

bibliotecaplural

Cuerpo, currículum
y discurso.
Un análisis de políticas
de educación física
en el Uruguay

Paola Dogliotti Moro
(coordinadora)



Paola Dogliotti Moro
(coordinadora)

CUERPO, CURRÍCULUM Y DISCURSO.
UN ANÁLISIS DE POLÍTICAS
DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL URUGUAY



La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la csic, integrada por Mónica Lladó, Luis Bértola, Carlos Demasi, Cristina Mazzella, Sergio Martínez, Carlos Carmona y Aníbal Parodi ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2016.

© Los autores, 2016

© Universidad de la República, 2018

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>

<www.universidad.edu.uy/bibliotecas/>

ISBN: 978-9974-0-1568-5

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Roberto Markarian</i>	5
PRÓLOGO, <i>Raumar Rodríguez Giménez</i>	7
INTRODUCCIÓN, <i>Paola Dogliotti Moro</i>	9

PRIMERA PARTE

Abordajes teóricos: sujeto, cuerpo, discurso, saber y enseñanza

SUJETO Y SABER EN FOUCAULT Y LACAN:

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN

Y LA ENSEÑANZA, <i>Agustina Craviotto Corbellini</i> y <i>Paola Dogliotti Moro</i>	17
Presentación.....	17
El sujeto y la subjetividad. Tensiones entre Foucault y Lacan.....	18
Educación/enseñanza y saber/conocimiento.....	21
Cierre.....	26
Bibliografía.....	27

ALGUNAS NOTAS SOBRE DISCURSO, *ETHOS* Y CUERPO

EN EL TERCER FOUCAULT, <i>Paola Dogliotti Moro</i>	29
Presentación.....	29
Discurso y ethos.....	30
Cuatro dramáticas del discurso verdadero en la Antigüedad y sus relaciones con dos discursividades modernas.....	33
El lugar del cuerpo en la modalidad platónica y cínica de cuidado de sí.....	38
Consideraciones finales.....	43
Bibliografía.....	45

<i>ETHOS</i> , CUERPO Y DISCURSO, <i>Paula Malán Moreira</i>	47
Presentación.....	47
La noción de ethos en la Antigüedad.....	47
La noción de ethos en el análisis del discurso.....	53
Consideraciones finales.....	55
Bibliografía.....	57

EL CUERPO EN EL QUIEBRE EPISTEMOLÓGICO

DEL PSICOANÁLISIS, <i>Agustina Craviotto Corbellini</i>	59
Presentación.....	59
Uno, dos o tres. La distancia con las Naturwissenchlaften.....	60
La distinción entre cuerpo y organismo.....	66
Consideraciones finales.....	70
BIBLIOGRAFÍA.....	71

SEGUNDA PARTE

Análisis de políticas de educación física en el Uruguay

CONFIGURACIONES SOBRE EL JUEGO Y EL TIEMPO LIBRE:

UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

EN EL URUGUAY (1876 -1915), <i>Paola Dogliotti Moro</i> e <i>Inés Scarlato García</i>	75
Introducción.....	75
La educación física —gimnástica, juegos y música vocal— en la estructuración del sistema educativo moderno uruguayo (1876-1911).....	77
La educación física como política de Estado, entre la educación y la sanidad (1911-1915).....	86
Consideraciones finales	95
Bibliografía.....	98

DE PRO/PRESCRIPCIONES MORALES Y TÉCNICAS.

UNA APROXIMACIÓN A LA FIGURA DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

EN LA OBRA DE LANGLADE, <i>Juan Muiño Orlando</i>	101
Introducción.....	101
De las pro/prescripciones.....	102
De los juegos morales y técnicos.....	103
Consideraciones finales	108
Bibliografía.....	111

ENTRE TRADICIÓN E INCIPIENTE POSIBILIDAD: ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM

DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR, <i>María Darrigol Lecuona</i>	113
Presentación.....	113
Sobre la escuela y su lugar en la sociedad actual	114
Discursividades en el campo de lo curricular.....	116
Discursividades en el campo de la enseñanza.....	119
El cuerpo y su lugar en los discursos pedagógicos.....	122
Consideraciones finales	126
Bibliografía.....	128

LO ACADÉMICO Y LO PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN

DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL URUGUAY, <i>Paola Dogliotti Moro</i>	131
Presentación.....	131
Discursividades de la formación docente y universitaria.....	132
Consideraciones finales	151
Bibliografía.....	153

SOBRE LOS AUTORES	157
-------------------------	-----

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La Universidad de la República (Udelar) es una institución compleja, que ha tenido un gran crecimiento y cambios profundos en las últimas décadas. En su seno no hay asuntos aislados ni independientes: su rico entramado obliga a verla como un todo en equilibrio.

La necesidad de cambios que se reclaman y nos reclamamos permanentemente no puede negar ni puede prescindir de los muchos aspectos positivos que por su historia, su accionar y sus resultados, la Udelar tiene a nivel nacional, regional e internacional. Esos logros son de orden institucional, ético, compromiso social, académico y es, justamente, a partir de ellos y de la inteligencia y voluntad de los universitarios que se debe impulsar la transformación.

La Udelar es hoy una institución de gran tamaño (presupuesto anual de más de cuatrocientos millones de dólares, cien mil estudiantes, cerca de diez mil puestos docentes, cerca de cinco mil egresados por año) y en extremo heterogénea. No es posible adjudicar debilidades y fortalezas a sus servicios académicos por igual.

En las últimas décadas se han dado cambios muy importantes: nuevas facultades y carreras, multiplicación de los posgrados y formaciones terciarias, un desarrollo impetuoso fuera del área metropolitana, un desarrollo importante de la investigación y de los vínculos de la extensión con la enseñanza, proyectos muy variados y exitosos con diversos organismos públicos, participación activa en las formas existentes de coordinación con el resto del sistema educativo. Es natural que en una institución tan grande y compleja se generen visiones contrapuestas y sea vista por muchos como una estructura que es renuente a los cambios y que, por tanto, cambia muy poco.

Por ello es necesario:

- a. Generar condiciones para incrementar la confianza en la seriedad y las virtudes de la institución, en particular mediante el firme apoyo a la creación de conocimiento avanzado y la enseñanza de calidad y la plena autonomía de los poderes políticos.
- b. Tomar en cuenta las necesidades sociales y productivas al concebir las formaciones terciarias y superiores y buscar para ellas soluciones superadoras que reconozcan que la Udelar no es ni debe ser la única institución a cargo de ellas.
- c. Buscar nuevas formas de participación democrática, del irrestricto ejercicio de la crítica y la autocrítica y del libre funcionamiento gremial.

El anterior rector, Rodrigo Arocena, en la presentación de esta colección, incluyó las siguientes palabras que comparto enteramente y que complementan adecuadamente esta presentación de la colección Biblioteca Plural de la

Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic), en la que se publican trabajos de muy diversa índole y finalidades:

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye, así, a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto por la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es, pues, una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

Roberto Markarian

Rector de la Universidad de la República

Mayo, 2015

Prólogo

La educación física se reinventó como disciplina, como campo de saber, cuando los profesores de educación física «descubrimos» las ciencias sociales y las humanidades. O tal vez sea mejor decir que en ese descubrimiento nos deparamos con la posibilidad de reinventar la disciplina. Hasta la década del sesenta del siglo pasado, la legitimidad científica de la educación física se medía en el terreno de la anátomo-fisiología, con el complemento de los fundamentos pedagógicos y justificaciones morales. Pero la cuestión del cuerpo, que ya estaba en la escena científica por lo menos desde la doctrina de las pulsiones de Freud, se impone como tema a partir de su irrupción en las ciencias sociales y humanas, y eso no ocurre sin su correlato político, dentro de lo cual hay que destacar, sin dudas, mayo del 68 como epicentro del asunto. El cuerpo, como objeto de reflexión para el campo de las humanidades y las ciencias sociales aparece en diversos autores, de Lévi-Strauss a Lacan, pasando por Althusser, Bourdieu, Deleuze, Foucault, Merleau-Ponty, Milner, Vigarello, para nombrar solamente algunos de los más destacados. Aparece también en filósofos como Adorno, en el contexto de una lectura freudiana disímil a la que se realiza en los límites de lo que Jean-Claude Milner denomina el periplo estructural.

Que la cuestión del cuerpo haya sido la que hizo estallar la legitimidad de la educación física no es por acaso. Ya sea porque descubrimos, en gran parte gracias a Foucault, que el cuerpo ha sido objeto y blanco del poder, que ha sido la materia a partir de la cual se ejerce el control de los individuos y la regulación de las poblaciones, o bien porque nos deparamos con que la anatomía y la fisiología no explica todo lo que pasa con el cuerpo, sino que explica, en todo caso, lo que sucede en un organismo, el edificio de la educación física construido sobre las bases del higienismo decimonónico se derrumba.

Para el caso de Uruguay, sin desconocer que muy probablemente hubo algún antecedente que no trascendió, estas lecturas críticas de la educación física aparecen recién en la década del noventa del siglo pasado. Le había precedido otra crítica, pero teóricamente menos consistente, que se puede expresar así: la educación física no solamente se hace para producir efectos en el organismo, también educa en valores. Para hacer justicia a ese antecedente, fue el encuentro con las «ciencias de la educación» lo que abrió la puerta para que la educación física se enfrentara a la cuestión del cuerpo fuera del terreno de las ciencias bio-médicas.

Quienes desconocen la relevancia de este giro en el campo de la educación física, no solo desconocen los elementos epistemológicos puestos en juego, desconocen a la vez el elemento ético-político: nada en el terreno de lo que hace el *parlêtre* escapa a las determinaciones históricas, nada está por fuera de lo que una formación social articula. ¿Se trata de negar la biología? No; en ningún caso.

Se trata de admitir que lo que se hace con lo que la biología enseña no es un asunto de la biología, sino asunto del ser hablante. El cuidado del cuerpo es una cuestión política.

Para quienes no han tenido noticia de estos movimientos en el campo de la educación física, un libro como este es definitivamente raro. ¿Qué hacen los profesores de educación física hablando de sujeto, de saber, de discurso? ¿Desde cuándo les importa la epistemología? ¿Desde cuándo Langlade puede leerse como un discurso, y no apenas como una figura de la historia? Lo hacen, sencillamente, desde que comenzaron a estar afectados por las humanidades y las ciencias sociales. Lo hacen desde que dejaron de creer que la educación física es exclusivamente administración de actividades físicas para la maximización de la vida. Es cierto que se paga un precio caro: exiliados del campo de las ciencias biomédicas, hay que hacerse un lugar en otros campos. También es cierto que este tipo de estudios pueden revelar, en parte, lo que algunos han llamado crisis de identidad profesional o académica. En cualquier caso, no importa. Los textos que se presentan en este libro muestran de manera contundente que este desplazamiento llegó para quedarse, y que es para tomarlo en serio. Y nos pone ante un problema, de nuevo, no solo epistemológico, sino práctico, casi como ante un abismo: *¿qué hacer?*

Raumar Rodríguez Giménez

Montevideo, noviembre de 2017

Introducción

El presente libro es producto del trabajo de investigación sostenido durante los últimos tres años en las líneas de investigación: Políticas educativas, cuerpo y currículum (PECUC) que se desarrolla con mi dirección en el Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), y Políticas educativas, currículum y enseñanza del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Udelar, de la que soy directora adjunta a la Dirección de la profesora Eloísa Bordoli.

En el marco del trabajo conjunto entre ambas líneas de investigación es que hemos problematizado algunos conceptos claves para nuestro trabajo de investigación, entre los que se destacan: sujeto, saber/conocimiento, discurso, cuerpo, educación/enseñanza, currículum y política. Para esto hemos realizado un recorrido de lecturas y discusiones críticas de diversos textos de autores provenientes del análisis del discurso francés, autores claves del posestructuralismo francés, entre los que se destacan Foucault, Lacan, Milner y Althusser. Los modos de lecturas y apropiaciones singulares de esta pluralidad de perspectivas teóricas no se hubieran podido dar sin el intercambio constante que nuestras líneas han tenido en el marco, por un lado, del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del ISEF y, por el otro, de las restantes líneas de investigación que componen el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE.

El libro reúne un conjunto de ocho artículos entre los cuales se pueden encontrar diversos grados de articulación teórica y empírica. El objeto que los reúne, con diferentes énfasis, es la problematización sobre el cuerpo y un modo particular de entender al sujeto para pensar el campo de las políticas públicas entre ellas, la educativa y en especial, las de educación física. Para esto, el libro se estructura en dos partes, la primera reúne cuatro trabajos de corte teórico, que intentan abordar conceptos fundamentales de nuestras líneas de investigación: sujeto, discurso, conocimiento/saber, educación/enseñanza, cuerpo y *ethos*. La segunda reúne otros cuatro artículos que realizan con diferentes énfasis en sus abordajes teórico-metodológicos, un análisis discursivo de diversas políticas curriculares del campo de la educación física en el Uruguay.

El texto «Sujeto y saber en Foucault y Lacan: algunas consideraciones para pensar la educación y la enseñanza» de Agustina Craviotto y Paola Dogliotti aborda, por un lado, la categoría de sujeto en Foucault y en Lacan, marcando sus distancias teóricas y los posibles cruces en diferentes momentos de su obra; por otro, fundamentalmente a partir del tercer dominio de la obra foucaultiana, donde se dedica principalmente a un tipo de análisis discursivo en la

Antigüedad, se aborda el concepto de saber distinguiéndolo de conocimiento para pensar sus implicaciones en los dos modos de espiritualidad que se inauguran con el platonismo: la filosofía como conocimiento del alma y como forma de existencia. A partir de aquí se intenta pensar las derivas de estas distinciones para problematizar la educación y la enseñanza moderna. Nos parece importante destacar en palabras de las autoras que lo central del artículo está «en lo que aportan Foucault y Lacan para el trabajo teórico-metodológico, y no quedarse atrapados ante la distancia que ambos presentan, o encaprichados en buscar similitudes y forzar articulaciones. Si algo dejaron estos intelectuales fue un recorrido inacabado, una teoría no-toda».

El trabajo «Algunas notas sobre discurso, *ethos* y cuerpo en el tercer Foucault» de Paola Dogliotti analiza cada uno de estos tres conceptos, fundamentalmente en sus últimas tres obras. Es de destacar que en los tres últimos seminarios en el *Collège de France*, antes de su fallecimiento, el autor se propone realizar una síntesis teórico-metodológica de toda su obra y en este marco Dogliotti analiza especialmente el concepto de discurso a través de la categoría de *parrhesía* desarrollada en ellas. En especial se analizan diversos discursos en la Antigüedad y sus potencialidades para pensar la enseñanza en la Modernidad. También se aborda el concepto de cuerpo en su última obra donde adquiere relevancia el análisis de los cínicos y su especial modo de espiritualidad como estilística de la existencia.

«*Ethos*, cuerpo y discurso» de Paula Malán, presenta un análisis específico del concepto de *ethos* y su relación con el discurso parrhesiástico y retórico en la Antigüedad. Para ello aborda el discurso platónico y el aristotélico pensados desde la oralidad y luego, a partir fundamentalmente del análisis de discurso de Maingueneau, ubica esta discusión en la contemporaneidad y en relación al texto escrito. A partir de este recorrido la autora concluye: «En la materialidad discursiva del *ethos*, la presencia del cuerpo se inscribe en la textura del lenguaje como *carácter, tono y vocalidad*. Estos significantes recuperarían o harían visible la articulación entre cuerpo y discurso presente en el debate antiguo sobre el *ethos*. Identificados en principio con la persuasión oral, el análisis del discurso los hace extensivos a la escritura».

El último texto de la primera parte del libro «El cuerpo en el quiebre epistemológico del psicoanálisis», de Agustina Craviotto aborda un análisis minucioso del concepto de cuerpo desde la teoría del psicoanálisis lacaniano y las distancias epistemológicas de esta con la neurociencia y la psicología, tanto cognitiva como conductista. A partir de plantear las diferencias sustantivas que se presentan entre ambas epistemologías, analiza los modos de conceptualizar el cuerpo en cada una y sus distancias insalvables. Plantea a partir del psicoanálisis lacaniano una distinción fundamental: la del cuerpo como organismo frente a un cuerpo agujereado que goza. Así concluye sagazmente que: «a una distancia prudente de las *Naturwissenschaften*, y a partir de rsi lacaniano, el corte no estará entre el organismo y la mente, sino entre el cuerpo y la *lalangue*. Lo que permite la

introducción de lo real y la *lalangue* es el cuerpo del *parlêtre* como un tercero, respecto a la sustancia pensante y a la sustancia extensa. Finalmente, el punto de partida del cuerpo es una pérdida de ‘naturalidad’».

Cuatro textos que abordan teóricamente problemas que las líneas vienen trabajando en torno a qué se entiende por sujeto, cómo trabajar con Foucault y con Lacan sin caer en eclecticismos o en una reducción de sus teorías, cómo entender a cada uno desde los problemas teóricos que cada uno planteó y no mirar a uno con los objetos o problemas del otro. Cómo pensar metodológicamente el trabajo de investigación de nuestras líneas sabiendo que no se puede desprender de un trabajo teórico, y qué herramientas utilizar para el análisis de diversas fuentes, documentos y otras técnicas de investigación a partir de la caja de herramientas teórica presentada en la primera parte del libro. Desafío no fácil, y la muestra de este es presentada en la segunda parte de nuestro libro, que aborda un análisis de diversas políticas de educación física en el Uruguay.

El artículo «Configuraciones sobre el juego y el tiempo libre: un análisis de las políticas de educación física en el Uruguay (1876-1915)» de Paola Dogliotti e Inés Scarlato, aborda las construcciones de sentido en torno al juego y al tiempo libre en dos momentos clave de estructuración de la educación física en el Uruguay: la configuración de su sistema educativo y la institucionalización de la educación física en el momento fundacional de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF). Dos cuestiones centrales que aporta en términos teóricos este artículo y que pone en relación a lo desarrollado en la primera parte del libro son: una es que el texto particularmente muestra cómo los dispositivos disciplinarios no alcanzan para explicar a la educación física, y en especial al juego, si no se los opone y a su vez se los relaciona con el dispositivo biopolítico de seguridad. La segunda es en relación a los límites que plantea la perspectiva foucaultiana de la biopolítica para pensar las políticas en torno al cuerpo, si solo se lo reduce a ello. Por esto el texto deja planteado: «Todo un dispositivo para la formación de una *cultura cívica* es puesto en juego en esta política de *cultura física*. En este marco, ¿podría pensarse otro sentido de estas políticas respecto de la pura administración de los organismos?». La distinción cuerpo- organismo y el cuerpo pensado a partir del análisis foucaultiano de los cínicos abordado en la primera parte del libro puede dar pistas para responder a esta pregunta.

Juan Muiño, en su trabajo «De prescripciones morales y técnicas. Una aproximación a la figura del profesor de educación física en la obra de Langlade», a partir de la distinción presentada por Foucault en sus tres últimos seminarios y planteada en la primera parte de este libro, entre discurso parrhesiástico y retórico, analiza cómo estos se presentan en la figura del profesor de educación física en algunos escritos de Alberto Langlade, jefe de estudios de esta carrera entre los años 1958 y 1966. Advirtiéndonos de los peligros de tomar categorías pensadas en la Antigüedad para pensar lo moderno Muiño en el cierre de su artículo nos dice: «Se observó una especial afinidad entre los fines planteados para la educación física con los fines del discurso parrhesiástico, apareciendo el

autogobierno y el dominio de sí de aquel a quienes se dirige la intervención como común denominador. Estos fines postulados por Langlade para la educación física que proponen la búsqueda del equilibrio orgánico-funcional y el auto-dominio temperamental del sujeto, dan cierre y continuidad a su concepción fraccionaria pero integradora del sujeto que es intervenido por una educación física, entendida como '[...] parte integral del todo indivisible que es la educación' (CNEF, 1952, p. 1), que pretende otorgar [...] el equilibrio de la forma y de las funciones, del soma, la inteligencia y el espíritu' (CNEF, 1947b, p. 2)».

El texto «Entre tradición e incipiente posibilidad: análisis del currículum de educación física escolar», de María Darrigol, plantea un análisis de las principales *discursividades* en torno al currículum, la enseñanza y al cuerpo del actual programa de educación primaria en Uruguay, y dentro de este cobra especial interés el Área de Conocimiento Corporal referida a la enseñanza de la educación física. Luego de un análisis minucioso de cada una de estas categorías conceptuales, Darrigol las articula de un modo muy interesante y concluye: «Entender a la escuela como espacio de formación de sujetos críticos y reflexivos, se encuentra en estrecha vinculación con la posibilidad de ver a la educación como acto político y al docente como profesional crítico y autónomo que realiza una contextualización del currículum. Esto toma mayor peso si se ve a la enseñanza y el saber en estrecha relación con la psicologización, a los sujetos de la educación desde una noción de sujeto-uno o psicológico y al cuerpo desde una visión representacional del imaginario que legitima las verdades sobre este».

Finalmente, «Lo académico y lo profesional en la formación de docentes de educación física en el Uruguay» de Paola Dogliotti, nos muestra un trabajo panorámico de las principales *discursividades* en torno a la formación de docentes de educación física en el Uruguay, desde 1874, con la instauración del sistema educativo, hasta los prolegómenos del pasaje de esta a la órbita universitaria, en la primera década del siglo XXI. Lejos de pretender realizar un trabajo minucioso de diferentes momentos de este largo recorrido, justamente el énfasis estuvo puesto, a partir de indagaciones anteriores que trataron en forma más profunda cada uno de ellos, en mostrar las principales tensiones entre lo académico y lo profesional en la preparación de personal especializado en esta disciplina. Se presentan cinco modalidades de formación pero en palabras de la autora: «La precariedad del signo, y la inestabilidad de la lengua configuró la trama desde la que se desplegaron las lecturas sobre esta formación específica. No entendimos por esto pertinente establecer períodos, modelos, paradigmas, ni tradiciones de la formación sino *discursividades*. Más que quiebres institucionales, se mostraron los despliegues discursivos que configuraron cada una de las modalidades de la formación. Por ello, al cierre de este artículo se mostró cómo lo central no estuvo en las modalidades sino en las *discursividades* presentes y cómo con diversas especificidades las *discursividades* se presentaron en ellas; se mostraron las continuidades y quiebres discursivos presentes en cada una de las modalidades de formación presentadas y no viceversa».

Ponemos en manos del lector ocho textos con diferentes grados de articulación y conexión entre ellos, que muestran un conjunto de preguntas y problemas de investigación que atravesaron a nuestras líneas y que intentamos responder sin pretensión de completud. Muy por el contrario, a partir de esta escritura quedan abiertas muchas preguntas, desafíos, interrogantes para seguir avanzando en este apasionante camino que es la investigación.

En el recorrido que realizamos de lecturas y análisis crítico de autores, escritura, lectura de borradores en forma individual y colectiva, discusiones a partir de los textos, fueron surgiendo y se fueron evidenciando relaciones y articulaciones entre ellos, y más preguntas que respuestas. Pero estamos convencidos de que sin ellas sería imposible avanzar... porque de esto se trata. Esperamos que sirva a otros para lanzarse a este desafío.

Paola Dogliotti Moro
Montevideo, julio de 2016

Primera parte

ABORDAJES TEÓRICOS:
SUJETO, CUERPO, DISCURSO,
SABER Y ENSEÑANZA

Sujeto y saber en Foucault y Lacan: algunas consideraciones para pensar la educación y la enseñanza

AGUSTINA CRAVIOTTO CORBELLINI
PAOLA DOGLIOTTI MORO

Presentación

El texto plantea una breve discusión entre algunos conceptos clave en las obras de Foucault y Lacan, en especial se seleccionan sujeto y saber, para a partir de ellos pensar la educación y enseñanza modernas. Se presenta un posible diálogo entre el tercer dominio de la obra foucaultiana (Foucault, 1982, 1983, 1984)¹ y la teoría de la enseñanza desarrollada fundamentalmente por Behares (2004, 2005), a partir de algunas afectaciones de la teoría psicoanalítica lacaniana.

En tanto ambos autores han dedicado esfuerzos al estudio de la constitución del sujeto y su relación con la verdad, el texto revisa la noción de sujeto y de saber distinguiéndola de la de conocimiento y procura a partir de estas distinciones pensar sus efectos en la educación y enseñanza en la Modernidad. La distinción entre enseñanza y educación es clave desde nuestra perspectiva analítica y se sustenta en las aproximaciones que hemos realizado tanto a la obra de Foucault como de Lacan. En este marco se intentará formular algunas hipótesis iniciales de sus encuentros y desencuentros.

El trabajo se divide en dos partes, en la primera se aborda fundamentalmente la noción de sujeto desarrollada por ambos autores y, en la segunda, a partir del análisis del tercer dominio de la obra foucaultiana se lo pone en diálogo con algunas afectaciones de la teoría lacaniana a la teoría de la enseñanza. En este marco se aborda la noción de saber distinguiéndola de la noción de conocimiento y cómo esta diferenciación afecta la distinción entre educación y enseñanza y permite pensar de otro modo la problemática educativa en la Modernidad.

1 Se opta por citar los textos según el año de dictado de los cursos en el College de France.

El sujeto y la subjetividad. Tensiones entre Foucault y Lacan

En enero de 1998 Jean Allouch pronunció la siguiente frase: «El psicoanálisis será foucaultiano o no será»,² en el 2015 retomó su propia cita y se preguntó: «¿será un tanto poco coherente agregar a la brújula lacaniana (ya sea al ternario simbólico/imaginario/real) la “caja de herramientas” foucaultiana?» (Allouch, 2015, p. 1). Para responder a esta pregunta Allouch (2015) señalará rasgos que convierten a Foucault y a Lacan en vecinos cercanos, e incluso describirá algunos rasgos que poseen en común. El psicoanalista francés afirma que la respuesta a la pregunta detrás de «¿Qué es un autor?» de Foucault equivale al decir en Lacan, y admite una relación entre el deseo de saber y el «cuidado de sí» foucaultiano (Allouch, 2015). Señala también, que, en ambos, el problema no era el de la verdad, filosófica o teológica, sino el de decir la verdad, y que el concepto de subjetivación reúne en ambos la imposibilidad de elegir no ser afectados. Sobre *La voluntad de saber*, Foucault discutiría con Lacan y en su «que se diga queda olvidado tras lo que se dice en lo que se escucha», vendría el concepto foucaultiano de *episteme*; «entre el ‘que se diga’ y el ‘lo que se dice’, hace que el ‘que se diga’ amplíe un punto... que queda olvidado» (Allouch, 2015, p. 3). Por otro lado, si en *El reverso del psicoanálisis*, Lacan trabaja en la relación saber-sujeto del deseo, también Foucault lo haría en sus *Lecciones sobre la voluntad de saber*.

