES, Carmen. (2011a). As roupas destinadas aos exercícios físicos e ao esporte: nova sensibilidade, nova educação do corpo (Brasil, 1920-1940). En: *Pro-posições*, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 81-96, set./dez. 2011.

_____. (2011b). Elegantemente vestidas: a educação do corpo feminino e as roupas esportivas. (1920-1940). *Labrys Revista de Estudos Feministas*, N° 20-21, julho-dezembro 2011/2012.
Disponible en: <http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/labrys20/bresil/carmen.htm>
Recuperado: 8 nov. 2011.

_____. (2011c). *As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940)*. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2001). Corpo e gesto: a ginástica e a retidão. En: AISENSTEIN, Ángela et al. (comp.) *Estudios sobre deporte*. Buenos Aires, Libros del Rojas, p. 143-153.

_____. (1998). *Imagens da Educação no Corpo*. São Paulo: Editora Autores Associados.

_____. (1994). *Educação Física. Raízes Européias e Brasil*. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen y Alex BRANCO FRAGA. (2003). Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. *Pro-Posições*, v. 14, n.2 (41), 2003, p. 77-90.

TEDESCO, Juan C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

TROMBADORI, Duccio. (2010). *Conversaciones con Foucault. Pensamientos, obras, omisiones del último maitre-a-penser*. Buenos Aires: Amorrortu.

TÜNNERMANN, Carlos. (2000). *Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

_____. (1983). *Estudios sobre la teoría de la universidad*. San José de Costa Rica: EDUCA.

TURNER, Bryan. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica.

VARELA, Julia y Fernando ÁLVAREZ-URÍA. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

VAZ, Alexandre. (2004). Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno. En: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 21-49, jul-diez. 2004.

_____. (1999). Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. En: *Caderno Cedes*, año XIX, n. 48, p. 89-108, ago. 1999.

VIGARELLO, George. (1978). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.

_____. (1990). El adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana. En: FEHER, Michel (ed.) *Fragmentos para una Historia del cuerpo humano*. Madrid: Taurus, 1990, p. 149-199.

VILLALBA, Adrián. (2008). El imposible cuerpo, o cuando eso no corresponde a nada que exista. En: BEHARES, Luis y R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (org.). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la FHCE, UdelaR, p. 165-180.

WILLIAMS, Raymond. (1977). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las cuarenta, 2009.

ŽIŽEK, Slavoj. (1992). ¿Cómo inventó Marx el síntoma? En: _____. *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: FCE, 2003.