Allouch (2015) recupera en su escrito cierta afinidad entre Foucault y Lacan; manifiesta en Lacan cuando en «Kant con Sade», refiere a una «admirable Historia de la locura» y luego con *El nacimiento de la clínica*, en la sesión del 31 de marzo de 1965 del seminario *Problemas cruciales*, donde señala que *El nacimiento de la clínica* le parece «de un interés verdaderamente original», un «libro único, que no tiene ningún tipo de equivalente» (Lacan en Allouch, 2005, p. 4). Así también, Allouch (2015) recuerda que el 11 de septiembre de 1981 cuando se le preguntó sobre Lacan,³ Foucault manifestó que «no buscaba en él [el psicoanálisis] un proceso de normalización de los comportamientos, sino una teoría del sujeto» (2015, p. 4). Y señaló además que:

descubríamos que la filosofía y las ciencias humanas reposaban en una concepción muy tradicional del sujeto humano, y que no bastaba decir, a veces con unos, que el sujeto era radicalmente libre y, a veces con otros, que estaba determinado por condiciones sociales. Descubríamos que había que buscar liberar todo aquello que se esconde detrás del empleo aparentemente simple del pronombre «yo». El sujeto: una cosa compleja, frágil, de la cual es muy difícil hablar, y sin la cual no podemos hablar (Foucault, 1994, p. 2).

2 Publicado en Laurie Laufer y Amos Squerer (dirs.), *Foucault et la psychanalyse*, Herman Éditeurs, París, 2015. [Nota de Edición]

3 Entrevista realizada a Foucault, por la muerte reciente de Lacan. M. Foucault, «Lacan, le “libérateur” de la psychanalyse», *Dits et écrits*, t. IV, París, Gallimard, 1994, pp. 204-205. [«Lacan, el “liberador” del psicoanálisis»].

Posteriormente Foucault dirá que «A pesar de sus esfuerzos, el inconsciente tal como funciona no puede ser reducido a los efectos de donación de sentido a los que el sujeto fenomenológicamente se ve susceptible» (en Allouch, 2015, p. 5). A pesar de esta aclaración sobre los sentidos, entendemos que es este el punto álgido donde la distancia se abre entre Foucault y Lacan. Es en la noción de sujeto, y su distinción con la noción de subjetividad, que en primera instancia parecerían no prestarse al diálogo, si bien tanto Foucault como Lacan han dedicado sus esfuerzos al estudio de la constitución del sujeto y su relación con la verdad. En esto avisamos la diferencia fundamental: el sujeto foucaultiano es el de la subjetividad constituida históricamente, mientras que el lacaniano es un sujeto estructurado por el lenguaje, sin subjetividad.

¿Qué sentido tendría para Lacan ver las condiciones y la construcción de los discursos de verdad, para dilucidar algo que sería el sujeto del discurso educativo, psiquiátrico, etc. (en sentido foucaultiano)? Lacan dejó establecida la estructura del sujeto bajo el análisis del sujeto de la ciencia. Articular en esta línea a Foucault, no puede ser para indagar sobre la constitución del sujeto del discurso educativo, psiquiátrico, sino sobre las condiciones de producción de ciertos discursos (prácticas para Foucault) que ponen en evidencia la hipótesis del sujeto moderno, crítica del discurso psicoanalítico. Entonces la respuesta a la pregunta formulada podría ser la de un sentido histórico respecto a un discurso moderno que también presenta fisuras, un análisis de lo enunciado, de esa dimensión imaginaria que permite la reproducción de la cultura y otra que surge para señalar que no hay totalidades.

Foucault (1982) ha denominado como momento cartesiano la ruptura que determina la irrupción del sujeto moderno, momento que Lacan (1966) reconocerá como decisivo en la división entre el saber y la verdad para el sujeto. Ambos problematizan una ciencia moderna positiva que excluye el saber, para reconocerla como conocimiento, aquello representable, una verdad es dicha por un individuo que en plenitud «sabe lo que dice». Esta relación moderna del sujeto con la verdad encuentra su límite según Foucault (1982), en el marxismo y el psicoanálisis, como corte y fisura al cientificismo. El punto de encuentro entre la ciencia y el psicoanálisis, en tanto la ciencia es «una ideología de supresión del sujeto» (Lacan, 1970, p. 58), es este sujeto reducido.

Para ambos, el sujeto es aquel que surge en toda falla de totalización, para Foucault en el dispositivo discursivo y para Lacan en el analítico. Comparten que hay un resto que se resiste a la universalización, a cualquier intento de homogeneidad. Sin embargo, vemos cómo la aproximación se hace agua, cómo se desliza entre las prácticas discursivas y el real, simbólico, imaginario (RSI).⁴ Para Lacan el sujeto es efecto del lenguaje; para Foucault es aquel constituido por la subjetividad determinada por las prácticas discursivas de un momento histórico dado. En 1966, Foucault afirma en una entrevista con Jean Michel Palmier: «hay

4 El real, el imaginario y el simbólico son los tres registros expuestos por Lacan (1953), que anudados estructuran al sujeto.

un estruendo que debe ser escuchado, y que debe estremecernos, porque ahora ya se sabe que el sujeto no es uno, sino escindido, no soberano sino dependiente, no tiene un origen absoluto, sino una función incesantemente modificable» (Foucault, 1968 en Alemán 2002).⁵

Claramente podríamos estar escuchando a Lacan, cuando leemos sujeto escindido, no soberano, dependiente, sin origen absoluto, sin embargo, añade «la función incesantemente modificable». Foucault (1968) está hablando de la subjetividad, dimensión del sujeto que su discurso legitimará alejándola de cualquier experiencia de lo real (Alemán, 2002). En Foucault emerge el sujeto de la subjetividad, un sujeto constituido en el seno de las prácticas, bajo dominios de poder, mientras que para Lacan será un sujeto que más allá de las condiciones coyunturales es siempre y en última instancia un ser dividido por su condición de ser hablante.⁶ El sujeto foucaultiano aparece entre las grietas de discursos, como fábrica histórica, por eso siempre condicionado y modificable. En contrapartida, el sujeto lacaniano es aquel estructural del deseo insatisfecho que debió necesariamente ubicarse en el lenguaje, ahora el sujeto del significante. A diferencia de Lacan, el sujeto foucaultiano es en tiempo histórico, siempre siendo construido, lo que estaría más vinculado a la noción de subjetividad en Lacan con la primacía del imaginario. Lacan no niega la historia que atraviesa la subjetividad a través del discurso, donde se producen las representaciones y sentidos en las distintas épocas, sin embargo, la existencia de lo real de la pulsión se impone condicionando al sentido de la transformación, es decir hay una imposibilidad estructural que es transhistórica (Alemán, 2002).

Porge (2009) nos recuerda que la respuesta a la pregunta sobre qué subjetividad para nuestra época no responde a la pregunta por el sujeto lacaniano. Esta primera respuesta es funcional a los discursos en que aparece la concepción de un sujeto transparente a sí mismo y a los otros, que se resume en la sumatoria de datos que objetivan e identifican en una representación. Podríamos decir, la pregunta sobre cómo se construye la subjetividad de «los locos», «los escolares», «los homosexuales», y así otros. Estos argumentos suponen la no distancia entre subjetividad y sujeto, que uno implica al otro, sin embargo, para el psicoanálisis lacaniano, subjetividad y sujeto se excluyen mutuamente al tiempo en que aparecen.

El tipo de generalización donde coinciden sujetos y subjetividades con las determinaciones sociales trae el siguiente problema: se olvida lo singular. «Ali onde os sujeitos são identificados de fora, eles são fixados em uma identificação

5 La entrevista que trae Alemán puede encontrarse en inglés en: Entrevista de Jean-Michel Palmier a Michel Foucault, *The Birth of a World*, en Sylvère Lotringer (ed.), Foucault Live... (Publicado por primera vez en *Le Monde des Livres*, 3 de mayo del 1969).

6 Este punto recibe las críticas de constituirse en lo que niega, un sujeto único y ahistórico, ontológico; Lacan dirá, en la clase del 29 de enero de 1964 llamado «Del sujeto de la certeza», ante la pregunta por su ontología de J. A. Miller (entonces oyente) que el inconsciente, «que consiste en no prestarse a la ontología. [...] no es ni ser, ni no ser es no-realizado» y luego dirá que «el estatuto del inconsciente, que como les indico es tan frágil en el plano óptico, es ético» (1964, p. 12).

que faz identidade» (Porge, 2009, p. 155). El determinismo social del sujeto de la subjetividad abre la posibilidad de una «deriva psicossociológica que foraclui a singularidade, a fala, em benefício de um *logos* estandarizado, que deseja completar a incompletude fundamental e inscrever em seu lugar uma tentativa de compreensão» (Plon, 2010, p. 68). El mismo Lacan lo afirma, el sujeto no tiene subjetividad, él no se subjetiva, no existe de otra forma que no sea la de ser representado por un significante para otro significante.

Educación/enseñanza y saber/conocimiento

Foucault (1982, pp. 33-34)⁷ plantea dos maneras diferentes de acceso a la verdad y de constitución de la subjetividad que diferencian a la Antigüedad de la Modernidad, en la primera se desarrolló la espiritualidad, que implica las búsquedas, prácticas, experiencias por las cuales el sujeto debe pasar para tener acceso a la verdad y lleva siempre a una transformación de sí mismo. En la Modernidad, más específicamente en el «momento cartesiano», se sustituyó al sujeto por el conocimiento, y es este último el que tiene la soberanía en el acceso a la verdad. Ya la verdad no es capaz de salvar al sujeto. La filosofía moderna instauró una forma de pensamiento que no implica al sujeto en tanto este tiene una relación de exterioridad con el conocimiento, y la forma de interrogación es acerca de lo que permite o no al sujeto tener acceso a la verdad. El momento cartesiano, que fue un quiebre que llevó varios años de transformaciones, se puede considerar «el día en que se admitió que lo que da acceso a la verdad y las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a la verdad, es el conocimiento y solo el conocimiento» (Foucault, 1982, p. 36). Este momento recalifica filosóficamente el *conócete a ti mismo* (*gnothi seautou*) y descalifica la inquietud de sí (*epimeleia heautou*) y la excluye del pensamiento filosófico moderno (Foucault, 1982, p. 32).

En esos dos modos de subjetividad se plantea, desde nuestro punto de vista, una relación diferente en relación al saber/conocimiento para tener acceso a la verdad. Para realizar esta distinción (saber/conocimiento) nos basamos en una epistemología de base lacaniana, la cual recoge y rearticula una larga y fecunda tradición filosófica. El conocimiento es del orden de lo representado (registro imaginario), y el saber en tanto falta saber es del orden del significante (registro simbólico), y en tanto imposible saber es lo que no cesa de no inscribirse (registro real) (Behares, 2004, p. 28).

7 Publicado en 2001, La hermenéutica del sujeto es el curso que Foucault dio en el Colegio de Francia en 1981-1982. En 2007 Allouch ratifica lo que Foucault había realizado, es decir, «ofrecer al psicoanalista una genealogía inédita de su disciplina, enunciar cuál es el estatus del psicoanálisis (una hermenéutica del sujeto), cuyo ejercicio no es tanto una separación de la práctica médica (Freud se separaba de Charcot al replicar que es el lenguaje el que está en juego en el síntoma histórico) como una reactivación con un tono más nuevo de los ejercicios espirituales de las antiguas escuelas filosóficas —lugares de producción del saber y lugares terapéuticos indisolubles» (Allouch, 2015, p. 8).

Si el conocimiento es del orden de lo representado, es lo que permite al sujeto tener una relación de exterioridad con él y tomar conciencia de esa relación, autoconocerse. Según Foucault (1982, p. 32), en las *Meditaciones* de Descartes, la evidencia es el principio de acceso al Ser, es la que permite el autoconocimiento del sujeto como forma de conciencia, es tal que se da efectivamente a la conciencia sin ninguna duda posible. Por lo tanto, hace del «conócete a ti mismo» un acceso fundamental a la verdad.

Por otra parte, si el saber es del orden de la falta y de lo imposible, podríamos postular que estaría más cerca de la espiritualidad, del principio de la «inquietud de sí» en tanto nunca se da al sujeto como un mero acto de conocimiento, sino que es necesario que este se modifique, se transforme, se desplace, se convierta «en distinto a sí mismo» para tener derecho al acceso a la verdad. Esto implica una *iluminatio*, una transfiguración del sujeto (Foucault, 1982, p. 37). Ese «distinto a sí mismo» es lo que luego en el siglo XX será desarrollado por el psicoanálisis, el inconsciente. No es menor que Foucault (1982, pp. 43-44) haya postulado a este y el marxismo como dos saberes en los que se encuentra la espiritualidad.⁸ La inquietud de sí en la *Apología* de Sócrates es definida como «una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida» (Foucault, 1982, p. 24). En la inquietud de sí es central la conversión del sujeto, que puede hacerse de dos formas: *eros* y *askesis* (Foucault, 1982, p. 34), el movimiento del amor es el que arranca del sujeto y mediante una ascensión la verdad llega a él y lo ilumina. La *askesis* implica un trabajo prolongado de sí sobre sí mismo. Estas son las dos grandes formas de la espiritualidad occidental desarrolladas a partir del platonismo.⁹

En la Antigüedad la cuestión filosófica de cómo tener acceso a la verdad y la práctica de la espiritualidad se dieron unidas¹⁰ (a excepción de Aristóteles que se lo puede llamar el fundador de la filosofía moderna), en la Modernidad se excluyó la segunda.

El saber, a diferencia del conocimiento, es del orden del sujeto en tanto «no puede haber saber sin una modificación profunda del ser del sujeto» (Foucault, 1982, p. 40). Esa relación entre saber y sujeto propuesta fue reconceptualizada

8 Allouch (2007, pp. 47-48) señala que el psicoanálisis es una nueva configuración de los elementos en juego en el cuidado de sí. Entre los elementos en juego en ambas formas de espiritualidad (antigua, psicoanálisis lacaniano) destaca: modo de transmisión, necesidad de pasar por el otro, salvación, *catarsis*, problematización de la escucha, la lectura y la escritura, y la pertenencia a una escuela.

9 Foucault a diferencia de Lacan va a poner el acento en la *askesis* y no en lo erótico, «no deja de subrayar que el cuidado de sí puesto en práctica en los siglos I y II, apartándose de la subjetivación socrática que sí implicaba el *eros*, dejó de lado el amor» (Allouch, 2007, p. 59).

10 Esta transformación profunda en la Antigüedad se dio mediante las prácticas de sí, a través de formas de espiritualidad diversas que son estudiadas en los tres últimos seminarios dictados por Foucault.

por el psicoanálisis, ya no un sujeto de la *askesis* o del *eros* sino del psicoanálisis.¹¹ Este ha tenido múltiples traducciones hacia la educación; desde un marco teórico y una concepción de sujeto del inconsciente se han intentado cuestionar los presupuestos centrales de la enseñanza y la educación moderna, fundamentalmente desarrollados a partir de las psicologías cognitivistas y conductistas, que han invadido todo el campo educativo del siglo XX y se han posicionado en una interpretación o deriva del sujeto cartesiano, dueño de sí, que puede conocerse plenamente a sí mismo y es totalmente objetivable. A diferencia de estas perspectivas, algunos estudios sobre la enseñanza desde una teoría psicoanalítica, pudieron mostrar con énfasis la distancia que hay entre la enseñanza y el aprendizaje, y la imposibilidad del docente de intervenir en el aprendizaje del alumno.¹²

Foucault (1982, pp. 298-299) distingue dos formas de saber: saber de conocimiento, lo que nosotros llamamos conocimiento propiamente dicho y saber de espiritualidad, más cercana a las dos formas de saber en falta e imposible saber descriptas anteriormente. El saber espiritual lo presenta con cuatro condiciones: «desplazamiento del sujeto, valorización de las cosas a partir de su realidad dentro del *kosmos*, la posibilidad de que el sujeto se vea a sí mismo y (...) [la] transfiguración del modo de ser del sujeto por el efecto del saber» (Foucault, 1982, p. 298). Es esta última característica la más cercana a la experiencia psicoanalítica. Este modo de saber fue desplazado en la Modernidad (entre los siglos XVI y XVII) por el saber de conocimiento, «no sin haber hecho suyos unos cuántos elementos de este» (Foucault, 1982, p. 299).¹³

Otro aspecto que aporta algunos elementos para pensar las escenas educativas y de enseñanza modernas, es la diferencia entre estas dos modalidades de saber en relación a la ley y la verdad. En el saber de espiritualidad, donde el desarrollo de la virtud implica tanto la *mathesis* (conocimiento del mundo) como la *ascesis* (ejercicio de sí sobre sí mismo), el sujeto realiza el conocimiento del mundo en forma dialéctica con una forma de práctica de sí y de ejercicio espiritual con el objetivo de llegar a la verdad. Ya en el cristianismo de los siglos V y VI y en la Modernidad, el saber de conocimiento implica una separación de la *mathesis* respecto de la *ascesis*, e incluso una forclusión de la segunda, y el sujeto es sometido a la Ley.

11 «Un psicoanalista no podría menos que sentirse afectado por la extrema cercanía del ejercicio psicoanalítico con esas prácticas antiguas del cuidado de sí presentadas por Foucault» (Allouch, 2007, p. 34).

12 Se destacan especialmente en nuestro país las investigaciones, de base lacaniana, de Behares (2004; 2005), Bordoli (2005) y Fernández (2004; 2005) a partir de los desarrollos de Chevallard (1998). Este último fue el primero, desde un estructuralismo francés, y tomando algunos conceptos del psicoanálisis freudiano, en cuestionar la linealidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

13 Fausto representó hasta fines del siglo XVIII los poderes, fascinaciones y peligros del saber de la espiritualidad (Foucault, 1982, p. 299).

Donde los modernos interpretamos la cuestión «objetivación posible o imposible del sujeto en un campo de conocimiento», los antiguos del período griego, helenístico y romano interpretaban «constitución de un saber del mundo como experiencia espiritual del sujeto». Y donde los modernos interpretamos «sometimiento del sujeto al orden de la ley», los griegos y romanos interpretaban «constitución del sujeto como fin último para sí mismo, a través de y por el ejercicio de la verdad». [...] Un dispositivo de subjetividad definido por la espiritualidad del saber y la práctica de la verdad del sujeto, en otro dispositivo de subjetividad que es el nuestro, gobernado, me parece, por la cuestión del conocimiento del sujeto por sí mismo y su obediencia a la ley (Foucault, 1982, p. 305).

La educación, a través del surgimiento de los estados nación, ocupó un papel central en el desarrollo del gobierno de las poblaciones y en el disciplinamiento de cada uno de los individuos. Aquí el sometimiento no a la ley de dios como en el cristianismo sino a la ley del Estado, fue central en la configuración de las subjetividades modernas. La escuela específicamente ocupa un lugar central en esta configuración, sustituye a la Iglesia en un modo de gobernar las almas de los niños mediante el desarrollo del poder pastoral antes iniciado por la Iglesia.

Hasta aquí desarrollamos brevemente las dos grandes modalidades de acceso a la verdad, la espiritualidad a través de la inquietud de sí y la filosofía a través del *conócete a ti mismo*¹⁴ y sus relaciones con las nociones de saber y conocimiento presentadas desde las afectaciones de la teoría psicoanalítica lacaniana a la teoría de la enseñanza. A partir de aquí se pueden establecer dos grandes formas de relación entre el conocimiento/saber y el sujeto: una relación psicagógica y una pedagógica. La primera, se encuentra presente en la espiritualidad y se desarrolló en forma exponencial en el período helenístico-romano. Esta implica la trasmisión de una verdad que tiene la función de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos, mediante la *ascesis*. Se centra en el problema de la conducción y formación de las almas (Foucault, 1983, p. 311). La relación pedagógica implica la trasmisión de una verdad que tiene la función de dotar al sujeto de aptitudes, capacidades, saberes. En cierta forma esta última está más cerca de la *mathesis*. La relación pedagógica se desarrolló mayoritariamente junto a la psicagógica en la espiritualidad de la antigüedad grecorromana a diferencia del cristianismo que las tendió a separar (Foucault, 1982, pp. 388-389). En la Modernidad, podríamos decir que hubo una primacía de la pedagogía sobre la psicagogía, en tanto la espiritualidad, llevada en su forma más radical a la vida filosófica (*bios philosophikós*) fue descuidada y olvidada en dos aspectos: por la confiscación de la relación psicagógica por parte de la Iglesia, y por la institucionalización y el advenimiento del saber científico. «Este descuido hizo que la relación con la verdad ya no pueda hoy validarse más que en la forma del saber científico» (Foucault, 1984, p. 249). La universidad ocupó el lugar del conocimiento y la Iglesia el del cuidado de las almas. Con el advenimiento de la escuela como una de las instituciones más

14 Más allá que en la propia Antigüedad el *conócete a ti mismo* formó parte o fue una de las dimensiones de la inquietud de sí (Foucault, 1982).

importantes de los estados-nación en el gobierno de las poblaciones,¹⁵ y la sustitución de la Iglesia por el Estado, la escuela y las instituciones educativas en su conjunto comenzaron a tener ese papel que antaño ocupaba la Iglesia, la función psicagógica, pero muy distinto al tipo de cuidado de las almas presentado en la Antigüedad, más heredero de la pastoral cristiana.

En la Antigüedad, la *psicagogía*, la conducción de las almas, estaba unida a la pedagogía, esta última definida por Foucault como transmisión de un saber, sobre todo instrumental ya que el otro tipo de saber (teórico) estaba en manos de los filósofos. Aunque también se pueden ver escenas como la sofística donde esto no se daba unido y en la que el saber era de tipo instrumental y no implicaba una preocupación de sí mismo para acceder a él. Por el contrario, en la Modernidad, la pedagogía y la *psicagogía* tendieron a separarse en tanto la transmisión de un saber no implicó la modificación del ser del sujeto sino más bien una relación de exterioridad con él. Quizás en la figura del docente investigador moderno se pueda ver una posible articulación de la *mathesis* con cierto modo distinto al antiguo de trabajo de sí consigo, no tanto como *ascesis* sino como afectación del sujeto por el saber investigado.

Llegados a este punto nos preguntamos: ¿es posible postular una relación de saber de espiritualidad¹⁶ en la educación y la enseñanza moderna? Si bien en primera instancia podríamos responder negativamente, si precisamos la distinción entre enseñanza y educación desde las afectaciones del psicoanálisis lacaniano a la teoría de la enseñanza, se podría responder afirmativamente. Si tenemos en cuenta que la educación remite a los aspectos ligados al gobierno de las poblaciones y al disciplinamiento de los cuerpos de los individuos, mientras que la enseñanza hace referencia a las relaciones con el saber en el triple sentido enunciado anteriormente (saber representado o conocimiento, saber en falta e imposible saber), quizás podamos postular que el saber de espiritualidad¹⁷ es posible reencontrarlo reformateado, ya no como se dio en la Antigüedad, más en la enseñanza que en la educación. Esto se debe a que en la enseñanza se presenta una relación entre el docente y el discípulo con el saber que no es de exterioridad sino de interioridad, que permite pasar, en forma de circularidad, desde lo estabilizado del conocimiento a la falta de saber, a partir de la imposibilidad radical del no saber. Es mediante esos procesos que es posible postular una relación de alteridad tal que

15 «La pastoral, las nuevas técnicas diplomático-militares, y en fin la policía, pienso que han sido los tres elementos a partir de los cuales se ha podido producir este fenómeno fundamental en la historia de Occidente que es la gubernamentalización del Estado» (Foucault, 1981, p. 26). La escuela fue una de las principales instituciones que tuvo como principal función el primero de estos tres elementos de la gubernamentalidad.

16 Salvando las distancias que se pueden establecer entre la espiritualidad estudiada por Foucault en la Antigüedad. Este saber de espiritualidad sería en la modernidad del siglo XXI lo más cercano a la experiencia psicoanalítica como intentamos mostrar anteriormente.

17 Se precisa aquí, para no caer en anacronismos, que nos estamos refiriendo a una concepción de espiritualidad afectada por la teoría psicoanalítica lacaniana, como efecto del significante y no vinculado a lo religioso, psicoanalítica lacaniana, como efecto del significante y no vinculado a lo religioso.

permita la irrupción de algo nuevo. Si lo que ocurre es una escena pedagógica donde la centralidad es puesta en los modos que los sujetos se deben conducir, actuar y gobernar a sí mismos, sin la articulación con la enseñanza, es imposible que algo del orden de la espiritualidad acontezca.

Cierre

Allouch (2015) señala que Lacan y Foucault rechazan al sujeto fenomenológico donante de sentido, sin embargo, al margen de lo que Foucault pueda aclarar en las entrevistas,¹⁸ los análisis de sus categorías no dicen exactamente eso, al tiempo en que se confunde sujeto y subjetividad. Es difícil pensar que un intelectual de la talla de Lacan no hubiese notado tal diferencia entre las nociones de sujeto, aun así, da valor a los escritos de Foucault, al punto de convocar al público a leerlo¹⁹ (Allouch, 2015). Lacan reivindicó su valor para la clínica, ¿cómo pensarlo entonces para la práctica de investigación en educación y enseñanza? Pensar en la vecindad entre Foucault y Lacan permite ubicarse en una flotación teórica que ofrece dificultades metodológicas, pero que moviliza el pensamiento. No es caer en una estrategia ecléctica, desaconsejable cuando se abusa de la noción de «caja de herramientas», como si se pudiera elegir categorías sin revisar sus constituciones y sus efectos.

Es importante a esta altura del trabajo señalar que no se pretendió buscar una unidad teórica entre ambos autores, sino, al contrario, se partió al decir de Vallejo (2006, p. 12) de aceptar «la diferencia irreductible» que existe entre ambos en términos de sus objetos, métodos e instrumentos de investigación. También agregar que es importante, según este autor, señalar la distancia entre los planteos foucaultianos y ciertas maneras psicoanalíticas de leer a Foucault. Esperamos en este trabajo haber establecido esa diferencia, si bien no podemos negar que lo hicimos desde cierta afectación de la teoría psicoanalítica.

Si bien el análisis epistemológico es necesario, quizás haya que pensar, una vez aclarado esto, en lo que aportan Foucault y Lacan para el trabajo teórico-metodológico, y no quedarse atrapados ante la distancia que ambos presentan, o encaprichados en buscar similitudes y forzar articulaciones. Si algo dejaron estos intelectuales fue un recorrido inacabado, una teoría no-toda.

18 Es sabido las innumerables idas y vueltas de Foucault, cuando se le preguntó sobre su obra.

19 El 27 de abril de 1966, Lacan le recomienda a su auditorio «el libro tan brillante que acaba sacar nuestro amigo Michel Foucault», es decir, *Las palabras y las cosas*, invitando a leer precisamente el primer capítulo, dedicado a *Las Meninas*, porque anuncia que va a hablar también sobre ese cuadro en su próxima sesión del seminario. El 18 de mayo, Foucault asiste al seminario, y Lacan se dirige concretamente a él al desarrollar su lectura crítica del análisis foucaultiano de *Las Meninas*. Como Mayette Viltard ha informado perfectamente sobre lo que pasó allí, no voy a retomar aquí los complejos términos de su debate, o más bien la falta de este debate que Lacan esperaba al criticar a Foucault, ya que este le rehúye. «¿No deformedo lo que usted dice?», le pregunta Lacan. —«Usted reforma», le responde Foucault, quien no dirá nada más y nunca más irá al seminario de Lacan.

Bibliografía

- ALEMÁN, J. (2002). «Lacan, Foucault: el debate sobre el ‘construccionismo’», en: *Revista The Symptom*, disponible en: <<http://www.lacan.com/eldebatef.htm>>, acceso: 19/05/2014.
- ALLOUCH, J. (2015). «El psicoanálisis será foucaultiano o no será». Disponible en: <<http://www.revistanacate.com/wp-content/uploads/2015/11/El-psicoanálisis-será-foucaultiano-o-no-será-Jean-Allouch.pdf>>, acceso: 3/03/2016.
- (2007). *El psicoanálisis ¿es un ejercicio espiritual? Respuesta a Michel Foucault*, Buenos Aires, El cuenco de plata, 128 p.
- BEHARES, L. E. (2004). «Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la ‘fantasía didáctica’», en: BEHARES, L. E. (dir.) (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*, Montevideo, Psicolibros, pp. 11-30.
- (2005). «Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas?», en: BEHARES, L. E. y COLOMBO, S. (comps.) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo, FHCE, pp. 9-15.
- BORDOLI, E. (2005). «La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo», en: BEHARES, L. E. y COLOMBO, S. (comps.) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*, Montevideo, FHCE, pp. 17-25.
- CHEVALLARD, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2004). Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica, en: BEHARES, L. E. (dir.) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*, Montevideo, Psicolibros, pp. 85-122.
- (2005). «¿Qué de la transferencia en el acontecimiento didáctico?: Amor y saber en la imparidad subjetiva», en: BEHARES, L. E. y COLOMBO, S. (comps.) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*, Montevideo, FHCE, pp. 37-45.
- FOUCAULT, M. (1968 [2006]). «Respuesta a una pregunta», en: *Espirit*, Francia, mayo 1968.
- (1982 [2001]). *La hermenéutica del sujeto*. Curso de la Collège de France (1981-1982). 1.ª ed. Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1.ª reimpression, 539 p.
- (1983 [2009]). *El gobierno de sí y de los otros*. Curso de la Collège de France (1982-1983). 1.ª ed. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 429 p.
- (1984 [2011]). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Curso de la Collège de France (1983-1984). 1.ª ed., 1.ª reimp, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 402 p.
- (1994). *Lacan: el liberador del psicoanálisis*. Entrevista a M. Foucault a la muerte de Jacques Lacan entrevista con J. Nobécourt, 11 de septiembre de 1981, Traducción: Gibrán Larrauri. Ecole Lacannienne de Psicanalise. Disponible en: <ediciones-elp.net>, acceso: 19 de abril de 2017
- LACAN, J. (1953). «Lo simbólico, lo imaginario y lo real». Disponible en: <[http://www.lacante-rafreudiana.com.ar/2.5.1.4 LO SIMB, LO IMAG Y LO REAL, 1953..pdf](http://www.lacante-rafreudiana.com.ar/2.5.1.4%20LO%20SIMB,%20LO%20IMAG%20Y%20LO%20REAL,%201953..pdf)>\n_top%20Y%20LO%20REAL,%201953..pdf>, acceso: 10/10/2015.
- (1966 [2013]). «La ciencia y la verdad» en: *Escritos 2*, traducción del francés por Tomás Segovia y Armando Suárez; Jacques Lacan, Juan David Nasio y Armando Suárez (rev.). Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1969-1970). *El reverso del Psicoanálisis*, Buenos Aires, Psicolibros.
- (1970). *Psicoanálisis: Radiofonía & Televisión*, Barcelona, Anagrama.

- LACAN, J. (1964). «Los cuatro conceptos fundamentales en psicoanálisis». Disponible en: <<http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/14%20Seminarario%2011.pdf>>, acceso: 12/05/2015.
- PLON, M. (2010). «Do sujeito em questão», en: MILÁN-RAMOS, J. G. y LEITE, N. V. A. (org.). *Terra-mar: litorais em psicanálise*, Campinas, Mercado de Letras, pp. 49 -70.
- PORGE, E. (2009). «Um sujeito sem subjetividade», en *Literal 12*, Traducaon de Viviane Veras, Campinas, Literal (12), pp. 145- 156.
- VALLEJO, M. (2006). *Incidencias en el psicoanálisis de la obra de Michel Foucault. Prolegómenos a una arqueología posible del saber psicoanalítico*, Buenos Aires, Letra Viva, 222 p.

Algunas notas sobre discurso, *ethos* y cuerpo en el tercer Foucault

PAOLA DOGLIOTTI MORO

Presentación

El presente trabajo desarrolla un pequeño esbozo analítico de tres categorías centrales, discurso, *ethos* y cuerpo, desarrolladas por Foucault en lo que podría considerarse el tercer dominio de su obra, especialmente, en la *Hermenéutica del sujeto*, *El gobierno de sí y de los otros*, y *El coraje de la verdad* (1981, 1982, 1983¹ respectivamente).

En estas obras, Foucault presenta claramente una *parrhesía* antigua (con sus distintas modalidades política y moral) y una cristiana o *antiparresiástica* que la llama pastoral cristiana (Foucault, 1982, pp. 353-355). Si bien la *parrhesía* es un concepto complejo y con múltiples sentidos, nos preguntamos sobre la potencialidad de este concepto para pensar la educación y la enseñanza en algunas de sus figuras en la Modernidad.

Se analiza el punto de vista metodológico de lo que Foucault (1983, p. 85) llama «dramática general del discurso verdadero» y se establece algunas líneas comparativas entre las figuras antiguas de esta dramática y algunas discursividades típicamente modernas de la enseñanza y el currículum. ¿Se podría establecer una dramática educativa del discurso verdadero? De ser así, ¿cómo se relacionan con el modo de decir verdadero parresiástico, el de la enseñanza, el profético y el de la sabiduría desarrollados en la Antigüedad? ¿Cuáles pueden ser las distintas formas y estructuras de la dramática del discurso pedagógico y de enseñanza moderno? ¿Cómo se combinan esas cuatro modalidades, esos diferentes «régimenes de verdad» en dos discursividades de la didáctica moderna: la *didáctica psicologizada* y el *currículum tecnicista*?

Foucault establece, a partir de la comparación de los textos platónicos del *Laques* y el *Alcibiades*, dos grandes líneas de evolución de la reflexión y la práctica de la filosofía en Occidente (Foucault, 1984, p. 141): la filosofía como conocimiento del alma, en donde preocuparse de uno mismo lleva a una realidad metafísica que es la del alma y, por otra parte, la filosofía como prueba de vida, de existencia, que consiste en la elaboración de cierta forma y modalidad de vida. En esta última es en la que él se inscribe e intenta desarrollar y profundizar a partir del análisis del *Laques* y de su puesta en forma extrema y radical por parte de los cínicos. En ellos se propone el *bios* como objeto de cuidado mucho más que el alma. A partir de esta diferenciación, nos interesa indagar sobre el lugar

1 Se opta por citar los textos según el año de dictado de los cursos en el *College de France*.

del cuerpo en cada una de ellas y sus posibles implicancias para la educación del cuerpo, y en especial, para la educación física como objeto moderno.

Discurso y *ethos*

En el tercer dominio de su obra, Foucault despliega una serie de conceptos teórico-metodológicos que ayudan a articular y reconceptualizar toda esta; se inscribe en el marco de una «historia del pensamiento» que se diferencia tanto de la historia de las mentalidades como de las representaciones, y define al «pensamiento» como «focos o matrices de experiencia» que le permiten articular los tres ejes desarrollados a lo largo de su obra: las formas de saber posible, las matrices normativas del comportamiento y los modos de ser o existencia del sujeto (Foucault, 1983, pp. 19-20, 57). En ese marco propuso un desplazamiento teórico para cada eje: en el primero, un pasaje de la historia de los conocimientos al análisis de las prácticas discursivas y las formas de veridicción, en el segundo, apartarse de una teoría general del poder y acercarse a un análisis de los procedimientos y tecnologías de gubernamentalidad, y en el tercero, pasar de una teoría del sujeto² al análisis de las modalidades y técnicas de la relación de sí consigo, y al análisis de la pragmática del sujeto y las técnicas del yo (Foucault, 1983, pp. 57-58).

De este modo, propuso la articulación de tres dimensiones, el saber, el poder y la subjetivación o según Deleuze (2006, pp. 150-151) «lo que Foucault llamaba en otras ocasiones, la pasión. Esta idea de subjetivación no es en Foucault menos original que sus ideas de poder o de saber; las tres constituyen una manera de vivir, una extraña figura de tres dimensiones, y también la más grande de las filosofías modernas».

En ese momento, precisamente al inicio del curso *El gobierno de sí y de los otros*, Foucault se plantea articular los tres ejes que había estudiado a lo largo de su obra en forma separada y para ello eligió el concepto de *parrhesía* política, «noción situada en la encrucijada de la obligación de decir veraz, los procedimientos y técnicas de la gubernamentalidad y la constitución de la relación consigo» (Foucault, 1983, p. 61); este concepto le permitía:

aprehender algunos puntos, algunos elementos, algunas nociones y algunas prácticas que marcan esa correlación y muestran cómo se puede efectuar en los

2 Es importante destacar aquí el interesante análisis que realiza Deleuze (2006) de la obra foucaultiana. Según este autor, Foucault no pretendió establecer una teoría del sujeto, sino lo que propuso fue la historia de la subjetivación que tiene poco que ver con el sujeto. Este se centró en campos de individuación y no en personas o identidades. «Cuando Foucault llega al último tema, al de la 'subjetivación', este consiste esencialmente en la invención de nuevas posibilidades vitales, como dice Nietzsche, en la constitución de auténticos estilos de vida: un vitalismo, esta vez, tiene un fondo estético» (Deleuze, 2006, p. 148). En el último Foucault se trata «no ya la existencia como sujeto, sino como obra de arte. Se trata de inventar modos de existencia siguiendo reglas facultativas capaces de resistir al poder y de hurtarse al saber, aunque el saber intente penetrarlas y el saber intente apropiárselas» (Deleuze, 2006, p. 150).

hechos. Y [...], al plantear la cuestión del gobierno de sí y de los otros, querría intentar ver de qué manera el decir veraz, la obligación y la posibilidad de decir la verdad en los procedimientos de gobierno, pueden mostrar que el individuo se constituye como sujeto de relación consigo y en la relación con los otros (Foucault, 1983, p. 58).

Para llevar adelante esta perspectiva teórico metodológica, Foucault se apoya en la diferenciación entre el análisis del enunciado performativo y el parrhesiástico, en el primero a diferencia del segundo, es central el contexto, la institución, el estatus social de quien pronuncia el discurso, en tanto la «enunciación misma efectúa la cosa enunciada» (Foucault, 1982, p. 78). Mientras el primero tiene un efecto codificado, en el parrhesiástico este es desconocido y se abre a un riesgo indeterminado. Mientras en el performativo la relación entre el que enuncia y lo que enuncia no tiene porqué ser verdadera, ni ser creída por quien la enuncia, en la *parrhesía* se establece un pacto de verdad: el sujeto que enuncia el enunciado cree que es verdadero, por lo tanto, es un pacto del sujeto hablante consigo mismo al ligarse no solo al enunciado y a su contenido sino al propio acto de enunciarlo (Foucault, 1983, pp. 77-81). Esta diferenciación es la que va a permitir teórico-metodológicamente a Foucault tomar distancia de una pragmática del discurso³ e inscribirse en una «dramática del discurso verdadero».

Con la *parrhesía* vemos aparecer toda una familia de hechos de discurso que, si se quiere, son muy diferentes, casi lo inverso, la proyección en espejo de lo que llamamos pragmática del discurso verdadero. [...] La dramática del discurso es el análisis de los hechos discursivos que muestran de qué manera el acontecimiento mismo de la enunciación puede afectar el ser del enunciadador (Foucault, 1983, p. 84).

Lo central aquí está en el efecto que el enunciado ejerce sobre el que lo enuncia, cómo lo afecta. Este constructo teórico-metodológico puede dar insumos interesantes para pensar la educación y la enseñanza moderna, en tanto es un modo de relacionar la trasmisión del maestro, lo que enseña, con su ser. En este sentido, nos parece central la figura del docente investigador a diferencia del que no investiga, donde la relación con el saber es bien distinta. En el primero, la ligazón con el saber es de producción, y para ello el sujeto al transmitirlo debe ser interpelado, agujereado de algún modo ya que no hay producción de nuevo conocimiento, de saber, sin una transformación del sujeto. En el segundo, el profesor que trasmite una técnica o conocimiento ya aprendido, tiene una relación de exterioridad con él, en tanto no se propone preguntas que puedan llegar a modificarlo. Estaríamos en esta segunda figura en la estrategia descrita por Foucault (1983, p. 72) como de enseñanza, que desde la distinción realizada en el texto de Craviotto y Dogliotti en el presente volumen, sería fundamentalmente una estrategia de educación ya que en ella no hay posibilidad de configurarse

3 La pragmática del discurso fue desarrollada por Foucault en el primer curso de la *Collège de France, Lecciones sobre la voluntad de saber* y en otros escritos de los primeros años de la década de 1970 (Castro, 2014, p. 141).

una parrhesía porque el sujeto no se deja afectar por la verdad de lo que dice y no tiene una relación de producción sino de reproducción con el saber.

Posteriormente, en su último seminario, *El coraje de la verdad*, Foucault vuelve a dar un nuevo giro y encuadra teórico-metodológicamente el abordaje de las dramáticas del discurso verdadero dentro del estudio de las «formas aletúrgicas»⁴ (Foucault, 1984, p. 19), y lo diferencia del análisis de tipo «estructura epistemológica» que remite al análisis realizado el año anterior. Este último consiste en el análisis de «las estructuras propias de los diferentes discursos que se dan y se reciben como discurso veraz [...], las formas del discurso que permiten reconocerlo como veraz» (Foucault, 1982, p. 19). A diferencia de este, el estudio de las formas aletúrgicas, no se centra en el análisis de la forma del discurso sino en:

el tipo de acto mediante el cual el sujeto, al decir la verdad, *se manifiesta*, [...] se representa a sí mismo y es reconocido por los otros como alguien que dice la verdad. [...] Bajo qué forma, en su acto de decir la verdad, el individuo se autoconstituye y es constituido por los otros como sujeto que emite un discurso de verdad (Foucault, 1984, p. 19).

Pareciera que Foucault, al adentrarse ya no al análisis de la *parrhesía* política sino ética, recentra su estudio no tanto en las formas discursivas con relación a la verdad sino en los efectos que esas formas tienen sobre la subjetividad. Esto se debe a la importancia dada en sus últimas obras (*Historia de la sexualidad*, *Hermenéutica del sujeto*, *El gobierno de sí y de los otros*, *El coraje de la verdad*) a la noción de *ethos* a partir de la noción griega *epimeleia heautou*.

Epimeleia heautou es la noción que durante toda la filosofía antigua, desde Sócrates (siglo V y IV a. C.) hasta las primeras formas del ascetismo cristiano (siglo IV y V d. C.), puso en relación dos elementos cruciales para la historia de la subjetividad en Occidente: el sujeto y la verdad. Esta práctica de sí llega a constituirse en una verdadera cultura de sí —una *tekhne tou biou* (arte de vivir)— en el período helenístico y romano (III al I a. C.), como condición de acceso a la vida filosófica pero fundamentalmente como principio de conducta racional y moral para la cultura toda en cualquier forma de vida activa.

La *epimeleia heautou* mediante la *ascesis* permite la constitución de una *paraskeue*,⁵ la transformación del *logos* en *ethos*, a que el decir veraz dirigido al sujeto se constituya en su manera de ser.

Por otro lado, Foucault (1976, p. 16) afirma que «la preocupación moral es fuerte allí donde, precisamente, no hay obligación ni prohibición». Entiéndase por moral aquel «conjunto de valores y de reglas de acción que se proponen

4 Este concepto fue desarrollado por Foucault en las clases del 23 y 30 de enero de 1980 en el *College de France*, *Du gouvernement des vivants*, y lo define en la primera clase como el «conjunto de los procedimientos posibles, verbales o no, mediante los cuales se saca a la luz lo que se plantea como verdadero, en oposición a lo falso, lo oculto, a lo indecible, a lo imprevisible, al olvido. Podríamos denominar 'aleturgia' a ese conjunto de procedimientos y decir que no hay ejercicio del poder sin algo que se asemeje a ella» (Foucault, 1983, p. 19).

5 Para un desarrollo de este término y un mayor desarrollo del *ethos* referirse al texto de Malán en este volumen.

a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como pueden serlo la familia, las instituciones educativas, las iglesias, etc.» (Foucault, 1976, p. 31). Propone pensar la categoría sujeto moral como una práctica de sí, cuyo estudio implica considerar cuatro aspectos: la «determinación de la sustancia ética», el «modo de sujeción», las «formas de elaboración del trabajo ético» y la «teleología del sujeto moral». El primero de estos refiere a la materia de la práctica moral: el dominio de los deseos y las tentaciones, la fidelidad a las prohibiciones y obligaciones. El segundo corresponde a la relación que establece el individuo con esa regla. El tercero refiere al trabajo ético que realiza el individuo consigo mismo para transformarse en sujeto moral de su conducta. Por último, la teleología corresponde a la constitución de sí como sujeto moral, allí donde:

el individuo circunscribe la parte de sí mismo, y para ello actúa sobre sí mismo, busca conocerse, se controla, se prueba, se perfecciona, se transforma. No hay acción moral particular que no se refiera a la unidad de una conducta moral; ni conducta moral que no reclame la constitución de sí misma como sujeto moral, ni constitución del sujeto moral sin «modos de subjetivación» y sin una «ascética» o «prácticas de sí» que lo apoyen (Foucault, 1976, p. 34).

En este Foucault, en cierta medida, persiste un concepto de discurso ligado a las prácticas, en este caso, éticas; cómo el sujeto a partir de las relaciones con los otros se constituye a sí mismo, y aquí el cuerpo se vuelve más visible que nunca, en tanto para Foucault, las prácticas recién enumeradas, que practicaban los antiguos, eran formas de subjetivación, de llevar a su vida cotidiana, de hacer carne en su cuerpo y así se constituían como sujetos éticos. Queda claro que la preocupación central, sobre todo, en su último seminario, no era establecer una teoría del sujeto ni del discurso, sino analizar las prácticas discursivas, parresíaticas, que permitían las diversas modalidades de constitución de la subjetividad, de allí el centro de su preocupación y la importancia dada al *ethos* y por lo tanto, a las formas de encarnarse en el cuerpo. Los cínicos son para el autor el signo más visible y risible de esto y por esto dedica su último seminario a su estudio.

Cuatro dramáticas del discurso verdadero en la Antigüedad y sus relaciones con dos discursividades modernas

A partir del enfoque metodológico de las dramáticas del discurso, Foucault (1984, pp. 34-41) plantea cuatro modalidades fundamentales del decir veraz: las dramáticas de la profecía, sabiduría, enseñanza y *parrhesía*. Si bien pueden corresponder en la Antigüedad a instituciones, prácticas o personajes diferenciados y específicos, Foucault destaca que no son tipos sociales históricamente diferenciables ni cuatro profesiones identificables; por el contrario, esos cuatro tipos de funciones del decir veraz o modos fundamentales de veridicción se

combinan y mezclan en diversas instituciones, prácticas y discursos. De este modo, se intenta analizar qué aspectos, qué elementos de cada una de ellas, podrían estar presentes en forma combinada o aislada en dos discursividades de la enseñanza y el currículo moderno. En este sentido, se entiende a cada una de ellas como posiciones subjetivas y no como unidades egoicas. La importancia de este modo de abordaje reside en que «estos cuatro modos de decir veraz son [...] absolutamente fundamentales para el análisis del discurso, toda vez que este se constituye, para sí mismo y los otros, el sujeto que dice la verdad» (Foucault, 1984, p. 44).

A continuación, se presenta el cuadro 1, que esquematiza en forma comparativa los rasgos esenciales de cada una de estas modalidades o dramáticas del discurso verdadero en la Antigüedad:

Cuadro 1. Comparación entre las cuatro modalidades del decir veraz en la Antigüedad

Modo de decir veraz/ Personaje	Profecía/ Profeta	Sabiduría/Sabio	Enseñanza/Técnico Profesor	Parresiástico/ Parresiasta
Sujeto de la enunciación (en nombre de quién dice la verdad)	En nombre de Dios (mediador) Se sitúa entre el pasado, el presente y el futuro.	Habla en su propio nombre. Inspirado por Dios, tradición	Habla en nombre de una tradición.	Habla en su propio nombre.
Modos de la enunciación (cómo dice la verdad)	Enigmáticamente (está obligado a hablar)	Apodícticamente: en silencio o reservada, cuando quiere (no está obligado a hablar).	Demostrativamente (está obligado a hablar). Une y enlaza: filiación y supervivencia en el orden del saber	Polémicamente y transparentemente Interpelador (está obligado a hablar). Arriesga su vida
Cómo recibe el otro la enunciación (cómo se recibe la verdad)	Interpretación	Ignorancia e incertidumbre	¿Aprende o no?	No necesita interpretar.
Objeto de la enunciación (qué verdad enuncia)	Destino/ Porvenir	Ser y Naturaleza de las cosas y del mundo	Tekhné	Ethos

Fuente: elaboración propia a partir de Foucault (1984, pp. 34-41).

A grandes rasgos se puede establecer que con relación al sujeto de la enunciación, el profeta habla en nombre de Dios y el profesor en nombre de una tradición, a diferencia del parresiasta y del sabio que hablan en su propio nombre, más allá que este último pueda estar inspirado en una divinidad o tradición. Con relación a los modos de la enunciación, el profeta habla a través de enigmas y está

obligado a llevar el mensaje enviado por los dioses; el sabio si bien puede utilizar enigmas, mantiene su sabiduría en forma reservada, solo la trasmite cuando quiere y es la única modalidad que no está obligada a hablar; el profesor demostrativamente tiene el deber de transmitir la enseñanza acuñada por la tradición; el parresiasta, se constituye en un interpelador incesante e insoportable que está obligado a hablar en forma transparente, sin ocultamientos y fundamentalmente en una forma polémica y cuestionadora que logre un efecto incómodo y de aversión, furia y bronca en el interpelado. Esto lleva a que arriesgue su vida a diferencia del profesor que asegura la supervivencia del saber.

Nadie necesita ser valeroso para enseñar. Al contrario, el que enseña anuda o, en todo caso desea anudar entre sí mismo y quien o quienes lo escuchan un lazo, lazo que es el del saber común, de la herencia, de la tradición, lazo que puede ser también el del reconocimiento personal o la amistad. Sea como fuere, en ese decir veraz se establece una filiación en el orden del saber (Foucault, 1984, p. 40).

Con relación a cómo es recibida por parte de quien escucha la enunciación, el discurso verdadero, el profeta al hablar en forma de enigmas necesariamente necesita que sea interpretado, descifrado; el sabio al mantener en secreto su sabiduría deja al otro en la ignorancia e incertidumbre; el parresiasta, con su franqueza, interpela y no necesita de interpretación; si bien Foucault, no especifica la posición de quien escucha al profesor, nos atrevemos a decir que si bien la intención del profesor cuando enseña es que el otro entienda y aprenda lo más claramente posible, esto nunca se puede asegurar, y nunca se sabrá lo que hará el otro con lo que fue transmitido, ni los efectos de esa transmisión. En cierta medida, la enseñanza tiene algo de imprevisibilidad e incertidumbre.⁶

Con relación al objeto de la enunciación, al contenido de la verdad que se trasmite, el profeta anuncia un destino, un porvenir, en tanto tiene la función de ligar entre el pasado, el presente y el futuro; el sabio dice lo que es en la forma del ser de la naturaleza, de las cosas y del mundo; el profesor posee un saber caracterizado como *tekhné* o *savoir-faire*, «conocimientos que se encarnan en una práctica y entrañan, para su aprendizaje, no solo un conocimiento teórico, sino todo un ejercicio (toda una *áskesis* o toda una *melete*)» (Foucault, 1984, p. 40). Es interesante, ver aquí, cómo Foucault solo identifica al profesor como un técnico que trasmite saberes prácticos. Al hablar de la figura de la enseñanza, prefiere hablar de técnico más que de profesor y enumera una serie de esos tipos de personajes en la Antigüedad: el médico, el músico, el zapatero, el carpintero, el maestro de armas y el gimnasiarca (Foucault, 1984, p. 39). En cierta medida, Foucault está separando el modo de decir verdadero de los que se dedican a saberes prácticos de los que se ocupan de saberes teóricos (*episteme*), que en esa época eran los filósofos, los parrhesiastas, que no solo se ocupaban de ello sino también de las prácticas de acceso a sí. Consideramos fundamental hacer esta distinción aquí, ya que es central en la Modernidad poder diferenciar el profesor

⁶ Es por este motivo que se puso en signos de interrogación en el cuadro 1 ¿Aprende o no?

transmisor de conocimientos prácticos del investigador. Habría que indagar si en la Modernidad estas figuras más centradas en la trasmisión del saber teórico, *episteme* o *mathesis*, que en la Antigüedad estaban en manos de los filósofos, no podrían configurarse a partir de algunos elementos de las modalidades del decir verdadero como la del parresiasta o el sabio.

Con relación al objeto de la enunciación, en el decir veraz de la *parrhesía*, lo que se pone en juego es el *ethos*, «una manera de ser y de hacer, una manera de conducirse, correspondiente a ciertos principios racionales y fundadora del ejercicio de la libertad entendida como independencia» (Foucault, 1984, p. 348), y para lograrla el maestro anuncia polémicamente lo que ocurre en la singularidad de los individuos y las situaciones.

A partir de esta presentación de las cuatro modalidades fundamentales del decir veraz (profecía, sabiduría, enseñanza y *parrhesía*) se intenta analizar qué aspectos de cada una de ellas podrían estar presentes en forma combinada o aislada en las diversas discursividades de la enseñanza moderna. Para esto seleccionamos dos típicas desarrolladas fundamentalmente en el siglo XX: la *psicológica* y la *tecnicista*. A partir de una breve caracterización de cada una de ellas intentaremos ver con qué aspectos de las cuatro modalidades del decir veraz desarrolladas precedentemente se podrían relacionar.

La discursividad *psicológica* es aquella centrada en los problemas del alumno, y se constituye fundamentalmente a partir de cierta invasión de las psicologías del aprendizaje (tanto sean conductistas como cognitivas⁷ o constructivistas) y evolutivas a los estudios sobre la enseñanza y el campo del currículum. En términos más estrictos, se puede caracterizar a los discursos sobre la enseñanza del siglo XX por establecer un único proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos ellos igualmente remiten a una concepción de sujeto psicológico, uno, racional, pleno.⁸ Desde esta concepción de sujeto puede conjeturarse que esta discursividad plantea un modo de acceso a la verdad y de saber alejado de la espiritualidad y cercano a lo que Foucault (1982) llama *saber de conocimiento*, instaurado a partir del *momento cartesiano*,⁹ momento en el cual la constitución de la subjetividad implica el autoconocimiento del sujeto y ya no más la inquietud de sí. Esta discursividad es típicamente moderna, es solo a través del conocimiento que el alumno puede procesar y conocer a partir de diferentes procesos, según cada vertiente teórica específica, como puede ser: la metacognición, la asimilación/acomodación, el conflicto cognitivo, las zonas de desarrollo proximal, etc., su propio proceso de aprendizaje, y el maestro es el que debe intervenir de una manera transparente en esos procesos. Se establece una relación directa de enseñanza-aprendizaje, y el

7 Para un análisis crítico de los principales postulados de las psicologías cognitivas y las neurociencias remitirse al artículo de Craviotto «El cuerpo en el quiebre epistemológico del psicoanálisis», en el presente volumen.

8 Para una profundización sobre esta discursividad se recomienda consultar Behares (2005 y 2004) y Bordoli (2005).

9 Este concepto fue desarrollado en el texto de Craviotto; Dogliotti en el presente volumen.

guión es enfático; el docente a partir del estudio minucioso de las diversas teorías del aprendizaje debe pensar su enseñanza y esta última es definida y pensada, no con relación al saber, sino a partir del mejor y mayor conocimiento de cómo se dan los procesos mentales en el aprendiente. Desde esta configuración discursiva, se desplegó la ilusión de que en cuanto el docente mejor conociera estos procesos la enseñanza sería de mejor calidad. Para ello, las metodologías de enseñanza se escindieron de su relación con el saber y fueron pensadas exclusivamente a partir de los procesos evolutivos o del tipo de aprendizaje que se esperaba lograr en el alumno. En cierta medida, este tipo de configuración centra la relación maestro-alumno en este último porque la enseñanza está regida, concebida y definida por él. Un claro ejemplo de esto es la planificación de la enseñanza en términos de objetivos de aprendizaje ya sean conductuales o de competencias.

Todo lo anteriormente desarrollado nos lleva a decir que es posible postular que la *discursividad psicológica* toma aspectos de la *parrhesía* cristiana puesto que en ambas el lugar que se le otorga al discípulo es central, en la cristiana es quien debe decir la verdad al maestro mediante los procesos de confesión, en la psicológica, es quien tiene que descubrir a partir del maestro como guía, la verdad del mundo de los objetos y las cosas a partir del despliegue de sus procesos de aprendizaje. En ambas, la posición de alumno ya no es la escucha activa como en la *parreshía* antigua, y la posición de maestro es de escucha como guía de las almas en el cristianismo y de los procesos mentales en la Modernidad psicológica.

La *discursividad psicológica* ha atravesado especialmente la formación docente y se articula claramente con el normalismo, pero en las últimas décadas, con la masificación de la educación superior ha entrado en las universidades. En cierta medida, se acerca mucho más a lo profesional que a lo académico, en tanto los diferentes discursos y perspectivas sobre las competencias han estado muy presentes en muchas universidades.

Se entiende por *discursividad tecnicista* aquella que se centra en la transmisión de una *tekhné*, un saber de orden instrumental o práctico. La preocupación central es el desarrollo de procesos tecnológicos que permitan mejorar la eficiencia y eficacia de los productos en el campo educativo. Con una cierta influencia del pragmatismo sajón, esta perspectiva si bien tuvo su punto mayor de inflexión en el campo de la enseñanza y en la teoría curricular a mediados de siglo XX, tiene sus antecedentes a inicios de este siglo, en las aplicaciones de los principios de la administración tayloriana al campo del currículum.¹⁰ Esta discursividad ha atravesado con diversos énfasis tanto a la formación docente como universitaria, y en especial a las universidades que tienen en su centro a lo profesional y se distancian de lo académico.

Consideramos que esta discursividad se puede asemejar en su estructura general a la dramática del discurso verdadero de la enseñanza, del técnico, descripta por Foucault (1984) y desarrollada al inicio de este apartado. Esto

10 Para profundizar en esta discursividad consultar Bordoli (2005; 2007).

se debe a que en ambas, lo que se transmite es una *tekhné*: el centro de la transmisión del maestro es un modo de hacer, una experticia sobre un saber hacer. El profesor de educación física se identifica claramente con esta dramática del discurso verdadero en la medida que su transmisión se acerca mucho más a un saber hacer, a las mejores técnicas y tácticas de enseñanza de diversas prácticas corporales que a un saber teórico, a una *mathesis* o una *episteme*. En este sentido, las carreras de tipo profesional estarían más próximas a la dramática del discurso verdadero de la enseñanza, del profesor como un técnico, que las de tipo académico. En estas últimas, por el contrario, se podrían entrelazar otras dramáticas del discurso verdadero como las del sabio o el filósofo antiguo (el parresiasta), más próximas al investigador moderno donde la transmisión refiere a un saber teórico. Por otra parte, el grado de afectación del investigador con el saber investigado es de otro orden que el que transmite un saber práctico. El *quid* de la cuestión sería, en el proceso de producción de un nuevo conocimiento: ¿qué lugar ocupa en un investigador moderno la transformación de su ser y un trabajo de espiritualidad que implique una cierta inquietud de sí? En términos modernos creo que sería imposible postular el tipo de relación de sí consigo desarrollada por los filósofos antiguos, pero quizás, se podría pensar en ciertas formas de ética y quizás de *ethos* del investigador moderno que implicara una cierta actitud de cuidado en la relación entre el investigador y el saber investigado, de búsqueda de las fundamentaciones y consecuencias éticas de su producción académica, y más aún, una actitud de compromiso sobre los efectos de la investigación sobre las cosas, los otros y la sociedad, y una relación de cuidado de sí consigo que conlleve cierta actitud de denuncia y transformación de los otros y del mundo al estilo cínico.

El lugar del cuerpo en la modalidad platónica y cínica de cuidado de sí

En este apartado nos adentramos en el análisis sobre los modos de concebir el cuerpo en el tercer Foucault; especialmente en su último seminario, *El coraje de la verdad*, Foucault (1984) establece dos grandes líneas de evolución de la reflexión y la práctica filosófica en Occidente, que implican dos modos diferentes de espiritualidad y del lugar del cuerpo en ellas: la filosofía como conocimiento del alma (*psykhé*) y la filosofía como prueba de vida (*bios*), de existencia. Ambas originadas en el platonismo, la primera en el *Alcibiades* y la segunda en el *Laques*. Estos dos grandes modos, formas y límites entre los cuales la filosofía occidental no dejó de desarrollarse, son fundadoras de toda la práctica filosófica occidental, y de dos modos de entender la relación entre sujeto, cuerpo y verdad. Foucault intenta, en su último seminario, recuperar esta segunda vertiente de la filosofía, según él, olvidada, y elige para ello las prácticas de sí de los cínicos.

El análisis elaborado a partir de estos, y a lo largo de sus tres últimos seminarios permite entender de otro modo el lugar ocupado por el cuerpo en la Antigüedad y sus posibles traducciones para pensar la educación del cuerpo en la Modernidad.

La filosofía como conocimiento del alma implica un cuidado de sí mismo que lleva a una realidad metafísica que es la del alma y hace de esta una ontología del yo. La filosofía como prueba de vida entiende al cuidado de sí como una puesta a prueba, en cuestión, un examen y una verificación de la vida. Por lo tanto, el *bios* se presenta como objeto de cuidado mucho más que el alma porque es materia ética y objeto de un arte de sí mismo. El cuerpo adquiere toda otra presencia. Esta segunda forma se encuentra en el *Laques* y es llevada, como forma extrema y radical de existencia, en los cínicos.

En el *Alcibíades*, lo central de la práctica de sí está en el alma y es concebida como una realidad ontológica diferenciada del cuerpo (Foucault, 1984, p. 171). La contemplación del alma se realiza en el espejo de su propia divinidad hasta llegar al riesgo metafísico de situarla por encima o al margen del cuerpo. Esta metafísica del alma se diferencia de una estilística de la existencia, analizada a partir del texto platónico del *Laques*. A partir de esta estilística, el *bios* se constituyó en el pensamiento griego como un objeto de elaboración y percepción estética. Una estética de la vida en donde se articula la belleza de la existencia con la preocupación por el decir veraz. Este «estudio posible de la existencia como forma bella quedó oculto por el estudio privilegiado de las formas estéticas que se concibieron para dar forma a las cosas, las sustancias, los colores, el espacio, la luz, los sonidos y las palabras» (Foucault, 1984, p. 174).

Foucault intenta, en su último seminario, recuperar esta segunda vertiente de la filosofía olvidada y elige para ello las prácticas de sí de los cínicos. Las principales características de su forma de vida son: la función instrumental, que implica que no tienen apego a nada, y el desafío es vivir libre de toda atadura, tiene por hijos a todos los hombres y mujeres, son vagabundos, no tienen ni refugio, ni hogar, ni patria, practican la mendicidad, y tienen formas codificadas de comportamiento: bastón, zurrón, manto, sandalias o pies descalzos, barba hirusta y se presentan sucios. La segunda función es la de reducción, no se apegan a ninguna convención, opinión, dogma o institución, cuestionan todas las leyes y estructuras sociales. La tercera función es la prueba permanente. Todo esto hace que su forma de vida sea una aleturgia, una manifestación de la verdad en el cuerpo (Foucault, 1984, p. 185) que da lugar a una «vida de perro». Son testigos de la verdad, y ella cobra cuerpo en su cuerpo en el sentido más material, una verdad dada por y en el cuerpo (Foucault, 1984, p. 186). Esto lleva a que el cuerpo de la verdad se vuelva visible y risible en una vida inmediata, clamorosa y salvaje. El cuerpo de este modo se torna un teatro visible de la verdad (Foucault, 1984, p. 195).

Otra diferencia central entre la práctica de sí, el cuidado de sí de la filosofía como conocimiento del alma y la filosofía como prueba de vida es que la primera tiene como meta fundamental llegar al «otro mundo». «El Alcibíades fundaba sin

duda, a partir del cuidado de sí, a través del alma y la contemplación del alma por sí misma, el principio del otro mundo, y marcaba el origen de la metafísica occidental» (Foucault, 1984, p. 259). Por otra parte, la filosofía como prueba de vida, para la que se puede marcar como punto de partida el *Laques*, tiene como meta fundamental no el «otro mundo» sino «la vida otra».¹¹ Es el cristianismo, y algunas corrientes gnósticas a su alrededor, el que une ambas en una manera específica de relación: solo hay que vivir la «vida otra» para lograr el «otro mundo», la salvación está en el «otro mundo» y es la justificación de la «vida otra». Por el contrario, en los cínicos el sentido de la «vida otra» está en ella misma, en la humanidad y el mundo.

En el cinismo el significado de la «vida otra» se presenta como una «mueca de la verdadera vida tradicional de la filosofía» de un modo que se expresa más por una continuidad carnavalesca que de ruptura con los valores tradicionales (Foucault, 1984, p. 242). Los cínicos van a presentar a través de la «vida otra» una alteración, transvaloración hasta llegar al escándalo, de los cuatro sentidos de la verdadera vida (*alethés bios*) en Platón:

1. la vida sin disimulación (lo que no está oculto),
2. la vida sin mezcla,
3. la vida recta, y
4. la vida inmutable o incorruptible.

Esa alteración expresa para Foucault el principio cínico: «cambia el valor de la moneda» (1984, p. 252), principio exclusivo de las prácticas de sí cínicas en la Antigüedad.

La vida no disimulada en Séneca, mediante las correspondencias, se presenta como vida bajo la mirada a la vez real y virtual del otro; en Epícteto ya no es la mirada del otro, sino, la mirada interior que es la divinidad que habita en nosotros. «La no disimulación se convierte entonces en una consecuencia de la estructura ontológica del ser humano, dado que el *logos* en el alma es un principio divino (un *daimon*)» (Foucault, 1984, p. 264). En los cínicos este principio es trastocado, es llevado a una dramatización física, a una puesta en escena. Diógenes Laercio decidió comer, dormir y hablar donde fuera, vivió con ausencia de casa y de ropa. No hay intimidad, no hay secreto, no hay inexistencia de publicidad, satisface sus necesidades y se masturba en público.

Pero esa dramatización, esa teatralización del principio de no disimulación, se acompaña enseguida de una inversión de sus efectos, de modo que la vida cínica, que es en realidad la más fiel a aquel principio, aparece, por el hecho mismo de esa radicalización, como radicalmente otra e irreductible a todas las demás (Foucault, 1984, p. 266).

11 El cristianismo moderno ya no va a proponer una «vida otra» para llegar al «otro mundo» sino la «misma vida», este cambio se da fundamentalmente a partir de la reforma protestante, cuestionamiento radical llevado adelante por la ética protestante y liderado por Lutero (Foucault, 1984, p. 260).

Dos lugares bien distintos donde se ubica o no el cuerpo, en la primera, la centralidad la tiene el alma, y es la que permite el cuidado de sí, en la estética de la existencia es exclusivamente el cuerpo, en y con él, donde se puede practicar la no disimulación.

La segunda característica, la vida sin mezcla, «había llevado en la filosofía antigua a dos estilísticas de existencia bastante diferentes y, no obstante, a menudo ligadas una a otra: una estética de la pureza, que encontramos sobre todo en el platonismo, donde se trata de rescatar el alma» (Foucault, 1984, p. 268) del desorden, la agitación y liberarla de todo lo que es material y corporal, y una estilística de la independencia que se encuentra en los estoicos y epicúreos, y se trata de liberar a la vida de los elementos exteriores e inciertos. Los cínicos toman este principio de independencia y lo radicalizan o «reevalúan la moneda» en la forma de pobreza extrema, infinita, siempre en la búsqueda de los mayores despojamientos posibles. Esto los lleva a situaciones de mendicidad y a tener aparentemente una forma de esclavitud que genera rechazo en el otro y respuestas de humillación. Pero ella es convertida en forma positiva y buscada en forma activa al aceptar y afrontar la mala reputación como forma de protesta. La humildad, a diferencia del cristianismo no es vivida como renuncia a sí, sino por el contrario, como humillación, como afirmación de la soberanía y el dominio de sí mismo a través de su práctica (Foucault, 1984, pp. 271-275).

Se aprecia claramente dos maneras de ubicar al cuerpo en la filosofía como conocimiento del alma y la filosofía como prueba de vida, en la primera, el cuerpo no es valorado, sino que es algo que hay que reprimir para rescatar al alma, en la segunda, el cuerpo es parte de esa búsqueda de la libertad interior, de ese encuentro consigo mismo, es parte imprescindible de ese camino, es ese lugar de la plenitud.

El tercer principio de la *alethés bios*, la vida recta, vida de conformidad con cierto *logos*, conforme a la naturaleza pero también a las leyes, reglas y costumbres, es trastocado por los cínicos y llevado al ámbito exclusivo de la ley natural, por eso la vida cínica se la llama «vida de perros», y en ella desarrollan una valoración positiva de la animalidad como modelo material a copiar (Foucault, 1984, p. 279). Llevan una «vida de perros» porque carece de pudor, vergüenza, respeto humano, se realiza en público y a la vista de todos, es una vida impúdica; es una vida indiferente, no está atada a nada; es una vida que ladra, diacrítica, capaz de combatir y ladrar a los enemigos y de distinguir lo bueno de lo malo, es una vida de discernimiento que sabe someter a prueba; y es una vida de perro de guardia que sabe entregarse para salvar a los demás y proteger la vida de los amos (Foucault, 1984, pp. 256-257).

En la vida recta de la filosofía como conocimiento del alma, el *logos* ocupa un lugar central, en los cínicos se radicaliza en forma exclusiva en el cuerpo. Pareciera que no hubiera otra posibilidad de *ascesis* que no fuera en y por el cuerpo.

El cuarto principio de la verdadera vida es la vida inmutable, la vida soberana. Es el elemento más característico y paradójico de la vida cínica. En la

Antigüedad es vivido en forma tradicional, habitual, como vida dueña de sí misma pero que implica, en la otra cara de esa relación consigo mismo, un vínculo con los otros tanto a nivel personal como universal, que alcance a todo el género humano. Esa vida dueña de sí misma presenta dos rasgos: en el orden del goce, como posesión y placer; y como ejercicio de poder y soberanía sobre sí mismo, que lleva a sentirse propio, a pertenecerse. Con relación al primero,

en la vida soberana uno se complace, se regocija consigo mismo, encuentra en sí los principios y fundamentos de la verdadera voluptuosidad, no la del cuerpo, no la dependiente de los objetos exteriores, sino la que uno puede poseer indefinidamente sin quedar jamás privado de ella (Foucault, 1984, p. 283).

Los cínicos llevaron este principio a la figura dramática del «cínico es rey» (Foucault, 1984, p. 286), es el rey antirrey, ya que se opuso al rey político, lo es por naturaleza y no por aprendizaje, es el rey desconocido, ignorado, el rey de irrisión. Y esta forma de vida como rey se lleva adelante con tres características: como sacrificio de la propia vida en forma de alegría y plenitud de existencia para poder ocuparse de los otros; como una relación médica en la que se recorre casa por casa para una intervención tanto física como social; y en la forma de combate, tanto espiritual, contra los apetitos, deseos, pasiones del cuerpo, como de las costumbres, oponiéndose y cuestionando a través de su forma de vida, las leyes e instituciones. Muchas veces es identificado con las figuras del atleta o el militar en esa modalidad de vida que lleva el combate cuerpo a cuerpo (Foucault, 1984, pp. 291-293).

La singularidad de la soberanía cínica está en esa militancia en medio abierto y ya no en medio cerrado, ejercida hacia toda la humanidad, militancia que pretende a partir de esa vida radical y de denuncia, cambiar el mundo (Foucault, 1984, pp. 298-299). El cinismo «al tomar los temas tradicionales de la verdadera vida en la filosofía antigua, los traspone, los invierte para convertirlos en reivindicación y afirmación de la necesidad de una ‘vida otra’ [...] vida cuya alteridad debe conducir al cambio del mundo, para un mundo otro» (Foucault, 1984, p. 301). El cinismo constituyó un germen, una matriz de una experiencia ética característica del mundo cristiano y moderno occidental.

La verdad cínica se configura en el cuerpo y es inmediata porque se hace visible a todo el mundo a través de él. El cuerpo se convierte en una estatua visible de la verdad (Foucault, 1984, pp. 320-321). Aquí está la diferencia radical entre este modo de existencia y el de la filosofía del conocimiento del alma, en donde el cuerpo ocupa un lugar subsidiario del alma. Los cínicos convirtieron la metafísica del alma en una metafísica del mundo a través del cuerpo. La vida como alteridad corporal cínica conduce no al «otro mundo» sino a un «mundo otro».

Consideraciones finales

A modo de cierre, quisiéramos destacar la riqueza del concepto de *parrhesía* propuesto por Foucault a nivel teórico-metodológico como concepto estructurador y articulador de los tres ejes centrales en su obra: los modos de veridicción, las diferentes tecnologías de la gubernamentalidad y las diversas maneras de gobierno de sí. Estos tres polos, «el polo de la *alétheia* y el decir veraz; el polo de la *politeia* y el gobierno [de la organización de las relaciones de poder], y, por último, el polo de lo que en los textos griegos tardíos se llama *ethopóiesis* (la formación del *ethos* o la formación del sujeto)» que están ligados en forma irreductible, en una relación necesaria y recíproca los unos con los otros, son los que le permitieron a Foucault (1984, pp. 83-84) una transformación o pasaje de una *parrhesía* política a una ética en el análisis realizado en la Antigüedad, y según él, fue lo que habilitó y sostuvo la existencia de todo el discurso filosófico desde Grecia hasta nuestros días.

Para los estudios sobre el cuerpo y de las diversas prácticas corporales en la Modernidad, el anudamiento de los tres ejes presentados por Foucault, a lo largo de sus tres últimas obras son a nuestro entender, de una potencialidad meridiana. Nos preguntamos a partir de ellos, ¿cuáles y cómo se desarrollaron los diferentes regímenes de veridicción sobre el cuerpo y las prácticas corporales?, ¿cuáles fueron las tecnologías específicas de gobierno de las poblaciones en el campo de la educación física y cómo se disciplinó/gobernó allí el cuerpo?, ¿qué prácticas de sí se produjeron, qué maneras de cuidado de sí promovieron y qué lugar ocupó el cuerpo en esa forma de decir verdadero de la educación física?

El análisis elaborado a partir de los cínicos, y a lo largo de los tres últimos seminarios, por parte de Foucault, nos permiten entender de otro modo el lugar ocupado por el cuerpo en la Antigüedad y sus posibles traducciones para pensar la educación en la Modernidad. Al pensar las relaciones entre sujeto y verdad, justamente se posicionó distante de los estudios filosóficos que definen las relaciones entre el ser y la verdad desde la metafísica,

más acá de la definición del sujeto como alma; y siempre con los ojos fijos en el problema del yo, de la relación consigo mismo; esta relación consigo mismo toma muchas veces, desde luego, la forma de la relación con el alma, pero es manifiesto que sería un tanto reduccionista querer atenerse a ello, y la diversidad de significaciones que se atribuyen al término *psykhé* se entiende, o al menos se aclara, si se tiene bien comprender que la relación con el alma forma parte de un conjunto: relación con el *bios*, con el cuerpo, con las pasiones, con los acontecimientos (Foucault, 1984, p. 348).

Para Foucault el cuerpo y el alma no son dos entidades separadas, y la *psykhé* se entiende como un concepto que forma parte de un conjunto donde el cuerpo está presente.

En el «tercer dominio» de su obra, el cuerpo ya no es más el lugar que sufre el ejercicio del poder como en las disciplinas estudiadas en la Modernidad, o efecto de las diferentes tecnologías del biopoder, sino un lugar central que

permite un decir parresiástico, en el cínico esto se materializa en forma exponencial, a la manera de un cuerpo como drama, se presenta a los otros para anunciarles por medio del escándalo un «mundo otro».

¿Qué modos de regímenes de verdad inscritos en el cuerpo encontramos hoy presentes en los jóvenes, adolescentes, que tengan en cierta manera una forma de denuncia a lo instituido? ¿Qué prácticas corporales modernas pueden haber sido un modo distinto de expresar con el cuerpo algo diferente a lo establecido, una forma de denuncia o simplemente se producen como confirmación de los modos hegemónicos de producción y trabajo en y con el cuerpo?

Foucault sostiene que el arte moderno es la forma más evidente de presencia de la estética de la existencia cínica en la Modernidad. En tanto el arte es una forma de ruptura con la existencia, tiene una relación con la realidad que es una puesta al desnudo que implica una reducción a lo elemental. También establece con la cultura, las normas sociales, los valores y los cánones estéticos una relación polémica de reducción, rechazo y agresión (Foucault, 1984, p. 201).

En cierta medida, pensando en las prácticas corporales desarrolladas por la educación física, quizás se podrían recuperar, analizar y realizar una genealogía sobre las prácticas corporales más cercanas al arte, que hayan tenido esta función de exponer al cuerpo ya no desde lo orgánico, biológico, medible y científico sino como experiencias estéticas que implican otros modos de relación con el cuerpo y los modos de vida. Las diversas prácticas circenses, las danzas, las nuevas prácticas urbanas como el *parkour*, e incluso el deporte y las gimnasias, tal vez podrían ser analizadas como parte de este otro modo corporal de realizar una práctica de sí consigo y de mostrar otra relación con el mundo.

A través de un recorrido diacrónico por la obra de Foucault, se puede ver que el cuerpo es a la vez un lugar de ejercicio de poder, de un poder productivo (Foucault 1989 y 1981) y un lugar de producción y denuncia de algo diferente (Foucault, 1982, 1983, 1984), dos regímenes de verdad bien distintos, el de la Modernidad y el de los cínicos, quizás ambas lecturas sean necesarias para entender las relaciones entre sujeto y verdad. Quizás Foucault tenga razón, «no hay instauración de la verdad sin una postulación esencial de la alteridad; la verdad no es lo mismo; solo puede haber verdad en la forma del otro mundo y la vida otra» (Foucault, 1984, p. 350).

Bibliografía

- BEHARES, L. E. (2004). «Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la ‘fantasía didáctica’», en: BEHARES, L. E. (dir.) *Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber*, Montevideo, Psicolibros, p. 11-30.
- (2005). «Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas?», en: L. E. BEHARES y S. COLOMBO (comps.) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo, FHCE, pp. 9-15.
- BORDOLI, E. (2005). «La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo», en: L. E. BEHARES y S. COLOMBO (comps.) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*, Montevideo, FHCE, pp. 17-25.
- (2007). «La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza», en: E. BORDOLI y C. BLEZIO (comps.) *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza*. Montevideo, FHCE, pp. 27-52.
- CASTRO, E. (2014). *Introducción a Foucault*, Buenos Aires, Siglo XXI, 160 p.
- DELEUZE, G. (2006). *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pre-textos, (cuarta edición) 1.ª ed. 1995.
- FOUCAULT, M. (1981). «La gubernamentalidad», en: M. FOUCAULT *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 9-26.
- (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1998 [1976]). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, Madrid, Siglo XXI.
- (2006 [1982]). *La hermenéutica del sujeto*, Curso de la Collège de France (1981-1982), 1.ª reimp., Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 539 p.
- (2009 [1983]). *El gobierno de sí y de los otros*, Curso de la Collège de France (1982-1983), 1.ª ed., Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 429 p.
- (2011 [1984]). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*, Curso de la Collège de France (1983-1984), 1.ª reimp., Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 402 p.

Ethos, cuerpo y discurso

PAULA MALÁN MOREIRA

Presentación

En este trabajo nos proponemos acercarnos a la noción de *ethos* como instancia articuladora del cuerpo y el discurso.

Por un lado, nos interesa abordar el *ethos* desde el debate filosófico que tiene lugar en Grecia a finales del siglo V a. C. El *Gorgias* de Platón y la *Retórica* de Aristóteles sostienen esta disputa antigua de la filosofía occidental por el lugar del *logos* y el *ethos* en el discurso. Dos formas del discurso se presentan en estas obras: la *parrhesía* platónica y la retórica aristotélica. La *parrhesía* inscrita en una práctica de sí (*epimeleia heautou*) como modo de acceso a la verdad y como forma de espiritualidad en la constitución de sí, implica la transmisión de la verdad y la incorporación en el cuerpo del sujeto de esos discursos de verdad que conforman su *ethos* y orientan su accionar. La retórica aristotélica, en cambio, se aleja de la espiritualidad, de la transmisión de una verdad y de la preocupación por el ser del sujeto, para colocar el acento en la forma del discurso. El *ethos* constituye en la retórica aristotélica uno de los medios persuasivos a través de los cuales el orador se pone a prueba en su discurso.

Por otro lado, presentaremos el modo en que la disciplina actual del análisis del discurso retoma cierta noción de *ethos* derivada de este debate antiguo. Maingueneau (1989, 1996, 2005, 2010) retoma la noción de *ethos* retórico aristotélico, incorporando nociones como *vocalidad* y *tono* del discurso, destacando el lugar del *ethos* en la escritura, más allá de la oralidad.

La posibilidad de destacar la noción de *ethos* como instancia articuladora del cuerpo y el discurso, así como de suscitar en el lector-teórico un contrapunto a partir de la idea de un cuerpo enunciante en la escritura, son el interés de este trabajo.

La noción de *ethos* en la Antigüedad

El elogio de Elena, uno de los textos más provocadores del retórico Gorgias¹ hacia finales del siglo V a. C., introduce el debate filosófico-retórico que perdurará durante toda la Antigüedad por el lugar del *logos*, debate en el cual se articula el lugar del *ethos* en el discurso filosófico de Occidente.

1 Gorgias (V y IV a. C.) se destacó por el arte de la retórica y fue considerado el padre de los sofistas. Se formó con los fundadores de la disciplina: Córax de Siracusa y Tisias.

Este elogio trata de la defensa a Elena quien ha sido acusada de adulterio. Parménides expresa en esta defensa: «Debes escuchar todas las cosas, a la vez el corazón impassible de la *alétheia* [la verdad] que persuade las opiniones de los mortales en las que no hay convicción *alethés* [lo verdadero]», lo que parece sugerir, según Brunschwig y Lloyd (2000, p. 355), que la verdad/realidad son objetivamente persuasivas mientras guarden un carácter lógico y racional.

Para entender el planteo retórico, primero debemos entender el planteo parrhesiástico. En este sentido, Foucault (2010, p. 233) plantea la necesidad de distinguir cuatro sentidos dados a las expresiones *alétheia* (la verdad) y *alethés* (lo verdadero) en el pensamiento griego clásico, para entender luego el planteo de Platón —uno de los mayores exponentes de la *parrhesía*— basado en una *alethés bios*² o «verdadera vida». En primera instancia, *alethés* denota aquello que no está oculto ni disimulado sino que se muestra en su totalidad; «es lo completamente visible, sin parte alguna de sí mismo cubierta o sustraída» (Foucault, 2010, p. 233). Por otro lado, *alethés* es aquello que:

[...] no recibe ninguna adición ni complemento, lo que no se somete a ninguna mezcla con otra cosa. Aquello cuyo ser no solo no está cubierto y disimulado, sino que tampoco está alterado por un elemento que le sea ajeno y que, de ese modo, modifique y termine por disimular lo que es en realidad (Foucault, 2010, p. 233).

El tercer sentido dado a *alethés* refiere a lo que es recto. Es una rectitud que «se opone a los desvíos y los repliegue, que justamente la disimulan» (Foucault, 2010, p. 233). Es una manera de hacer conforme a lo que es debido, en donde la *alétheia* adquiere también el valor de rectitud. Por último, en su cuarta acepción *alethés* es «lo que existe y se mantiene más allá de todo cambio, lo que persiste en la identidad, la inmutabilidad y la incorruptibilidad» (Foucault, 2010, p. 233). Estos cuatro valores esenciales que encontramos en estos términos, *alétheia* y *alethés*, pueden aplicarse según Foucault (2010) a maneras de ser, hacer y conducirse, es decir, a formas de acción, y a la vez a la noción de *logos*, de lo que resultaría el *logos alethés*:

El *logos alethés* es una manera de hablar en la cual, primero, nada se disimula; en la cual, segundo, ni la falsedad, ni la opinión, ni la apariencia, se mezclan con la verdad; [tercero,] es un discurso recto, un discurso conforme a las reglas y la ley, y por último, el *alethés logos* es un discurso que sigue siendo el mismo, no cambia, no se corrompe ni se altera, jamás es posible vencerlo, trastocarlo o refutarlo (Foucault, 2010, p. 234).

2 *Alethés bios* o la verdadera vida, siguiendo a Foucault (2010, p. 239), es una vida recta que no reconoce apariencia de lo que no es sino que se deja reconocer con facilidad en su *ethos*. Platón en el *Gorgias*, presenta la preocupación por *alethés bios* a partir de la figura de Radamanto, el juez de las almas quien juzgará a aquellas que han vivido en la mentira y en la vanidad y mandará a islas bienaventuradas a quienes han vivido en el camino recto y en la verdad.

Sin embargo, en *El elogio de Elena*, Gorgias sugiere con la expresión «*kosmos* de palabras» la posibilidad de alejarse de este *logos alethés* y persuadir por la apariencia que resulta atrayente en el discurso:

Aquí pongo fin al *logos* persuasivo así como al pensamiento sobre la realidad/verdad, y a partir de ahora aprendamos por tanto la opinión de los mortales estando atentos al *kosmos* engañoso de mis palabras (Gorgias, *Elogio de Elena*).

Gorgias en esta frase logra alejar el *logos* de la filosofía y colocarlo en la retórica. Subraya más adelante en el *Elogio*: «una mujer forzada, privada de su patria y arrancada de su familia, ¿cómo no sería *eikos* compadecerla más que arrojarle el oprobio en un *logos*?» suscitando una respuesta lógica y racional pero de fuerza emocional. *Eikos*, traducido según Brunschwig y Lloyd (2000, p. 359) como verosímil, plausible o probable, adquiere en esta frase un valor emocional más allá de razonable, recuperando el lugar del *pathos*³ en el discurso.

Platón retoma este debate por el sentido del *logos*, especialmente en su diálogo: *Gorgias, o de la Retórica*. Allí, Sócrates, desde la dialéctica, pone en tela de juicio la retórica de Gorgias. A la pregunta por el objeto de la retórica, Gorgias contesta: «[Todas] las otras artes, Sócrates, no se ocupan más que de obras manuales y de otras producciones semejantes, mientras que la retórica no produce ninguna obra manual y todo su efecto y su virtud está en los discursos» (Platón, 1996, p. 150). Gorgias enfatiza el poder de la retórica como arte de la oratoria y de la persuasión.

En competencia, igualmente, con un hombre de cualquier otra profesión se hará preferir al orador antes que a otro, quienquiera que sea, porque no hay materia alguna de la que no hable en presencia de una multitud de una manera tan persuasiva como no podrá igualarle cualquier otro artista. La eficacia de la retórica es, pues, tan grande y tal como acabo de decir (Platón, 1996, p. 157).

Platón, en el *Gorgias*, plasma su crítica a la retórica como arte del engaño y la persuasión, basado principalmente en sus ideas del bien y la verdad. El bien y la verdad constituyen para Platón valores éticos indisociables de cualquier actividad humana, y por lo tanto del lenguaje y del discurso. Su dilema metafísico en relación al lenguaje y la verdad pueden sintetizarse, siguiendo a Auroux (1998, pp. 370-371), en las siguientes premisas:

- a. hay una sola y verdadera representación del mundo digna de interés humano, el resto sería pura apariencia;
- b. el bien (los valores éticos) manifiesta la misma estabilidad ontológica que las sustancias del mundo;
- c. el lenguaje es de algún modo «ontológicamente» neutro, solo tiene valor en tanto exprese lo verdadero o el bien.

3 El *pathos* está fuertemente asociado a la figura del coenunciador en lugar de destinatario del discurso. Aristóteles (1964, p. 36) lo define como una de las tres pruebas del discurso y lo ubica del lado de las pasiones y tiene por cometido «situar al oyente en cierto estado de ánimo».

Aristóteles, como veremos más adelante, será el encargado de sobreponerse a este debate, colocando el énfasis en el valor del lenguaje, dando cabida a una nueva noción de verdad más cercana a una convicción social compartida que se actualiza en las prácticas del lenguaje.

Ethos parresiástico

En la Antigüedad occidental, desde Sócrates (siglo V y IV a. C.) hasta las primeras formas del ascetismo cristiano (siglo IV y V d. C.) a excepción de Aristóteles,⁴ el *ethos* según Foucault (2011) puede ser abordado a partir de la noción griega de *epimeleia heautou* —«inquietud de sí»—. Como veremos, esta noción estuvo ligada a la filosofía —a las preocupaciones por el acceso a la verdad— y a la espiritualidad⁵ —a las transformaciones necesarias del ser del sujeto para acceder a la verdad—.

Esta *epimeleia heautou* encarnó una *ascesis*⁶ —una forma de trabajo del sujeto para llegar a la verdad— que tuvo como objetivo inmediato la constitución de una *paraskue*: aquella «estructura de transformación permanente de los discursos de verdad, bien anclados en el sujeto, en principios de comportamiento moralmente admisibles» (Foucault, 2011, p. 313). Esta «estructura de transformación», último dominio de la *ascesis*, constituyó el lugar de pasaje del *logos* (enunciados materialmente existentes) al *ethos*, es decir, el momento de incorporación/inscripción de los discursos de verdad en la manera de ser del sujeto. Este momento representaría la *ascesis* en sentido estricto:

El eje principal de este nuevo estrato, de este nuevo dominio de la *ascesis*, será justamente la puesta en acción de esos discursos verdaderos, su activación, no simplemente en la memoria o el pensamiento que los recaptura al volver de manera regular a ellos, sino en la actividad misma del sujeto, es decir: cómo convertirse en el sujeto activo de esos discursos de verdad. Esa otra fase, ese otro estadio de la *ascesis* debe transformar el discurso verdadero, la verdad, en *ethos* (Foucault, 2011, p. 394).

4 Aristóteles, designado por Tomás de Aquino como «El» filósofo, es quien dio menos importancia a la cuestión de la espiritualidad. Es reconocido como el fundador de la filosofía moderna. Se considera que la filosofía ingresa en la edad moderna, en el momento («momento cartesiano») en que se reconoce que solo por la vía del conocimiento el sujeto puede acceder a la verdad, prescindiendo de las condiciones de espiritualidad (Foucault, 2011, pp. 35-36).

5 Según Foucault (2011, p. 34) el gran corte se va a producir con la teología, que funda el principio de un sujeto cognoscente, capaz de conocer a Dios, su modelo, su Creador. La teología como conocimiento racional permite al sujeto racional acceder a la verdad de Dios, sin que la espiritualidad sea una condición. Por supuesto que este corte no fue definitivo, la pregunta por las condiciones de espiritualidad del sujeto y el método para llegar a la verdad, atraviesa desde el siglo V hasta comienzos del XVII, volviendo a ser una preocupación explícita por ejemplo en la reforma del entendimiento de Spinoza.

6 Dos son las formas en que se concibió la posibilidad de acceso a la verdad en la espiritualidad occidental según Foucault (2011, p. 34): la *ascesis* —forma de trabajo, práctica de sí, movimiento de ascensión del sujeto para acceder a la verdad— y el *eros* —el amor, la verdad que llega al sujeto y lo ilumina—.

Esta forma antigua de *ascesis* tuvo lugar en los encuentros continuados en el tiempo entre maestro y discípulo, a partir de un diálogo subordinado a reglas claras de comunicación. El discípulo debía desarrollar sobre todo una ética y una técnica del silencio y la escucha, luego también una ética de la lectura y la escritura, como otros tantos modos de subjetivación de la verdad. El maestro requería de la *parrhesia* —el *franc-parler* o el «hablar claro»—, aquella forma de discurso distanciada de la adulación y de la retórica,⁷ que busca la autonomía del interpelado, colocándole en una situación tal que ya no necesite del discurso del maestro.

La *parrhesia*, de este modo, debía asegurar la *paradosis*: la transmisión de la verdad de quien ya la posee —el maestro— a quien está en el momento⁸ de recibirla y subjetivarla —el discípulo—. El interés estaba puesto en el carácter «etopoético» del saber, es decir, cuando este funciona de tal manera que es capaz de afectar la manera de actuar del sujeto —producir *ethos*—. Los griegos expresan con una serie de palabras (*ethopoiein*, *ethopoia*, *ethopios*),⁹ en forma de sustantivo, verbo o adjetivo, esta expresión del *ethos*. «*Ethopoiein* quiere decir: hacer *ethos*, producir *ethos*, modificar, transformar el *ethos*, la manera de ser, el modo de existencia de un individuo. Lo *ethopios* es algo que tiene la cualidad de transformar el modo de ser de un individuo» (Foucault, 2011, p. 233).

La *epimeleia heautou* a lo largo de la historia se amplió, se resignificó. Ella puede ser entendida como una manera determinada de estar en el mundo, de considerar las cosas, de realizar acciones, de tener relaciones con el prójimo. Sería una actitud, con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo. Sería también una manera de prestar atención a lo que se piensa, a las acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se transforma, se transfigura el ser del sujeto. Se presentaría como un conjunto de técnicas, de meditación, de memorización del pasado, exámenes de conciencia, de verificación de las representaciones que se presentan en la mente. Todo un *corpus* que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión, un conjunto de prácticas que hacen de ella un fenómeno fundamental en la historia de las prácticas de la subjetividad (Foucault, 2011, pp. 28-29).

Esta práctica de sí, según Foucault (2011, p. 26), acompañó la actitud filosófica durante casi toda la cultura griega, helenística y romana hasta el umbral del cristianismo y en lo que constituyó su entorno y preparación, la espiritualidad alejandrina. Encontramos esta noción de *epimeleia*, por ejemplo, en la segunda *Enéada* de Plotino y en el texto de Filón *Sobre la vida contemplativa*.

7 La retórica, como arte de la persuasión y como *tekhne*, estuvo ajustada a una verdad (manipulada por quien habla), su objetivo no era la transmisión de la verdad sino el manejo de esta en el discurso para lograr persuadir al oyente.

8 Según Foucault (2011, p. 366), encontrar el momento exacto para decir la verdad, escoger la ocasión que encuentra en forma recíproca a los individuos, es lo que va a definir las reglas de la *parrhesia*: el *kairos*.

9 Dionisio de Halicarnaso emplea el término *ethopoia* para significar una pintura de costumbres. Plutarco emplea *ethopoioun* cuando refiere a aquello que forma las costumbres (Foucault, 2011, p. 233).

Igualmente en el ascetismo cristiano: en Metodio de Olimplo, en Basilio de Cesarea y en Gregorio de Nisa.¹⁰

En el *Laques*, Platón presenta otra modalidad del cuidado de sí antiguo. A diferencia del *Alcibiades* donde pone el acento en la filosofía como conocimiento del alma, en el *Laques* presenta la filosofía como prueba de vida, la que es llevada de forma radical en los cínicos.¹¹ El modo de vida filosófica cínica estuvo centrado en el *bios* como aleturgia, es decir, a la vida como forma visible y manifestación de la verdad, al estilo de vida como surgimiento y gesto mismo de la verdad, al decir veraz estrechamente ligado al modo de existencia. El cuerpo en esta forma del cuidado de sí se vuelve la manifestación más concreta y material de testimonio de esta verdad: el modo de comportarse, actuar, reaccionar, conducirse. «El cuerpo mismo de la verdad se vuelve visible, y risible, en cierto estilo de vida. La vida como presencia inmediata, clamorosa y salvaje de la verdad: eso es lo que se manifiesta en el cinismo (Foucault, 2010, p. 187). El ascetismo cristiano (IV y V d.C.) constituyó para Foucault (2010, p. 193) el primer lugar de transferencia de este modo de existencia cínico a la Europa cristiana. En la Edad Media, muchas de las prácticas y actitudes de los cínicos van a recuperarse y estar presentes en diversos movimientos espirituales: los órdenes mendicantes, los franciscanos, los dominicos y también en muchos movimientos heréticos.

Ethos retórico

Mientras Sócrates y Platón realizaron considerables esfuerzos para subordinar la retórica a la filosofía, destacando el contenido del enunciado más allá del arte de la trasmisión, Aristóteles, según Ferrater Mora (1999, p. 3084), puso el acento en el carácter técnico de la retórica como arte de la refutación y la confirmación. Al entender del estagirita, la retórica debe apoyarse en el conocimiento de la verdad pero no puede ser considerada como pura transmisión de ella. De este modo, Aristóteles supera el descuido de Platón de subestimar el lugar de las prácticas del lenguaje como simple instrumento de transmisión de la verdad. Frente a todas las demás críticas que podamos hacerle a la retórica, hay que admitir siguiendo a Auroux (1998, p. 372), que la profundidad que concierne el hecho de atribuirle al lenguaje otro valor, que pone el acento en los procedimientos de argumentación, discusión, negociación y controversias propios de las comunidades humanas, se debieron a los sofistas y a Aristóteles.

Aristóteles va a destacar tres clases de medios persuasivos producidos en el discurso: los que residen en el carácter del que habla (*ethos*), los que sitúan al oyente en cierto estado de ánimo (*pathos*), y los propios del discurso (*logos*), por lo que significan o parecen significar. Su genialidad reside según Brunschwig y Lloyd (2000, p. 360) en la posibilidad de reconocer que estos medios están

10 Especialmente en sus textos: *Sobre la vida de Moisés*, *Cantar de los Cantares* y *La virginidad*.

11 Para profundizar sobre este modo de vida cínico en el *Laques* referirse al texto de Dogliotti en este volumen: «Algunas notas sobre discurso, ethos y cuerpo en el último Foucault».

dotados de cierta independencia. En la *Retórica*, el *ethos* constituye junto al *logos* y al *pathos* uno de los medios a través de los cuales el orador se pone a prueba en su discurso. La prueba por el *logos* reside en el discurso mismo por medio de la elaboración de los argumentos. La prueba por el *pathos* se muestra en la predisposición del oyente, en la activación de sus pasiones. Por último, la prueba del *ethos* constituye para Aristóteles la prueba más importante, que se presenta en el «carácter» del orador,

cuando el discurso se pronuncia de tal manera que hace digno de crédito al que lo declama, porque a las personas de buenas costumbres las creemos más y antes, en todas las cosas simplemente y en las que no existen absoluta seguridad, sino doble opinión, también enteramente. También debe esto suceder por el discurso, pero no porque se tenga prejuzgado qué tal es aquel que habla; porque [...] en el arte no hay que considerar la honestidad del que habla como de ninguna importancia para la persuasión, sino que se puede decir casi que el carácter representa la prueba más definitiva (Aristóteles, 1964, p. 36).

El *ethos* adquiere en Aristóteles, según Charaudeau y Maingueneau (2004, p. 220) un doble sentido. Por un lado, designa las virtudes morales tales como la *phronesis* o prudencia, la *areté* o virtud, y la *eunoia* o benevolencia que se asocian al orador y lo hacen digno de crédito. Por otro lado, implica una dimensión social en la medida en que el orador muestra una imagen de sí al auditorio.

La noción de *ethos* en el análisis del discurso

Maingueneau retoma la noción de *ethos* desarrollada por Aristóteles en la *Retórica*, reformulándola en el marco del análisis del discurso. Destacando la relación del *ethos* con las dimensiones de la *vocalidad* y el *tono*, Maingueneau contribuye así para una articulación posible de cuerpo y discurso.

La noción de *ethos*, además del lazo crucial que mantiene con la reflexividad enunciativa, permite articular cuerpo y discurso más allá de una oposición empírica entre lo oral y lo escrito. La instancia subjetiva que se manifiesta a través del discurso no se puede contemplar únicamente como un estatuto (profesor, profeta, amigo...), sino como una «voz», indisoluble de un cuerpo enunciante históricamente especificado (Maingueneau, 2010, p. 209).

La reformulación del *ethos* introducida por Maingueneau permite acercarse a una visión más «encarnada»¹² del *ethos*. En la retórica antigua, el *ethos* se localiza en relación estrecha con la oralidad. Maingueneau, al introducir las nociones de *vocalidad* y *tono* del enunciante, especifica que el *ethos* se encuentra presente también en la escritura: «la *vocalidad* de un texto escrito se manifiesta a través

12 «La llave de un texto es, comúnmente, un cuerpo. Encontrar un cuerpo debajo de letras, en letras, se llamaba exegese, en el tiempo que los doctores cristianos reconocían, en las historias del Antiguo Testamento, otras tantas figuras del cuerpo por venir de la encarnación del Verbo. En nuestra edad laica, se llama a eso, habitualmente, de desmitificación o, pura y simplemente, de lectura» (Rancière, 1995, p. 142, traducción propia).

de un *tono* que testifica lo que dice. Es una determinación que implica en sí misma la determinación del cuerpo del enunciador» (1996, p. 80). El *tono* en Maingueneau (1989, pp. 46-47) se encuentra estrechamente ligado al *carácter* y a la *corporalidad* del enunciante. El *carácter* correspondería al conjunto de rasgos psicológicos y estereotipos culturales que el oyente-lector asocia a la *voz* del enunciante. La *corporalidad* sería la representación que el destinatario se hace del cuerpo del enunciante.

El *ethos* representa para Maingueneau (1996, p. 81) una disciplina tácita del cuerpo que es aprehendida por medio de un comportamiento y se presenta como una forma de moverse en el espacio social. Es identificado por el destinatario a partir del conjunto de sus representaciones sociales, sus estereotipos culturales y su mundo ético, y por medio de la enunciación que contribuye a reforzar o transformar esta instancia que es fuente de acontecimiento discursivo. El acontecimiento discursivo en Pêcheux (1988, p. 23) constituye aquella «serie heterogénea de enunciados, funcionando sobre diferentes registros discursivos, y como una estabilidad lógica variable»¹³ que recupera la integración del *non-sens* del inconsciente como hecho fundamental en el discurso del sujeto.

A su vez, el *ethos* en Maingueneau (2005, p. 69) refiere a un proceso más general que es el de la adhesión de los sujetos a una determinada posición discursiva, entendiendo a esta según Pêcheux (1988, p. 57) como el efecto de identificación asumida o negada por el sujeto:

todo discurso es el índice potencial de una agitación en las filiaciones socio-históricas de identificación, en la medida en que constituye al mismo tiempo un efecto de esas filiaciones en un trabajo (más o menos consciente, deliberado, construido o no, pero de todos modos atravesado por las determinaciones inconscientes) de derivas en su espacio: no hay identificación plena bien sucedida, esto es, ligazón socio-histórica que no sea afectada, de una manera o de otra, por una «infelicidad» en el sentido performativo del término, esto es, en el caso, de un «error de persona», esto es, sobre otro objeto de identificación (Pêcheux, 1988, pp. 56-57, traducción propia).

Maingueneau propone designar con el término *incorporación* el modo por el cual el destinatario en posición de intérprete se apropia del *ethos*, instancia que ocurre en tres registros:

- la enunciación de la obra confiere una «corporalidad» al garante, ella le *da cuerpo*;
- el destinatario *incorpora*, asimila así un conjunto de esquemas que corresponden a una manera específica de relacionarse con el mundo habitando su propio cuerpo;
- estas dos primeras incorporaciones permiten la constitución del *cuerpo* de la comunidad imaginaria de quienes adhieren al mismo discurso (Maingueneau, 1996, p. 81).

13 Traducción propia.

Es importante señalar que desde el análisis del discurso, el *ethos* como efecto del discurso forma parte de un conjunto mayor: la *escena de enunciación*. Esta noción, según Charaudeau y Maingueneau (2006, p. 95) supone que «la enunciación acontece en un espacio instituido, definido por el género discursivo, pero también sobre la dimensión constructiva del discurso, que se coloca en escena». La escena de enunciación está implicada en el texto y se compone según Maingueneau (1996, 2005, 2010) de tres escenas: la «escena comprensiva», la «escena genérica» y la «escenografía». La primera concede un estatuto pragmático al discurso, incluyéndolo a un tipo (por ejemplo, publicitario, administrativo, filosófico). La segunda atribuye un género o subgénero al discurso (por ejemplo, editorial, sermón, guía turístico, consulta médica). Por último, la escenografía es construida por el propio texto y es definida por Maingueneau (1996, p. 82) como «la escena del habla que el discurso presupone para poder ser enunciado y que en reciprocidad debe validar a través de la enunciación misma». Es decir, escenografía y *ethos* se apoyan en escenas enunciativas ya validadas, esto es, ya instituidas en la memoria colectiva, puesto que el poder del discurso de suscitar creencia resulta de la integración e identificación que propone el enunciado con cierta determinación del cuerpo:

El co-enunciador interpelado no es apenas un individuo a quien se le proponen «ideas» que corresponderían aproximadamente a sus intereses; es también alguien que tiene acceso a lo «dicho» a través de una «manera de decir» que está enraizada en una «manera de ser», o imaginario de un vivido (Maingueneau, 1989, pp. 48-49).

Esta instancia subjetiva por el *ethos* supone para Maingueneau el papel del *garante* del habla, el *garante* como *voz* que remite a un cuerpo históricamente especificado en la escena de enunciación.

Consideraciones finales

En este artículo intentamos hacer un recorrido que nos aproxime a la noción de *ethos* como instancia articuladora del cuerpo y el discurso.

En la Antigüedad debe distinguirse entre un *ethos* parresiástico asociado a la idea de verdad y un *ethos* retórico asociado a la idea de persuasión. En el discurso parresiástico el *ethos* forma parte de una práctica de sí o *ascesis* —*epimeleia heautou*— como modo de acceso a la verdad. El *ethos* representaría aquel momento en que el sujeto, en su accionar, hace suyos los discursos de verdad inscriptos en su memoria —se vuelve sujeto activo de estos discursos de verdad—. En cambio, en la retórica el *ethos* aparece asociado a los procedimientos de argumentación, discusión, persuasión y negociación discursiva. En Aristóteles, el *ethos* constituye, junto al *logos* y al *pathos*, uno de los medios persuasivos a través de los cuales el orador se pone a prueba en su discurso. Para Aristóteles, la prueba por el *ethos* es, sin embargo, la más importante.

Maingueneau desarrolla, en el marco del análisis del discurso, la vertiente del *ethos* retórico, en relación al carácter del orador. En su concepción, la *voz*, vinculada a las nociones de *vocalidad* y *tono*, se incluye también en el texto escrito.

El *ethos* hace visible la materialidad discursiva del cuerpo. En Platón, desde la *parrhesia*, dicha materialidad se hace presente a través de la constitución de una *paraskeue*, aquella estructura de transformación encargada del pasaje del *logos* al *ethos*, representando el momento en que los discursos de verdad se inscriben, «se hacen carne» en el modo de ser del sujeto. En Aristóteles, desde la retórica, se hace presente en el carácter del orador, en la imagen de prudencia, virtud o benevolencia que el sujeto da de sí al auditorio y por la cual se hace digno de crédito.

El análisis del discurso, de cierto modo, retoma la tensión entre «discurso veraz» y persuasión. En la materialidad discursiva del *ethos*, la presencia del cuerpo se inscribe en la textura del lenguaje como *carácter, tono y vocalidad*. Estos significantes recuperarían o harían visible la articulación entre cuerpo y discurso presente en el debate antiguo sobre el *ethos*. Identificados en principio con la persuasión oral, el análisis del discurso los hace extensivos a la escritura.

Bibliografía

- ARISTÓTELES (1964). *Retórica*, Madrid, Aguilar.
- AUROUX, Sylvain (1998). *A filosofia da linguagem*, Campinas, Unicamp.
- BRUNSWIG, Jacques y LLOYD Geoffrey (2000). *El saber griego*. Diccionario Akal, Madrid, Akal, pp. 355-370.
- CHARAUDEAU, Patrick y MAINGUENEAU, Dominique (2006). *Dicionário de Análise do discurso*, Sao Paulo, Contexto.
- FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. «Lo niño y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad?», *Educacao Tematica Digital*, Campinas, v. 8, n.º esp., pp. 20-48, diciembre de 2006. Recuperado: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br>>, acceso: 5 de julio de 2014.
- FERRATER MORA, José (1999). *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Ariel.
- FOUCAULT, Michel (1981-1982 [2006]). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2010). *El coraje de la verdad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1.ª en español.
- (2011). *La hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1.ª reimpresión.
- MAINGUENEAU, Dominique (2010). «El enunciador encarnado. La problemática del Ethos», *UAM-X*, Versión 24, México, pp. 203-225. Disponible en: <http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/7-502-7189ibk.pdf>.
- (2005). «Ethos, cenografia, incorporação», en: AMOSSY, Ruth (org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*, São Pablo, Contexto.
- (1996). «El *ethos* y la voz de lo escrito», *UAM-X*, Versión 6, México, pp. 79-92. Disponible en: <http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/7-135-2004rqb.pdf>, acceso: 4 junio de 2016.
- (1989). *Novas tendências em análise do discurso*, Campinas, Pontes Editores.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (1998). *Interpretação*, Petrópolis, Vozes.
- PÊCHEUX, Michel (1988). *O discurso. Estrutura ou Aontecimiento*, Campinas, Pontes Editores.
- PLATÓN (1996). «Gorgias, o de la Retórica», en: PLATÓN, *Diálogos*, Buenos Aires, Espasa-Calpe Argentina, pp. 139-235.
- RANCIÈRE, Jacques (1995). *Políticas da escrita*, Río de Janeiro, Nova Fronteira.

El cuerpo en el quiebre epistemológico del psicoanálisis

AGUSTINA CRAVIOTTO CORBELLINI

Presentación

El cuerpo puede ser evocado, nombrado, señalado y cualquiera puede «comprender» de qué se habla; desanudar esa ficción de aparente común acuerdo, como espacio donde más o menos todos comprendemos, es un problema para quienes piensan el cuerpo. Es en el marco de la línea Políticas educativas, cuerpo y currículum (PECUC) que se hace posible una indagación teórica sobre las políticas educativas y el cuerpo; el objeto de este trabajo es la revisión teórica del cuerpo, en un análisis epistemológico que toma distancia, al tiempo que cuestiona, los postulados de la psicología cognitiva y las neurociencias, y se acerca a una teoría del sujeto lacaniana.

Cuando se habla del cuerpo es común evocar imágenes de un atlas de anatomía, de la moda, del deporte, etc., pero para nada la imagen de un cuerpo en un diván, casi inmóvil. El cuerpo no aparece rápidamente asociado al psicoanálisis. Podríamos preguntar, ¿qué tiene para decir el psicoanálisis del cuerpo, cuando en su propia práctica psicoanalítica¹ parece desplazarlo? El psicoanálisis² no entiende por cuerpo lo que tradicionalmente ha entendido la medicina, y la psicología; el cuerpo es un significante que se inscribe directamente en el punto de quiebre epistemológico entre medicina, psicología y psicoanálisis.

A diferencia de las *Naturwissenschaften* (ciencias de la naturaleza), el psicoanálisis no ha cumplido con el criterio científico reduccionista de la tradición positivista, de la evidencia medible. El psicoanálisis freudiano nace en la ciencia de su tiempo, de un campo epistemológico alejado del método experimental y hace del inconsciente su fundamento singular. Con el retorno al inconsciente freudiano, Lacan podrá hacer del sujeto su fundamento; el sujeto será el elemento de subversión de los criterios científicos modernos. Lo que hace Freud y después Lacan, es encontrar un singular que altera la relación recíproca entre un particular y su universal, señalando que justamente es el reverso material de este último. La distancia con las ciencias naturales es clara (Assoun, 1982).

Entonces, ¿por qué ubicar la investigación sobre el cuerpo ligada al psicoanálisis a una teoría del sujeto?, daremos una respuesta provisoria: porque es la única que ha podido articular de manera consistente una posible relación

1 No es motivo de análisis la práctica analítica, la clínica, sino en tanto contribuye a una teoría del sujeto.

2 Tomaremos los aportes de Freud y de Lacan.

entre sujeto y verdad, porque es la única teoría que bajo su propia definición de «incompletud de lo simbólico» (Le Gaufey, 2012), evita la dimensión totalizadora de otros discursos; en definitiva, porque sitúa el ejercicio heurístico en una apuesta teórica y otra política. Hablar de cuerpo desde la psicología (con sus variantes), desde la medicina o desde una teoría del sujeto lacaniana, no puede ser lo mismo, no puede ser jamás un problema de elección, «recorte» o voluntarismo teórico. Situarnos en este quiebre no solo despeja y ubica las teorías en su pluralidad epistemológica, sino que permite entender que a partir de este lo que se construyen son problemas bien diferentes.

Hechas estas puntualizaciones, nos proponemos discutir dos elementos de ruptura fundamentales: en primer lugar, el monismo epistemológico y el binarismo discursivo de la ciencia moderna, propio de las pedagogías auspiciadas por la psicología y por la neurociencia,³ y la introducción del trinomio *RSI*, por Lacan. A partir de esto, nos proponemos revisar la distinción otra entre cuerpo y organismo.

Uno, dos o tres. La distancia con las *Naturwissenschaften*

Los efectos del llamado por Foucault (2006), «momento cartesiano», da lugar a un nuevo sujeto, a partir de la escisión mente-cuerpo, donde este último se restringe a sistemas y conjuntos de órganos, definidos por las primeras investigaciones fisiológicas y anatómicas. Tal corte, que dio paso a la Edad Moderna, ligó al individuo con la positividad del acceso a la verdad por el conocimiento. Esta dicotomía mente/cuerpo, implicó dejar fuera el alma⁴ (como problema metafísico) y determinó un lugar para la mente ligado a la razón y al cuerpo el lugar de la experiencia. Este cuerpo de la Modernidad no es otro que el representado por la medicina; «en adelante, la relación ‘cuerpo-psyche’ postulada por el discurso médico se basa en el supuesto de un sujeto unificado y sostenida en un borramiento de la subjetividad» (Fernández, 2009, p. 4).

La noción de sujeto moderno, pleno y autoconsciente, sustentó la mayoría de los abordajes modernos sobre las ciencias de la administración, así como en las sociales y humanas, donde encontramos a la educación. Sin embargo, ya a partir del siglo XIX es puesta en tela de juicio, directamente por los llamados filósofos de la sospecha: Marx, Nietzsche y Freud. Ellos pondrán en la historia, el devenir y el inconsciente respectivamente, la llave de subversión de la epistemología positiva moderna (Ricoeur, 1977). Luego, en Francia en la década del sesenta del siglo pasado, serán retomados por Lévi-Strauss, Foucault, Lacan y Althusser. Lacan dirá que, «el inconsciente escapa por completo al círculo de certidumbres mediante las cuales el hombre se reconoce como yo» (1999, p. 18).

3 Es erróneo asimilar rápidamente psicología y neurociencia, aun así, reconociendo sus diferencias se colocan cercanas en tanto comparten fundamentos epistemológicos.

4 Descartes no pasó por alto la noción del alma a lo largo de su obra.

El dualismo en Freud y la lectura de Lacan

Algunas lecturas de la obra de Freud advierten diversos elementos que darían cuenta de un pensamiento dualista (Villalba, 2007). Este dualismo que podría leerse en los escritos del creador del psicoanálisis, se encuentra por ejemplo en la referencia a la sexualidad femenina, en *Análisis terminable e interminable*, donde señala que «(...) para lo psíquico lo biológico desempeña realmente el papel de basamento rocoso subyacente» (Freud, 1997a, p. 254). En el dualismo clásico mente/cuerpo, la mente será para Freud el «aparato psíquico» y el cuerpo será nombrado como el «basamento rocoso». Sin embargo, ¿qué quiere decir Freud con basamento rocoso?, ¿está señalando un organismo, o una dimensión impenetrable, como aquello inaccesible?⁵ Veamos como en *Esquema de psicoanálisis*, Freud (1938) señala que, con respecto a la psique o vida anímica, podemos reconocer dos elementos: «el órgano corporal y escenario de ella, el encéfalo (sistema nervioso) y [...] nuestros actos de conciencia» (Freud, 1938, p. 143). Y aclara que,

No nos es consabido, en cambio, lo que haya en medio; no nos es dada una referencia directa entre ambos puntos terminales de nuestro saber [...] estos procesos conscientes no forman unas series sin lagunas, cerradas en sí mismas, de suerte que no habría otro expediente que adoptar el supuesto de unos procesos físicos o somáticos concomitantes de lo psíquico, a los que parece preciso atribuir una perfección mayor que a las series psíquicas, pues algunos de ellos tienen procesos conscientes paralelos y otros no. Esto sugiere de manera natural poner el acento, en psicología, sobre estos procesos somáticos, reconocer en ellos lo psíquico genuino y buscar una apreciación diversa para los procesos conscientes. [...] Sin embargo, tal es la argumentación que el psicoanálisis se ve obligado a adoptar, y este es su segundo supuesto fundamental. Declara que esos procesos concomitantes presuntamente somáticos son lo psíquico genuino, y para hacerlo prescinde al comienzo de la cualidad de la conciencia (Freud, 1938, pp. 155-156).

Como queda expresado en la cita entre estos dos órdenes, entre el cuerpo orgánico y lo psíquico, no hallamos sus eslabones intermedios, algo se escapa a la simbolización. Recuperemos las primeras líneas de la cita anterior: «no nos es consabido, en cambio, lo que haya en medio; no nos es dada una referencia directa entre ambos puntos terminales de nuestro saber» (Freud, 1938, p. 155), algo media y algo falta.

El binarismo le sirve a Freud para tomar partido por un cuerpo que toma distancia con el hasta el momento elaborado por la medicina (Villalba, 2007). En sus *Conferencias de introducción al psicoanálisis*, Freud expresa que «el psicoanálisis es a la psiquiatría lo que la histología a la anatomía: esta estudia las formas exteriores de los órganos; aquella, su constitución a partir de los tejidos

5 Es demasiado obvio destacar que Freud no fue Lacan, pero es útil para sostener la distancia y la rigurosidad de sus planteos, entonces sin querer poner en Freud palabras de Lacan, en una lectura retroactiva, podemos pensar que lo rocoso en Freud podría ser eso donde lo simbólico no entra.

y de las células (Freud, 1997a, p. 233). Esto supone dos disciplinas con objetos diferenciados, una centrada en la forma exterior como organismo: la psiquiatría, y otra que hace eje en la interior como psique o alma: el psicoanálisis.

Jean Allouch (1993) también señala en Freud un binarismo,

a la vez esencial e insostenible. [...] Así, por ejemplo:

- la oposición percepción memoria es fundamental desde su «Proyecto de una psicología para neurólogos», pero Freud distingue allí *tres* tipos de neuronas,
- la oposición inconsciente/consciente es esencial, pero está acompañada de la distinción inconsciente/consciente/preconsciente,
- la oposición pulsión sexual/pulsión del yo se transformará en la oposición pulsión de vida/pulsión de muerte, sin que ni una ni la otra oposición logren por otra parte reabsorber lo que aparece planteado como pulsión parcial (1993, p. 22).

Allouch (1993) coloca en una nota al pie un fragmento de Freud que dice: «nuestra concepción era desde el principio dualista y hoy permanece así de manera más decidida aún, desde el momento en que los términos opuestos ya no son para nosotros pulsiones del yo-pulsiones sexuales, sino pulsiones de vida-pulsiones de muerte [...]» (Freud, 1979 *apud* Allouch, 1993, p. 22). Aun en la literalidad del dualismo entendido por Freud (1979), vemos cómo en todas las oposiciones en apariencia binarias, surge un tercero. Es decir, que el dualismo en Freud parece no ser tal, aunque no hubiera podido ser reconocido. Lo anterior fue reconocido por Lacan, quien tomará el dualismo aparente como un punto central de su retorno a Freud; precisamente en palabras de Allouch «[...] no se trata ya de un insostenible dos, sino de un posible tres» (1993, p. 24). La introducción del nudo borromeo, por parte de Lacan (1972), a partir del cual se topologiza la conjunción de lo simbólico, lo imaginario y lo real, permitirá superar el dualismo. De esta manera, todo lo humano se juega entre estos tres registros, la ex-sistencia de lo real, el agujero de lo simbólico y consistencia de lo imaginario, tríada que por lo tanto también constituye al cuerpo para ir más allá de lo orgánico. Lacan dirá respecto al dualismo y al cuerpo:

la solución del dualismo del espíritu y del cuerpo. Ella hace del cuerpo, tomado en el plano funcional, una especie de doble, de reverso, de todas las funciones del espíritu. No por ello debemos estar satisfechos, porque de todas formas algo se escamotea allí. [...] el cuerpo se convierte en algo reductible a los mecanismos materiales. Tras muchos siglos en que se hizo del alma un cuerpo espiritualizado, la fenomenología contemporánea nos hace del cuerpo un alma corporeizada (2006, p. 237).

Su teoría señala al cuerpo como trique, eso que desemboca en «lo que conocemos del cuerpo como consistente [...] aquello que se sostiene junto a la manera de lo que se puede denominar una unidad» (Lacan, 1976-1977, *apud* Fernández, 2009, p. 4), unidad de la consistencia, no de la mónada, del sujeto Uno moderno que tiende al equilibrio, propio de la medicina y la psicología.

En *Proyecto de psicología* (Freud, 1895) puede leerse la imposibilidad de un monismo epistemológico. A pesar de la pretensión de Freud de constituir su ciencia en una propia de la naturaleza, su objeto no se lo permite; con la invención del inconsciente se aleja de la homologación naturalizada entre el psiquismo y la conciencia, se aleja de tal monismo, y abandona también un aparente dualismo. Freud (1895), construirá una teoría energética que luego dará lugar a otro de los elementos fundamentales de la teoría freudiana como es la pulsión, que se ofrece como un tercero entre organismo y psique (Freud, 1915). Como explica Venturini,

Si tenemos en cuenta el dualismo cartesiano entre mente-cuerpo, vemos que el espacio abierto por Freud para una compleja red de intercambios económicos indeterminados entre el adentro de la conciencia y el afuera del medio circundante, es el tercero que hace fluctuar la barrera del dualismo metafísico. Ese «entre» es el inconsciente, ni sustancia pensante ni sustancia extensa por entero, sino ambos a la vez. Por ahí es que el inconsciente es cuerpo, pero no el cuerpo empírico-positivo de la biomedicina, sino un cuerpo pulsional [...] (2015, pp. 17-18).

Este tercero, no es posible de contabilizar, ya no un «cuerpo en su registro purificado posible de radiografiar, calibrar, diagramar, y susceptible de condicionar» (Lacan, 1966, p. 769). Ya la metapsicología freudiana instala una distancia epistemológica con la psicología, es decir, con los postulados cartesianos y el monismo naturalista.⁶

El funcionamiento de la psicología y las neurociencias

La búsqueda del estatus científico para la psicología instaló la conducta como el objeto empírico cuantificable, anclándose a un saber naturalista: la conducta como el elemento unificador del individuo. La psicología clásica se inscribe en las *Naturwissenschaften*.

El desarrollo de la lógica simbólica, de la informática y de la cibernética fue tomado como modelo por el campo de la psicología, y llevó a la construcción del paradigma cognitivo, donde encontramos una verdadera forclusión del cuerpo. El sujeto cognitivo se ha establecido en una arquitectura funcional, donde «el agente de conducta no es un organismo vacío» (Riviere, 1992, p. 31), sino que se define funcionalmente por una determinada organización, cuyo diseño da cuenta de la conducta y las funciones del conocimiento, por ejemplo: la sistematicidad de la conciencia en Vygotski, las estructuras operatorias de Piaget, los universales lingüísticos de Chomsky.

La apuesta cognitiva parte de su diferenciación con el conductismo, donde se suele establecer un criterio que le ha sido demasiado caro a los discursos pedagógicos: el sujeto activo. A casi setenta años de la apuesta cognitiva, es difícil no encontrar en planes de estudios, programas e investigaciones, la repetida y

⁶ Es por esto que no puede admitirse que el psicoanálisis sea una rama de la psicología.

casi automática apuesta formativa de «un sujeto activo que no responda pasivamente a los estímulos, sino que sea capaz de reorganizarlos significativamente». Aquellos que intentan no quedarse en una dimensión estrictamente ideológica, buscan defender la categoría de la linealidad conductual y presuponen una determinación jerárquica y recursiva del comportamiento; a las explicaciones del sistema E-R, le contraponen: planes, procesos, representaciones y esquemas.⁷ La revolución de la forma parece no ser tal cuando quedan al descubierto los rasgos de continuidad entre el conductismo y el cognitivismo: la insistencia en los métodos objetivos, la introspección y la conciencia, el modelo explicativo mecanicista (con sus metáforas variantes), son características compartidas.

No podemos adjudicarle al cognitivismo una mera respuesta positiva al conductismo, sino que es la más genial representación de la organización tecnológica y de intereses productivos del mercado de la segunda mitad del siglo XX (Riviere, 1992). En esta línea no resulta extraña la reivindicación de una ciencia cognitiva como una red interdisciplinar, como señalan las palabras de Howard Gardner, tan frecuentes en nuestro medio.

Pero eso no es todo, desde hace cincuenta años, los neurocientistas denuncian el dualismo mente/cuerpo cognitivo y reclaman un lugar en el podio de su superación. Estos proponen una teoría según la cual el funcionamiento está dado por la relación: estados mentales/ estados físicos, del cerebro. Un ejemplo de esto es el llamado naturalismo biológico, de John Searle,⁸ que supone que los procesos mentales conscientes e inconscientes, son «causados por procesos cerebrales, pero no se reducen a estos, sino que son fenómenos o propiedades autónomos que emergen de los sistemas neurofisiológicos en el curso del largo proceso evolutivo de la especie» (De la Cruz, *apud* Gómez Cumpa, 2004, p. 30). Estas teorías hablan de especie, de proceso evolutivo, de naturalismo, pues hay una indistinción dada por lo puro biológico del mundo animal; el desear sería un proceso mental, como puede ser el recordar, imaginar, etc., son propiedades que emergen de sistemas neurológicos.

Retomemos la relación vinculante entre lo orgánico y lo psíquico, que ya había sido puesta en discusión por Freud. En *Lo inconsciente*, Freud explica que,

La cadena de los procesos fisiológicos dentro del sistema nervioso probablemente no mantiene un nexo de causalidad con los procesos psíquicos.» [...] «Lo psíquico es, por tanto, un proceso paralelo a lo fisiológico («*a dependent concomitant*»).» [...] «Bien sé que no puedo imputar a los hombres cuyas opiniones pongo aquí en entredicho haber hecho irreflexivamente este salto y este cambio de vía del abordaje científico [del fisiológico al psicológico]. [...] se sirven de esta expresión elíptica: en la célula nerviosa se localiza una representación. Empero, esta subrogación lleva enseguida a confundir las dos cosas, que no necesariamente han de tener semejanza alguna entre sí. [...] «Una transferencia

7 Este es el modelo representativo que da fundamento a la llamada «motricidad humana», referente frecuente para el campo de la educación física.

8 Estadounidense, referente de la llamada filosofía de la mente y de la conciencia, vocero actual de las neurociencias.

así es, desde luego, totalmente ilícita; las propiedades de esta modificación tienen que determinarse por sí y con independencia de su contraparte psicológica (Freud, 1915, p. 205).

Una vez más lo psíquico no encuentra referente directo en lo orgánico, lo que no significa que pueda prescindir de esto, sin embargo, el inconsciente no está en la célula, y no es posible tal mixtura cognitiva. Preguntemos entonces, ¿cuál es la relación entre esas modificaciones evolutivas de células y procesos, y la constitución de los sujetos?, ¿dónde queda la historia del sujeto, el deseo y la falta? La primera pregunta podrá responderse desde la psicología con la noción de desarrollo, la segunda quedará en suspenso, en tanto lo que reconocen es un individuo. En el terreno de la representación psicológica,

en relación al cuerpo se entiende que todo saber sobre este deriva de la mente, ya por la vía científica, ya por la vía de las «creencias», en todo caso siempre en base a su representación desde el otro término del dualismo. Dicho por la positiva: no hay lugar para el saber *en* el cuerpo (Behares, 2007, p. 6).

Las psicologías y las neurociencias quedan bajo la órbita del funcionamiento orgánico, y el dualismo cartesiano es «superado», en tanto supresión de algo ligado a la espiritualidad del sujeto. Ofrecen, en contrapartida, una visión naturalista que supone una esencia escondida en el cuerpo como organismo, enunciada como «mirada integral» del «sujeto bio-psico-social». Para el campo de la educación, esto supone por lo menos dos consecuencias:

- La neurosis psicopedagógica de suponer la posibilidad del total control de cuerpos. Lo que se anuda en una constante demanda del equilibrio y la adaptación del individuo.
- El problema de «la mirada integral», que deriva en un discurso vacío de teoría, lugar de disputa ideológica, o el de la medición de los aprendizajes como respuesta y dato del organismo.

Si algo acerca íntimamente a estas disciplinas es el lazo del empirismo, que supone una relación directa, indistinta, entre la representación y lo real, o la posibilidad directa del conocer por los sentidos, y por esto la ausencia de la dimensión simbólica. En la clase del 19 de junio de 1963, Lacan menciona que,

cualquiera que sea la supuesta superioridad de la capacidad del hombre sobre el chimpancé, [...] se halla ligado a esa dominancia [...] del sujeto que habla, cuyo resultado en la praxis es el hecho de que el ser humano llega indudablemente más lejos. Al hacerlo, cree alcanzar el concepto, es decir, cree poder aprehender lo real por medio de un significante que gobierna a ese real según su causalidad íntima (1963, p. 130).

Lo que hace humano a un cuerpo es el habla. Los cognitivismos también reconocen el habla, pero siendo esta una propiedad del cuerpo, siendo este último un sostén previo. Se habla porque se tiene un organismo, y hablar no es más que una función cognitiva o una conducta aprendida. Estos cuerpos —reducidos a funciones cognitivas— son conocidos pues hay (con)ciencia, hay representación; cualquier incidencia de lo real será identificada como captura de la totalidad

del mundo y señalada como otro escalón del progreso científico. Lacan, en ... *o peor* (1971-1972), dará un giro fundamental a su trabajo al insistir sobre la ex-sistencia de lo real, elemento fundamental para pensar el cuerpo desde otra epistemología. Señala en este seminario que

desde que vimos los gametos podemos escribir en el pizarrón *hombre=portador de espermatozoides*. Sería una definición un poco chistosa, ya que él no es el único animal que porta esos espermatozoides. Comencemos pues a hablar de biología. ¿Por qué los espermatozoides de hombre son justamente los que porta el hombre? Porque los espermatozoides de hombre son los que forman al hombre. ¿Estamos en un círculo vicioso? Da igual, podemos escribirlo. Pero eso no tiene relación alguna con nada que pueda escribirse con tino, si me permiten, es decir, que tenga una relación con lo real. No por ser biológico es más real. Ese es el fruto de la ciencia que se llama biología. Lo real es otra cosa. Lo real es lo que comanda toda la función de la significancia. Lo real es lo que ustedes encuentran justamente por no poder escribir cualquier cosa en matemática (1971-72, p. 29).

El enunciado «Hombre=portador de espermatozoide» pertenece al campo de representaciones de la biología, no hay posibilidad de acceso a lo real. La biología por trabajar con el funcionamiento biológico —lo que se supone lo más corporal del cuerpo (Soler, 2013)—, solo bordea al real en el plano simbólico. Al pronunciar la captación de lo real, cualquier posibilidad de acontecimiento, cualquier emergencia del saber es reducida a la dimensión del conocer. La ganancia en el plano científico es indiscutible, pero dirá Lacan que

no acrecienta empero para nada nuestro sentido crítico, por ejemplo, en materia de vida política⁹ [...] lo que ganamos por un lado se pierde por el otro, en la medida en que hay cierta limitación inherente a lo que cabe denominar el campo de la adecuación en el ser hablante (1971-72, p. 31).

La distinción entre cuerpo y organismo

Otro de los elementos fundamentales para pensar al cuerpo en una epistemología del psicoanálisis es la distinción del cuerpo como organismo frente a cuerpo agujereado, que goza. Trabajemos con dos citas, que pueden ser referentes para pensar la ruptura epistemológica. Una teoría del sujeto lacaniana dirá que,

El hombre no piensa con su alma, como lo imagina el Filósofo. Piensa porque una estructura, la del lenguaje —la palabra lo implica— porque una estructura recorta su cuerpo y nada tiene que ver con la anatomía. Testigo la histórica (Lacan, 1973, p. 538).

9 Para profundizar la relación entre el cuerpo y la política consultar Rodríguez Giménez (2016).

Mientras, el cognitivismo dirá que,

El alma no existe definitivamente en el cuerpo; en modo más especial reside en el cerebro; y desde allí obra por medio de los nervios y de la vida animal sobre otras partes del cuerpo (Horas, 1960, *apud* Freidin y Mustaca, 2001, p. 1).

En la primera cita Lacan (1973) va a separar radicalmente al cuerpo de la biología, en un recorte dado por la estructura del lenguaje. En la segunda cita, puede leerse cómo la biología reduce a la psique, o alma, al funcionamiento del cerebro, al tiempo que deja claro que el cuerpo son los nervios y otras partes.

Cierta relación con el cuerpo se estableció desde los comienzos del trabajo de Freud, en los primeros desciframientos de los síntomas histéricos; a partir de ahí no hay sujeto sin relación al cuerpo. En *Acerca de la causalidad psíquica*, Lacan (1946) trabajó en torno a la crítica a la teoría organicista de la locura, la relación entre lo orgánico y lo psíquico. El órgano-dinamismo de Henri Ey, analizado por Lacan (1946), propuso pasar de una causalidad orgánica a una causalidad material no orgánica: la psicológica. Señala Ana María Fernández (2006) algo fundamental, y es que para el psicoanálisis no se trata de dejar de lado el cuerpo biológico —como propuso la psicología del órgano, dinamismo de Henri Ey—, sino de no ubicar su causalidad en lo orgánico, como ya vimos que dejó en claro Freud. Lacan (1946) rompe el vínculo directo con las huellas neuronales, las huellas freudianas son significantes, el sistema no es nervioso es simbólico. Varios años después, en el Seminario *La angustia* Lacan establece que

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 (1962-1963, p. 79).

Las psicologías cognitivas colocan el funcionamiento del sistema nervioso como rector del organismo, en relación directa con el mundo, como un saber ya escrito en lo real, —del gen o de la neurona— sin embargo, el psicoanálisis plantea que no es posible una representación unificadora del sujeto con su experiencia de goce. Ese mundo, como real, comporta siempre una inadecuación del sujeto con el cuerpo, pues se ubica en el plano del significante (Fernández, 2009, p. 4). La psiquis como causalidad, la regresión última al genetismo de las neurociencias, que busca en lo orgánico el origen de lo específicamente humano, desconoce su rasgo distintivo: el ser hablante. Organismo y necesidad, por un lado, cuerpo y contingencia por otro; según Rodríguez,

[...] si se nos permite suponer que quienes viven en «lo siempre así» se oponen a quienes viven en «lo abierto», es decir, quienes prescindiendo del significante viven en la pura vida orgánica y quienes marcados por él se encuentra para siempre sometidos a la contingencia infinita de los cuerpos. De un lado el sexo, del otro la sexualidad. De un lado la necesidad, del otro el deseo (2015, p. 11).

¿Qué hace el psicoanálisis con el cuerpo, si desplaza lo que se supone lo más corporal del cuerpo: su funcionamiento biológico? Collet Soler (1993) señala que esta pregunta no se la hace el psicoanálisis, sino desde fuera por la multiplicación

de técnicas corporales, por ejemplo, el yoga, diversas formas de gimnasia, podemos sumar a la lista al deporte, etc. Todas estas técnicas corporales son técnicas del significante, más precisamente son técnicas del significante Amo,¹⁰ «cuya esencia se basa en hacer marcar el paso [...] [de lo que] se trata es de hacer entrar el cuerpo en un orden» (Soler, 1993, p. 2). El psicoanálisis señalará que el punto de encuentro entre sujeto y organismo está dado por la materialidad del lenguaje, el significante talla, marca, organiza, da existencia al cuerpo.¹¹

No se nace con un cuerpo; después de Freud, el cuerpo tiene un estatuto subordinado: es algo que se construye, es secundario. Esto implica abandonar la idea de lo innato del cuerpo, como suelen establecer las neurociencias y las psicologías, para nada ajenas al campo educativo. Estas suponen la existencia de aparatos naturales como la inteligencia susceptible de aprendizajes, es decir: instrumentos para aprehender la realidad, donde basta con alcanzar, en tiempos medianamente normales, los estadios de desarrollo que lo incumben, a partir de los estímulos internos y externos más apropiados. Para estas los cuerpos se desarrollan, para el psicoanálisis se constituyen.

En *Acerca de la causalidad psíquica* (1946), Freud presentará la relevancia de la imagen especular en la constitución subjetiva, como representación inconsciente. Lacan, releyendo a Freud, pondrá nuevamente en primer plano la preocupación por el cuerpo en sus observaciones sobre el *Estadio del espejo*, en 1936.¹² No hay cuerpo antes de que la imagen especular le haya ofrecido una unidad, como una experiencia que se ancla en el registro de lo simbólico, como una experiencia de lenguaje. El cuerpo no es una cualidad de la subjetividad y la individualidad orgánica, un dato de lo sensible, para que haya cuerpo se debe inscribir el significante Uno. Casi treinta años después, Lacan dirá que «se trata de saber [...] qué permite encarnarse a ese significante; y lo que se lo permite es, desde luego, aquello que tenemos para presentificarnos los unos a los otros, nuestro cuerpo» (Lacan, 1962, p. 34). Y señala que «ese cuerpo no es constituirse a la manera como Descartes lo instituye en el campo de la extensión. Se trata de advertir que el cuerpo en cuestión no nos es dado de manera pura y simple en nuestro espejo [...]» (Lacan, 1962, p. 34). Ese cuerpo imaginario, unificado, se constituye en realidad en un otro especular.

10 En el Seminario *El reverso del psicoanálisis*, Lacan (1992) plantea cuatro discursos: el del amo, el universitario, el de la histeria y el discurso del analista. El S1 o significante amo aparece en una supuesta identidad entre el sujeto y el significante que lo representa, que da (ficcionalmente) por fundamento un discurso unívoco.

11 La posibilidad de decir «yo tengo un cuerpo», «este es mi cuerpo», es decir tomar nuestro cuerpo como un atributo, es porque como sujetos podemos prescindir de él. Como sujetos del significante estamos separados del cuerpo; la duración del sujeto, al estar sostenido por el significante, excede pues a la temporalidad del cuerpo (Soler, 1993).

12 En 1936 Lacan fue interrumpido por Jones sin lograr finalizar su ponencia, esta sería posteriormente presentada el 17 de julio de 1949, en el XVI Congreso Internacional de Psicoanálisis en Zurich, como «El estadio del espejo como formador de la función del yo (*je*) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica» (Rudinesco, 1995). La publicación de esta ponencia se realizó en 1966 en los *Écrits*.

En primer lugar, el cuerpo aparece como imagen, luego como cuerpo hablante, cuerpo hablado. Se altera la primacía del registro en el rsi, como veremos más adelante, la *lalangue* da cuerpo a la imagen y es a partir de allí que se constituye esa unidad que llamamos realidad; por lo real de *lalangue* se encarna lo simbólico, en lo imaginario de la unidad corporal. El cuerpo deviene superficie de inscripción del significante, y este —que está fuera del cuerpo— recorta localizaciones de goce. En 1970, Lacan explica lo siguiente,

Vuelvo en primer lugar al cuerpo de lo simbólico, que hay que entender como fuera de toda metáfora. Prueba de ello es que nada sino él aísla el cuerpo a tomar en sentido ingenuo, es decir, aquel del que el ser que se sostiene en él no sabe que es el lenguaje el que se le concede, hasta el punto de que él no sería aquí, a falta de poder hablar de este. El primer cuerpo hace al segundo, al incorporarse a él (Lacan, 1970, p. 431).

Lo simbólico es de alguna manera un cuerpo, con su materialidad (Soler, 1993). El cuerpo incorporal, incorporándose les da cuerpo, dando lugar a un segundo cuerpo, aquel que llamamos mi cuerpo, que no es más que un obsequio del lenguaje. En palabras de Lacan, «de donde lo incorporal que sigue marcando al primero, desde el tiempo posterior a su incorporación. Hagamos justicia a los estoicos por haber sabido de este término, el incorporal, firmar en qué lo simbólico sujeta al cuerpo» (1970, p. 431).

Lacan (1971-1972) propone la noción de *lalangue*, para definir la articulación del goce con el significante, esto es, un saber que sabe sin saberlo y que escapa a la matematización.¹³ *Lalangue* es lo que impide el dominio de la enunciación; en el seminario *Aun*, Lacan (1972-1973) advertirá

hasta donde llegan los efectos de *lalengua* por el hecho de que presenta toda suerte de afectos que permanecen enigmáticos. Estos afectos son el resultado de la presencia de *lalengua* en tanto que articula cosas de saber que van mucho más allá de lo que el ser que habla soporta de saber enunciado (1972-1973, p. 157).

Lacan (1972-1973) hará una distinción entre letra y significante. La letra remite al goce, en tanto propiedad de un cuerpo viviente y el goce reconduce al S1. Este S1 es un significante sin sentido y prescinde del otro. Letra, S1, son del orden de lo real.¹⁴ Este Uno, que «se designa solamente como distinto, sin otra referencia calificativa. Porque solo comienza a partir de su falta» (1972-1973, p. 143), da lugar a la variedad de goces, síntomas y es por lo que puede hablarse de acontecimiento del cuerpo. La letra, al ser del orden de lo real, no puede leerse, si no hay significantes en juego, es una x. Por lo tanto, hay goce a condición de un

13 El real es matemático, «no puede dársele cualquier sentido, ni en el orden de la verdad, ni en el orden del sentido. Resiste hasta tal punto que desemboca en el siguiente resultado, que considero un éxito, el éxito mismo: el modo en que se impone es el de lo real, justamente porque allí ni lo verdadero ni el sentido dominan; son secundarios» (Lacan, 1971-1972, p. 2).

14 «Sin embargo, no podemos evitar, a propósito de esta letra, relacionarnos con un campo que se llama matemática y en el cual no puede escribirse cualquier cosa [...] eso es lo que distingue ese dominio [...] Me refiero a lo que podríamos llamar un *materna*» (Lacan, 1972-1973, p. 26).

cuerpo viviente y a condición de que haya un significante, es decir, el significante como causa de goce (Lacan, 1972-1973).

Lacan llamará *parlêtre*, a la conjunción —en el francés original— de *parlant* (hablante) y *être* (ser), al sujeto más el cuerpo, al sujeto más sustancia gozante. Se goza de un cuerpo que simboliza al otro, esto es, un cuerpo es algo que goza, y «gozar es abrazarlo, es abarcarlo, es hacerlo pedazos» (Lacan, 1972-1973, p. 31). El goce es S₁, letra sin sentido, sola, aislada de la cadena del S₂. Esto significa que el significante produce goce, pero este escapa al significante. El S₂, también producirá efectos de inconsciente en el sujeto, constituido como el discurso del otro. Jaques-Alain Miller señala que,

lalengua es para cada uno algo recibido y no aprendido. Es una pasión, se la sufre. Hay un encuentro entre *lalengua* y el cuerpo, y de ese encuentro nacen marcas que son marcas sobre el cuerpo. Lo que Lacan denomina *sinthome* es la consistencia de esas marcas, y por eso él reduce el *sinthome* a ser un acontecimiento del cuerpo. Algo ocurrió al cuerpo debido a *lalengua*. Esta referencia al cuerpo es ineliminable del inconsciente (2013, p. 75).

Hay un goce de *lalangue*; el *parlêtre* goza cuando habla, porque tiene un cuerpo (Lacan, 1971-1972). Este goce se produce por un saber, el saber inconsciente, saber imposible de representar, saber no sabido ligado al cuerpo.

Consideraciones finales

Para dar cierre retomamos la idea que ha atravesado todo este trabajo: el cuerpo aparece como uno de los elementos donde el psicoanálisis, la neurociencia y las psicologías no pueden dialogar. Esta imposibilidad que no está dada por voluntades, sino que está marcada por sus epistemologías. De un lado, la totalidad de la representación del mundo, del puro sentido —y su consecuente manipulación—; del otro, una dimensión de representación, que puja en la imposibilidad de acceso a lo real y la emergencia de un sujeto escurridizo.

A una distancia prudente de las *Naturwissenschaften*, y a partir de RSI lacaniano, el corte no estará entre el organismo y la mente, sino entre el cuerpo y la *lalangue*. Lo que permite la introducción de lo real y la *lalangue* es el cuerpo del *parlêtre* como un tercero, respecto a la sustancia pensante y a la sustancia extensa. Finalmente, el punto de partida del cuerpo es una pérdida de «naturalidad».

Bibliografía

- ALLOUCH, J. (1993). *Freud, y después Lacan*, Buenos Aires, Edelp.
- ÁLVAREZ, M. (2008). «Usos posibles de las neurociencias para el psicoanálisis», reseña de la conferencia de clausura impartida el 15 de junio de 2008 por Éric Laurent, Jornadas SLP-ELP, Milán. Barcelona: ELP. Disponible en: <<http://ampblog2006.blogspot.com/uy/2008/07/usos-posibles-de-las-neurociencias>>, acceso: 24/9/2015.
- ASSOUN, PL. (1982). *Introducción a la epistemología freudiana*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BEHARES, L. E. (2007). «Enseñar en cuerpo y alma. La teoría de la enseñanza y el saber de la pulsión», *Educação Temática Digital*, v. 8, n. esp. jun. 2007, ISSN: 1676-2592, Campinas, UNICAMP, pp. 1-21. Disponible en: <<http://143.106.58.55/revista/index.php>>, acceso: 24/12/2011.
- DE LA CRUZ, MA. (2004). «Distintos planteamientos sobre el problema cuerpo-mente», en GÓMEZ CUMPA, J. *Neurociencia cognitiva y educación*, Lambayeque, Fondo Ed. FACHSE. Disponible en: <<http://online.upaep.mx/campusTest/ebooks/neurociencia.pdf>>, acceso: 21/9/2015.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2009). «Hablar de cuerpos. Saber de (los) cuerpos», Actas del XII Encuentro Nacional VII Internacional de Investigadores en Educación Física, Montevideo, (en prensa).
- (2012). «Conferencia de Apertura: Psicoanálisis y neurociencias: ¿una polémica actual?», *II Encuentro Rioplatense de Psicopedagogía y Educación*, Montevideo, Signo Centro interdisciplinario.
- FREIDIN, E. y MUSTACA, A. (2001). «Kandel y sus aportes teóricos a la Psicología y a la Psiquiatría», Buenos Aires, Ed. Medicina, 61: 898-902. Disponible en: <http://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol61-01/6/v61_n6_p898_902.pdf>, acceso: 26/8/2015.
- FREUD, S. (1895 [1992]). «Proyecto de psicología», en: STRACHEY, J. (comp.) *Sigmund Freud, obras completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1997a). «Análisis terminable e interminable», en: STRACHEY, J. (comp.) *Sigmund Freud, obras completas*. Tomo XXIII. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1997b). «Conferencias de introducción al Psicoanálisis», en: STRACHEY, J. (comp.) *Sigmund Freud, obras completas*. Tomo XVI, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1915 [1992]). «Lo inconsciente», en: STRACHEY, J. (comp.) *Sigmund Freud, obras completas*. Tomo XIV, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1915 [1992]). «Pulsiones y destinos de pulsión», en: STRACHEY, J. (comp.) *Sigmund Freud, obras completas*. Tomo XIV, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1938 [1978]). «Esquema de Psicoanálisis», en: STRACHEY, J. (comp.) *Sigmund Freud, obras completas*. Tomo XIV, Buenos Aires, Amorrortu.
- LACAN, J. (1936 [1998]). «El estadio del espejo como formador de la función del yo [jê] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica», en: LACAN, J. (1966) *Escritos 1*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 99-106.
- (1946 [1998]). «Acerca de la causalidad psíquica», en: LACAN, J. (1966) *Escritos 1*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 142-186.
- (1962-1963 [2006]). *El seminario. Libro X: La angustia*, Buenos Aires, Paidós.
- (1972-1973 [1995]). *El Seminario Libro 20. Aun*, Buenos Aires, Paidós.

- LACAN, J. (1966-1967). «El lugar del psicoanálisis en la medicina», en: *Cahiers du Collège de Médecine*, pp. 761-774, Traducción Juan Bauzá y M^a José Muñoz. Disponible en: <http://ascane.org/lecturas/PSICOANÁLISIS_Y_MEDICINA.pdf>, acceso: 10/4/2015.
- (1992). *El Seminario Libro 17. El reverso del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós.
- (1999). *El Seminario. Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*, Buenos Aires, Paidós.
- (1971-1972 [2012]). *El Seminario Libro 19 ...o peor*, Buenos Aires, Paidós.
- (1973 [2012]). «Televisión», en: *Otros escritos*, Buenos Aires, Paidós.
- LE GAUFÉY, G. (1991 [2012]). *La incompletud de lo simbólico*. Traducción de Graciela Siciliano Bousquet, Buenos Aires, Letra Viva.
- MILLER, J. A. (2013). *Los cursos psicoanalíticos de Jaques-Alain Miller*. Piezas sueltas, Buenos Aires, Paidós.
- RICOEUR, P. (1977). *Freud. Una interpretación de la cultura*. Traducción de Armando Suárez, Buenos Aires, Siglo XXI.
- RIVIERE, A. (1992). *El sujeto de la Psicología cognitiva*, Barcelona, Crítica.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2015). «Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación entre vida y política» (en prensa).
- (2016). «Saber do corpo: entre o político e a política», tesis de doctorado, Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, CFH/UFSC, Brasil. Disponible en: <<http://tede.ufsc.br/teses/PICHO160-T.pdf>>, acceso: 4/7/2016.
- ROUDINESCO, E. (1995). *Jacques Lacan. Esbozo de una vida, historia de un pensamiento*, Barcelona, Anagrama.
- SOLER, C. (1993). «El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan», en: VERA GORALI (comp). *Estudios de psicopatología*, Vol. I. Buenos Aires, Ed. Atuel-cap, pp. 94-95.
- VENTURINI, J. (2015). «Márgenes de la estructura de semblanzas históricas del mito en la ciencia». Ponencia presentada en la XV Jornada Corpolingüajem, VII Encuentro Outrarte, II Jornada de investigación: Formación de la Clínica Psicoanalítica en el Uruguay, Montevideo, octubre de 2015 (en prensa).
- (2014). «Estructura ternaria. Elementos del simbólico en los comienzos de la enseñanza de Lacan», en: FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. *El aprendizaje en cuestión*, Montevideo, Ediciones de la Fuga, pp. 45-115.
- VILLALBA, A. (2007). «¿Cómo hablar del cuerpo?», *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. esp., jun. 2007, Campinas, UNICAMP, pp. 250-263. Disponible en: <<http://143.106.58.55/revista/index.php>>, acceso: 24/12/2011.

Segunda parte

ANÁLISIS DE POLÍTICAS
DE EDUCACIÓN FÍSICA
EN EL URUGUAY

Configuraciones sobre el juego y el tiempo libre: un análisis de las políticas de educación física en el Uruguay (1876-1915)

PAOLA DOGLIOTTI MORO
INÉS SCARLATO GARCÍA

Introducción

El presente artículo se propone analizar las configuraciones del juego y del tiempo libre en las políticas de educación física uruguaya entre los años 1876-1915, por un lado, en el marco del sistema educativo uruguayo entre los años 1876 y 1911 y, por el otro, en la instalación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) en 1911 con la creación de las Plazas Vecinales de Cultura Física (1913-1915).

Este artículo deriva del diálogo entre trabajos de investigación de ambas autoras (Dogliotti, 2015) (Scarlatto, 2015), enmarcadas en las líneas de investigación Políticas educativas, cuerpo y currículum (ISEF) y Educación, sociedad y tiempo libre (ISEF) respectivamente.¹

En Dogliotti (2015) sosteníamos que en Uruguay, a la inversa de los países del Norte, la educación física, entendida principalmente como gimnástica, se despliega, fundamentalmente, a partir de la estructuración de su sistema educativo moderno. La gimnasia en Uruguay, contrariamente a lo que sucedió en los países del norte europeo —en los que surgió en forma predominante dentro de los gimnasios, como el de Ling en Suecia, el de Jhan en Alemania, y, posteriormente fue trasladada a la escuela—, partió de la necesidad de instrumentar el sistema educativo escolar. Es a partir de aquí que comienza a tomar espesura, fundamentalmente a través de la gimnasia de origen sueco.

La influencia del movimiento de Asociaciones Cristianas de Jóvenes norteamericano en el proceso gestacional de la educación física en Uruguay, a partir de 1911, fue importante y mayor que en otros países del continente. Una de las políticas reformistas que impulsa el *battlismo* de José Batlle y Ordóñez²

1 Asimismo, ambas autoras desarrollan sus trabajos en vínculo académico con otros grupos de Udelar y universidades de la región. En el caso de Dogliotti (2015), su trabajo se enmarca también en la línea «Políticas educativas, currículum y enseñanza» (FHCE). El trabajo de Scarlatto (2015), orientado por el Dr. Jaison José Bassani, se enmarca también en el Núcleo de Estudios e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC).

2 José Batlle y Ordóñez (1856-1929) se presenta como la «cara visible» de la principal fuerza política con la que se inaugura el siglo XX en Uruguay. Alcanza la presidencia de la República durante los períodos 1903-1907 y 1911-1915. Adhiriendo a Caetano (2011),

durante las primeras dos décadas del siglo XX, deriva en la creación de la CNEF, la cual, tomando el modelo de *Playgrounds* norteamericano, impulsa la instalación de espacios de cultura física a nivel nacional. El proyecto Plazas Vecinales de Cultura Física se pondrá en marcha en la ciudad de Montevideo a partir de 1913 y, en el año 1915, cambiará su denominación a Plazas de Deportes, nombre con el cual se lo replica a nivel nacional. Como fue analizado en Scarlato (2015), las nuevas plazas instalan un modo «debido» del uso del tiempo fuera del trabajo y de la escuela, sentando las bases de lo que hoy conocemos como tiempo libre. La gimnástica y los juegos adquirirán formas particulares y los deportes serán incorporados como novedad en estos espacios urbanos.

A partir del proceso gestacional de CNEF sosteníamos en un trabajo anterior (Dogliotti, 2015) que comienza un paulatino predominio del *sport sobre la gimnástica*. Nos preguntamos específicamente en el presente trabajo qué sucede con el juego en relación con los deportes y la gimnasia en el período seleccionado.

Este pasaje de la gimnástica al deporte es acompañado por un proceso de transformaciones que parte de una política de estado referida a la educación física y dirigida exclusivamente al sistema educativo, a una dirigida a toda la población. Con el proyecto de las plazas de deporte la educación física emerge como una política ya no focalizada a un sector de la política, el educativo y de la población, la infancia, sino que se configura como una política pública que abarca a toda la población: tanto dirigida a la infancia, adolescencia y juventud como al obrero en sus horarios de descanso y a las madres en su tarea de cuidado de los niños. A partir de estas transformaciones, las plazas de deporte ocuparon un espacio clave de articulación entre las políticas educativas y las políticas públicas.

El trabajo se estructura en dos partes, en la primera se desarrollan las principales construcciones de sentido en torno a la educación física entendida como gimnástica y juegos en la estructuración del sistema educativo uruguayo entre los años 1876 y 1911. Se pondrá especial énfasis en ver cómo el juego es o no considerado, sus construcciones de sentido y sus relaciones-tensiones con la

el *batllismo* —de la mano del Partido Colorado— fue el movimiento político que, desde el Estado, sintetizó en líneas estructurales, que se enraizaban sobre las últimas décadas del siglo XIX, la constitución de un «país modelo», expresión que simbolizaría el país de utopías y prospectivas que fue el Uruguay del novecientos. En este sentido, el batllismo se presenta «más como sintetizador-proyector que como fundador» (Caetano, 2011, p. 16), destacando la especial determinación en la consolidación de una nueva matriz de ciudadanía, caracterizada por el acento «republicanista» y la forja de una «moral laica» alternativa a la católica. Este movimiento político embandera una serie de reformas tomando como referencia la Europa capitalista, recibiendo fuertes influencias americanistas y manteniendo una mirada atenta a la vez que competitiva con la ciudad vecina de Buenos Aires. Los trabajos tanto de Milton I. Vagner (1968), como los de Barrán y Nahum (1979; 1982) y Caetano (2011), insisten en la idea de que la llegada al gobierno de José Batlle y Ordóñez tuvo una gran particularidad. Para los sectores conservadores del país, Batlle estaba asociado con las guerras civiles, así como con ideas de «tendencias radicales» en materia económica y social (Scarlato, 2015).

gimnasia. En este período las acciones referidas a la educación física estaban nucleadas fundamentalmente en el ámbito de la educación física escolar. Esta parte se divide en tres apartados, en el primero, se seleccionan algunos documentos de José Pedro Varela, el reformador de la escuela pública uruguaya, en relación a su propuesta referida a la educación física; en el segundo se abordan informes de escuelas del período posterior al vareliano que muestran las tensiones entre la gimnástica y los juegos; en el tercero se muestran las principales configuraciones en torno a esta tensión en Alejandro Lamas, primer profesor del sistema escolar público contratado para el dictado de la gimnástica.

En la segunda parte se analiza, a partir de la conformación de la CNEF en el año 1911, la creación y promoción de nuevos espacios de cultura física en Montevideo, modelo a ser replicado en todo el territorio nacional. Indagamos en el cambio de denominación de estos nuevos espacios de Plaza vecinal de cultura física (1913) a Plazas de Deportes (1915) y su justificación en tanto política educativa y sanitaria, instalando un discurso sobre el buen uso del tiempo libre y donde gimnasia, juego y deporte adquieren características particulares.

La educación física —gimnástica, juegos y música vocal— en la estructuración del sistema educativo moderno uruguayo (1876-1911)

José Pedro Varela. Educación física: «Ejercicios físicos o gimnasia de salón»

La propuesta de materias que debían ser obligatorias en el currículum escolar, «indispensables para dar al hombre el gobierno consciente de su propia personalidad física y moral» (Varela, 1876a, p. 203) son según el artículo 57 de *La Legislación Escolar*: «Lectura, Escritura, Ortografía, Composición Aritmética, Principios generales de Moral y Religión natural, Elementos de Historia Nacional, Constitución de la República, Fisiología e Higiene, y Ejercicios físicos o gimnasia de salón» (Varela, 1876b, p. 110).

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 solo 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 (Varela, 1876a, pp. 208-209).

Los ejercicios físicos forman parte de la formación social de la persona en su dimensión «física», y especialmente para el niño en su «desarrollo». Se desprende de su pensamiento, imbuido de un positivismo fundamentalmente spenceriano, que los ejercicios físicos ayudan al desenvolvimiento «natural» de la «parte física» del niño. En cierta medida, no se percibe que la «gimnasia de salón», de origen europeo, lejos de partir de los movimientos «supuestamente naturales» —si es que se pudiera sostener alguna idea de «naturaleza» primigenia— son

movimientos contruidos sobre la base de una racionalidad científica desarrollada a partir del surgimiento de las ciencias positivas a lo largo del siglo XIX. Así:

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

Si bien Varela recomienda ejercicios dirigidos al interior de la escuela, valora los ejercicios espontáneos al aire libre. No solo deben someterse, canalizarse y disciplinarse las fuerzas de los alumnos mediante la gimnasia de salón sino que también hay que dejarlas crecer. Por esto, también propone dejar a los niños en contacto con la naturaleza, porque así desarrollará el ejercicio; «la naturaleza parece tomarlos entonces bajo su cuidado; los induce a la actividad y aun les aconseja la desobediencia y las estratagemas para conseguir el bálsamo, que tan a menudo se les prohíbe, del ejercicio y el aire libre» (Varela, 1876a, p. 210).

En la *Memoria de 1876*, el director de Instrucción Pública, José Pedro Varela, dice al tratar sobre el «Reglamento General de Escuela»:

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

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

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

En cuanto a la gimnasia de salón, la necesidad de introducirla en la escuela es tan sentida, tan urgente, tan vital, que 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 alterado activara igualmente las fuerzas y los órganos del cuerpo (Varela *apud* Blanco, 1948, pp. 311-312).

Se incluye además la música vocal como parte de la educación física. La gimnasia siempre aparece unida a las nociones de fisiología e higiene. Varela compara nuestras poblaciones con las de los tres países más admirados en relación a la cultura física: Alemania, Inglaterra y los Estados Unidos. Es claro que los modelos en relación a la educación física en los albores de escuela uruguayana fueron importados fundamentalmente de los países del norte de Europa y Norteamérica. El ejercicio físico es puesto en un lugar compensatorio del

trabajo mental, necesario para que este último pueda desarrollarse en forma adecuada. La gimnasia es el modelo predominante que caracteriza a la educación física en el pensamiento vareliano; los juegos no son mencionados en ninguna de las fuentes analizadas y no estaban incluidos en el currículum escolar.

En la propuesta curricular vareliana para las escuelas normales todavía no se incluía un espacio específico dedicado a la enseñanza de la gimnasia. Habrá que esperar al programa del año 1908 para que esto suceda (Dogliotti, 2015).

En Varela, la educación física fue entendida fundamentalmente como gimnasia o ejercicios físicos. Los juegos y los deportes no son tomados en cuenta, si bien uno de los «cuerpos vigorosos» a copiar era el de los ingleses. Su concepción higienista de la gimnasia y como compensatoria del trabajo intelectual fue referencia clave en su discurso.

Discursos posvarelianos: tensiones entre gimnástica y juegos

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

Pero si en la educación moral e intelectual las escuelas avanzan visiblemente, no sucede otro tanto con la gimnasia escolar, que reviste entre nosotros el carácter de la calistenia, ya desechada por higienistas y pedagogos de muchos países.

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

Algo mejor están las escuelas de este grupo en las marchas y evoluciones, tanto desde el punto de vista físico como considerados como medio de orden (Chucarro, 1892, pp. 88-89).

La crítica a la calistenia y a la gimnasia alemana había sido ya motivo de crítica en el contexto europeo del último cuarto de siglo XIX a partir de los nuevos avances de la fisiología ocurridos a principios y mediados de ese siglo.³ Estos descubrimientos basados en el mejor uso de la eficiencia energética del organismo habían impactado en los tipos y modalidades de práctica de ejercicios

3 La teoría de la Velocidad Máxima Aeróbica (Máx. v_{O_2}) «proviene de las teorías bioenergéticas (metabolismo aeróbico) inventado por Gustave Adolphe Hirn, a mediados del siglo XIX, y luego estudiadas por Marey, Lagrange, Demenij y finalmente Hébert, aproximadamente durante el mismo período de tiempo. Estas premisas fueron también definidas por otros autores a principios del siglo XIX» (Gleyse, 2011, p. 79).

físicos, transformando las prácticas gimnásticas (Crisorio, 2007) y defendiendo los deportes y los juegos frente a ejercicios rígidos, mecánicos y analíticos.

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

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

Se fundamenta claramente, a partir de una enumeración detallada de ocho aspectos, la crítica a una gimnástica rígida, mecánica y analítica a partir de las «leyes de la fisiología y de la higiene». La fisiología fue la base científica que fundamentó el pasaje de una gimnasia artificial al desarrollo de los juegos y deportes. La artificialidad de los movimientos fragmentarios y analíticos del cuerpo es sustituido por movimientos globales y espontáneos.⁴

Pero los argumentos a favor estos cambios no solo se apoyaban en la fisiología, basándose en los principios fröbelianos: Figueira sugiere introducir en estas edades las ocupaciones manuales y el juego «dando ancho campo á la inventiva; pues solo así el niño se espontanea, manifiesta sus aptitudes y satisface útilmente su actividad» (Figueira *apud* Chucarro, 1892, p. 344). La pedagogía también justificaba estas transformaciones de la mano de la psicología. Ambas contribuían a poner en el centro al niño, su actividad y su creatividad. El discurso de la escuela activa o nueva contribuyó en dar argumentos sólidos en este pasaje de un tipo de gimnástica al *sports* y los juegos.

4 Para un análisis de este pasaje, en el contexto de Estados Unidos, fundamentado a partir del surgimiento de la «Nueva Educación Física» por el advenimiento de nuevas teorías pedagógicas y psicológicas propulsadas por educadores progresistas, referirse a Torres (2011).

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

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

Se explicita que los juegos deben ocupar otro espacio en las prácticas corporales a desarrollarse en la escuela. La oposición juegos-«ejercicios lánguidos, monótonos y artificiales» está instalada en el discurso de las autoridades del sistema escolar. De la cita precedente queremos detenernos en los diferentes modos de nombrar al juego: «juegos gimnásticos», «juego corporal», «juegos al aire libre». Se podría conjeturar que con la primera denominación se está abogando por una transformación al interior de la gimnástica, por otra más jugada; con la segunda se referencia al juego en su modo más general ligado al cuerpo y en la tercera denominación remite al acercamiento entre juego y deporte, en tanto estos últimos son, en esa época, los comúnmente practicados en estos espacios. En esas décadas muchas veces indistintamente es utilizada la palabra juego en alusión al deporte, esto debido a su traducción del inglés *play*.⁵

En estos años se importan nuevas tendencias que abogan por una gimnasia jugada y juegos al aire libre por sobre la gimnasia de salón, compuesta por ejercicios monótonos y artificiales, que había sido propuesta por la reforma vareliana.

Alejandro Lamas: ejercicios sistemados y juegos libres

«En los primeros meses del año 1905 fue nombrado profesor de Gimnasia de las escuelas de Montevideo el señor Alejandro Lamas, al ganar el concurso por oposición. Inició sus tareas el 1^o de marzo» (Blanco, 1948, p. 319). A partir del año 1908 y por breve tiempo se encargó del dictado de clases de gimnasia en los institutos magisteriales. En 1909 fue el conferencista principal en la 2.^a

5 En el contexto europeo, según Crisorio (2007, p. 76), específicamente, «en el discurso de los “reformadores de la Gimnástica”, la palabra juegos refiere casi invariablemente a los *sports* ingleses, a los deportes. Cuando alude a otros juegos estos tienen, de todos modos, características muy similares a las de aquellos. La analogía se verifica tanto en el italiano Mosso como en los franceses Lagrange, Demeny, Marey, de Coubertin; en los alemanes von Gossler, Koch, Raydt, Schmidt como en el coronel belga Doex o en los húngaros Dollinger y Suppan».

Conferencia Pedagógica titulada «Una lección de gimnasia. Su valor fisiológico, higiénico y pedagógico» y realizó «su exposición ilustrando sus ideas a partir de 16 lecciones de gimnasia que componen el programa que él mismo ha formulado para las escuelas» (Rodríguez Giménez, 2001, p. 156). El 4 de noviembre de 1911 dictó una conferencia titulada «Educación física e intelectual conexas. Un plan de educación física infantil» en el Ateneo de Montevideo (Lamas, 1912).

En el año 1903 Alejandro Lamas publica, en la ciudad de Montevideo, *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*; en su portada se explicita: «Obra escrita de acuerdo con el Programa de Pedagogía para los maestros y de estudios de las escuelas primarias de la República O. del Uruguay». El manual es ajustado a los programas de Pedagogía y Programa Escolar vigentes⁶ y está dirigido a los estudiantes magisteriales, quienes serían los encargados de impartir las clases de educación física en la escuela. Se expresa en su introducción que el manual tiene un «espíritu utilitario y práctico» (Lamas, 1903, p. 6). El manual consta de tres partes, una primera teórica donde se desarrollan los principales conceptos sobre educación física, disciplina que reúne: posturas inconvenientes o penosas, alimentación, aseo y limpieza, y descansos y recreos. De aquí se deduce que Lamas no limita la educación física a la gimnasia, sino que engloba una serie de conductas y hábitos de vida que atraviesan al cuerpo humano en su conjunto. Una segunda parte práctica, la de mayor amplitud, donde «los ejercicios descritos [...] están calcados en el *Manual de gimnástica sueca para uso de las escuelas primarias*, del competente profesor C. H. Liedbeck»⁷ (Lamas, 1903, p. 6). Finalmente se presenta una tercera parte con juegos escolares para niños y niñas, en la que se describe brevemente una veintena de ellos.

En su manual Lamas explicita que dentro de los descansos y recreos, como compensación del trabajo intelectual, se desarrollen «los juegos libres» y «los ejercicios sistemados o gimnasia». En relación a los primeros se destacan como sus principales beneficios aspectos de tipo: morales, fisiológicos y sociales. En relación al primer aspecto, señala:

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

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

es preciso que este descanso consista en juegos, que son el más poderoso estímulo, pues al mismo tiempo que por el ejercicio físico que importan sacuden vigorosamente todas las funciones de la economía, por las gratas emociones de placer que le acompañan imprimen un sacudimiento enérgico a la moral del niño, haciéndole amar mejor la vida y predisponiéndole para aceptar de buen grado el trabajo escolar (Lamas, 1903, p. 24).

El juego es asociado a las horas de descanso del trabajo, funcional a este y como el mejor estímulo para recuperar las energías perdidas. Se destacan las características de emoción y placer que generan en el niño y la contribución al cultivo de su moral. Por otra parte, Lamas destaca los beneficios fisiológicos de los juegos al aire libre que permiten «la absorción de un aire más puro». «En el juego se adoptan todas las posturas imaginables, se hacen entrar en acción todos los músculos, todos los sentidos, todos los miembros, de manera que participa de beneficio el cuerpo en su totalidad» (Lamas, 1903, p. 24). Se presenta una clasificación de juegos en pequeños y grandes en función del «gasto de energía». En este sentido, el cuerpo anátomo-fisiológico es el que vuelve a predominar también en los juegos. Los juegos pequeños: «excitan todas las funciones sin fatigar demasiado. Son los que convienen a los niños hasta los 12 o 14 años» (Lamas, 1903, p. 26) y los juegos grandes: «son ejercicios violentos que solo convienen a los adultos. Tal es, por ejemplo, el fútbol que no debe permitirse a los niños menores de 14 años, porque es positivamente violento, brutal y peligroso. Realmente es más atletismo que juego» (Lamas, 1903, p. 26). Los argumentos fisiológicos de la clasificación determinan las edades evolutivas a las que se pueden practicar. Se muestra una clara asociación entre juegos al aire libre y deportes, en tanto se hace referencia al fútbol como juego al aire libre, aunque al decir que «es más atletismo que juego», en parte se lo está diferenciando del juego por sus características positivas de fuerza.

En relación al tercer fin, el social, también queda explicitada la clara asociación entre juegos al aire libre y los deportes:

Todavía desempeña el juego otro rol importantísimo en la educación, cual es el desenvolvimiento del espíritu de individualidad y de compañerismo a la vez. De individualidad, porque estando el niño entregado a su voluntad, todas sus acciones son espontáneas e inspiradas por sí mismo y de compañerismo porque regularmente se forman partidos que se disputan el triunfo y cada cual lucha porque este corresponda al partido a que él pertenece; no es el triunfo de una persona el que se busca sino el de una colectividad. Se trata, como se ve, de una verdadera educación social, bien importante por cierto, ya que deja a un lado el egoísmo, el amor propio personal, para fundirlo en el de una agrupación (Lamas, 1903, p. 25)

Los fines altruistas del juego/deporte son más que elocuentes. Podríamos hablar de cierta esencialización del juego y el deporte como si fueran prácticas en sí mismas positivas. Se destaca el desarrollo de acciones espontáneas y naturales frente a las artificiales de la gimnástica.

Lamas sugiere la realización de juegos reglamentados para lograr una adecuada disciplina y reprimir los «malos impulsos», y destaca una serie de desventajas de los juegos libres:

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

En cierta medida podríamos conjeturar que en Lamas hay una oscilación entre mecanismos de disciplinamiento de los cuerpos, donde los juegos reglamentados y los ejercicios sistemados o gimnasia ocupan un lugar clave, y los mecanismos biopolíticos (Foucault, 1992), mediante los juegos libres, donde el centro está puesto en la espontaneidad y actividad libre del niño.

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

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

De estos argumentos destacamos dos razones principales que justifican la priorización en el niño del juego frente a la gimnasia: fisiológica y psicopedagógica. La primera se fundamenta en los principios científicos de la fisiología y la segunda en las características psicológicas del niño.

Por otra parte, al referirse a los «ejercicios sistemados» Lamas recomienda, desde una argumentación biopolítica «la marcha, la carrera y el salto [...] supone [...] la actividad energética de todas las funciones y todos los órganos; agradan y distraen al niño» (Lamas, 1903, p. 27). Los ejercicios globales y naturales son seleccionados desde un fundamento fisiológico, el gasto energético, y reforzados por uno psicológico, el disfrute y el placer. Pero, por otra parte, cuando se destacan las ventajas de la gimnasia se pone un acento en los aspectos de disciplinamiento del cuerpo, dando cuenta de movimientos y destrezas de arraigo militar:

los ejercicios físicos importan un descanso intelectual [...] favorecen de una manera positiva la disciplina, porque permiten la organización rápida de los alumnos por medio de los ejercicios de orden, les despierta el hábito del método, de la obediencia y de la regularidad, por el ritmo con que han de ejecutar todos los movimientos; además obligan al niño a procurarse actitudes correctas, a caminar con relativa desenvoltura y elegancia. [...] Finalmente *suponen*

un medio artificial bueno, para reemplazar al natural de los juegos en la escuela en cuyos patios pequeños es imposible realizarlos (Lamas, 1903, pp. 27-28).⁸

Se termina defendiendo la importancia de la gimnasia y los ejercicios de orden frente a los juegos por sus beneficios disciplinadores y fundamentalmente, por las pésimas condiciones edilicias de los patios escolares, donde es imposible la práctica de juegos.

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

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

Según Lamas el niño uruguayo no puede ser disciplinado del mismo modo que el escandinavo por sus características psicológicas: «inquieto, nervioso, de espíritu siempre alerta». En su manual adapta el sistema sueco a la realidad uruguaya esgrimiendo como principal fundamento las características psicológicas y supeditando las bases fisiológicas del sistema a estas últimas. En cierta medida, podríamos conjeturar si esto no demuestra la tesis que en las sociedades latinoamericanas no se dieron mecanismos tan claros y fuertes de disciplinamiento de los cuerpos como fueron descriptos por Foucault (1989) en su análisis de las sociedades europeas.

Si bien Lamas critica el sistema sueco por centrarse fundamentalmente en el cuerpo anatómico y fisiológico y propone para Uruguay, por su malas condiciones de vestimenta, edilicias y de salud de los niños, que la gimnasia «no tiene, ni puede alcanzar y acaso *no debe llegar* a una acción fisiológica intensa» (Lamas, 1912, p. 38), cuando fundamenta la importancia de la gimnasia escolar lo realiza desde ese cuerpo y desde los fines morales, de disciplina positiva que conlleva:

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

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

La diferencia con el sistema sueco está en la intensidad y no en el discurso orgánico en relación al cuerpo. La gimnástica, con sus adaptaciones fisiológicas y psicológicas, se presenta como un mecanismo principal, junto a los juegos, de una «buena» «economía escolar».

La educación física como política de Estado, entre la educación y la sanidad (1911-1915)

La Comisión Nacional de Educación Física al servicio de la infancia y la pobreza

La Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) es creada ante la promulgación de la Ley n.º 3.789 del 7 de julio de 1911 como organismo dependiente del Poder Ejecutivo (PE). En 1906, el entonces Presidente de la República José Batlle y Ordóñez, presenta un proyecto de ley de institución de los juegos atléticos anuales, destinados a «todos los habitantes del país, no profesionales» (CNEF, 1949, p. 5). Este proyecto permanece sin sanción hasta el segundo período de gobierno batllista donde se discute y reformula en el marco de la Comisión de Fomento de la Honorable Cámara de Representantes. El entonces Ministro de Instrucción Pública, Dr. Antonio Cabral, presenta un informe aceptando la idea general del proyecto de ley del PE, sugiriendo que el presupuesto indicado (50.000 pesos) fuera destinado —además de a la realización y premiación de los juegos atléticos anuales— al «fomento de la educación física y en la instalación de plazas de juegos populares, establecimiento de baños públicos y todas las otras mejoras que responden al mismo fin» (CNEF, 1949, p. 3).⁹ Así se argumenta:

vuestra Comisión se inspira en las conclusiones unánimemente aceptadas hoy por los higienistas y los pedagogos: la tendencia de la educación física no debe ser la de formar atletas ni individuos excepcionalmente dotados sino, y con especialidad, la de elevar el nivel medio de la capacidad y la resistencia física general (CNEF, 1949, p. 3)

Como se analiza en Scarlato (2015, p. 75), este nuevo organismo encargado del «fomento» e «impulso» de la cultura física¹⁰ del país, tiene un claro objetivo que lo distancia de otras instituciones preexistentes vinculadas a los *sports* y a la cultura física en el país. La CNEF tiene por cometido «popularizar los ejercicios gimnásticos y hacerlos accesibles a la mayor parte de la población, que hoy no los practica» (CNEF, 1911,¹¹ p. 18). La creación de la CNEF se inscribe en una serie de políticas reformistas, impulsadas durante el período *batllista*, que colocan en el centro de sus preocupaciones la vida de la población. Como indica Foucault

9 Informe de la «Comisión de Fomento» (13 de noviembre de 1906), transcrito en el «Plan de Acción» de la CNEF (1949).

10 Sobre la «cultura física» en el Uruguay, cf. Goitia, Peri, Rodríguez Giménez (1999); Rodríguez Giménez (2012); Dogliotti (2012) y Scarlato (2015).

11 Si bien en referencias figura (1911-1914), aludiendo al primer libro de actas de sesión de la CNEF, se opta por especificar en cada cita el año del acta de donde fue extraída.

(1992, p. 130), a partir del análisis de las sociedades europeas, el nacimiento de la población como problema y realidad tiene que ver con el despliegue de una serie de técnicas de gobierno que, al contrario del ejercicio del poder soberano que se ejerce sobre el derecho de matar o dejar vivir,¹² pone en el centro de su preocupación el «asegurar, reforzar, sostener, multiplicar la vida y ponerla en orden». Como explica Castro (2004, p. 16), «para Foucault la biopolítica de la población remite al modo en que la vida biológica de la población en su conjunto se ha convertido en objeto de administración y gobierno mediante los mecanismos de normalización», señalando las diferentes curvas de normalidad y anormalidad e interviniendo mediante el ejercicio de gobierno para que las segundas («desfavorables») se asimilen en mayor medida a las primeras («favorables»). Desde esta perspectiva, el cuerpo se torna «realidad biopolítica», en tanto «lugar donde se conjuga el individuo y la especie [...] el cuerpo deja de ser una metáfora jurídico-política y se convierte en una realidad biológica y un campo de intervención» (Foucault, 2011, p. 155). La creación de la propia CNEF puede leerse en estos términos, como la «emergencia del cuerpo como objeto de preocupaciones políticas y pedagógicas que suponen la delimitación de una intervención específica: la educación del cuerpo» (Rodríguez, 2012, p. 17).

En el Artículo 6 de la Ley que establece su creación, se detallan los siguientes fines:

Organizar todo lo referente a los concursos anuales en la República. La formación de asociaciones de cultura física racional. Relacionar las asociaciones nacionales existentes, entre sí y con las extranjeras, unificando la acción y los métodos. Publicar revistas especiales y libros de propaganda popular. Fomentar la fundación de plazas de juegos, gimnasios, baños públicos y *stands* de tiro. Recabar de las autoridades, de las corporaciones y de los particulares, asignaciones de fondos, donativos y otros recursos para impulsar la cultura física en el país. Organizar conferencias públicas en los establecimientos nacionales para los padres de familias, sobre higiene infantil. Combatir las causas de deterioro físico, en la infancia y juventud, de todas las clases sociales. Proyectar un plan racional de educación física obligatoria en las escuelas de instrucción primaria y en los establecimientos de instrucción secundaria (Uruguay, 1911).

La nueva Comisión Nacional se encarga de llevar adelante una campaña por la educación física, a modo de unificar acciones y métodos y hacer llegar los hábitos saludables impartidos por esta a cada rincón del país. La infancia adquiere un lugar de prestigio en este impulso. La CNEF debía proyectar un plan de educación física obligatoria en la escuela primaria e instrucción secundaria. En este sentido, el mismo Lamas realiza un informe sobre los ejercicios físicos de los niños de las escuelas, ante la CNEF (1913, p. 2014):

Es precisamente durante la edad escolar que el crecimiento se hace más activo y que los hábitos y el carácter se encuentran en proceso de formación; el organismo entero es en cierto modo plástico y por consiguiente fácilmente maleable. Es durante este período que debe empezarse a aplicar un sistema de

12 Sobre este asunto consultar Foucault (1992).

entrenamiento físico que tenga por objeto guiar y facilitar el desenvolvimiento físico y mental del niño hasta su pleno desarrollo.

La campaña de la educación física se posiciona bajo una promesa de futuro. Invertir en la «infancia y juventud» hoy implica ahorrar esfuerzos en el gobierno del mañana, en tanto, es durante ese período (entre los seis y catorce años), antes del «pleno desarrollo», que el «organismo» es «plástico» y «maleable». Puede observarse en estos dichos de Lamas, las influencias del campo de la psicología en su impronta científicista sobre el ámbito educativo. Como señalan Rocha y Giles (2015, p. 81), es en el distanciamiento de la psicología de la filosofía, desde fines del siglo XIX, que la primera encuentra al «método experimental» como el «instrumento para convertirse definitivamente en una disciplina científicamente autónoma cuyo campo específico es la ‘conducta humana’». Esta disciplina impacta rápidamente sobre el fenómeno educativo, instalando la pregunta del «cómo aprende el niño» a partir de las teorías del desarrollo humano.

En este sentido, la clave está en impartir el «servicio de la educación física»:

particularmente a los niños de las escuelas públicas las cuales se supone que por la pobreza de sus padres no viven generalmente en un medio de buenas condiciones higiénicas. [...] Este entrenamiento aplicable con discernimiento entre los siete y catorce años de edad constituye además a formar hábitos de disciplina, despierta los nobles sentimientos, estimula el espíritu de buen compañerismo y contrarresta los efectos perjudiciales a la salud y a la moral que se desprenden del medio antihigiénico en que los niños suelen vivir. Claro está que el entrenamiento físico debe prolongarse más allá de la edad escolar pero en nuestra opinión siguiendo este sistema a los catorce años se habrá obtenido desde ya, un grado tal de sano desarrollo que él influenciará la salud del niño para todo el reto de la vida de un modo feliz y permanente. El entrenamiento físico que se hace durante la edad adulta con todo lo excelente de sus efectos aplicándose a organismos cuyo crecimiento ha terminado y en los cuales los caracteres morales están ya formados limitan necesariamente los beneficios que se derivan de él. [...] Por consiguiente todo play de educación física nacional debe concebirse desde un vasto punto de vista que comienza con el niño y que se extiende al mayor número posible de niños (CNEF, 1914, pp. 316-317).

Al tiempo que la educación física debe ocuparse principalmente de la infancia, «al mayor número posible de niños», debe atender especialmente a aquellas destinadas «al deterioro» por las «condiciones de vida pobre»: «la insuficiencia de su alimentación, o la falta de luz y aire de sus hogares pobres, en las escrófulas y en los granos de la cara, en los ojos enrojecidos, como ocurre en buena parte de los niños que concurren a los asilos maternos, o que van por la calle vendiendo periódicos» (CNEF, 1912, 181). La política *batllista* se propone «popularizar» la educación física incluyendo a los sectores pobres de la población con la intención de producir efectos sobre estos, ya no excluirlos sino integrarlos a sus dispositivos para su corrección y producción. Como señala Castro (2014), desde una perspectiva foucaultiana, las disciplinas, como tecnología de poder conocida antes de la configuración de la sociedad moderna, sufre una serie de transformaciones

que permiten distinguir las instituciones de reclusión de siglo XVIII de las del siglo XIX. Mientras las primeras operan mediante la exclusión de los individuos «defectuosos» de su círculo social, las segundas tienden a su inclusión, teniendo por función «sujetar a los individuos en los aparatos de producción, formación, reforma o corrección» (p. 94).

Espacios populares de cultura física. El problema del tiempo libre

El día 7 de agosto de 1911 se reúne por primera vez la CNEF,¹³ nombrando a Juan Arturo Smith¹⁴ como presidente. Uno, sino el principal, proyecto que ocupa a esta Comisión en sus primeros años de funcionamiento es la creación de espacios «populares» de cultura física bajo su directa administración. El mismo Batlle y Ordóñez¹⁵ otorga su apoyo a esta Comisión argumentando la necesidad de «dotar a la Comisión de Campos de Sport y gimnasios propios»:

para llevar a feliz y rápido conclusión estos nuestros propósitos, se hace necesario dotar a la Comisión de Campos de Sport y gimnasios propios donde *el pueblo y niños escolares, vivero este del cual extraeremos los elementos necesarios para constituir en un próximo futuro una virtuosa inteligente raza sana y vigorosa*. Pero estos deseos no podrán pasar de tales si solo contamos con los recursos votados por la asamblea, recursos muy bastantes si solo nos limitáramos a estimular con premios los actuales deportes, a subvencionar limitadamente algunas instituciones de deportes o cultura física y a la instalación de gimnasios en locales alquilados e inadecuados, pero insuficientes si hemos de adquirir en propiedad campo y locales para deportes y ejercicios donde puedan concurrir hombres y mujeres y seguir hoy, por medio de la persuasión y los atractivos mañana obligatoriamente, a cultivar su belleza y perfección física, génesis de bellas condiciones morales y desarrollo intelectual. [...] Creo como la Comisión [...] que los locales propios son una necesidad (CNEF, 1911, pp. 50-52; el destacado es nuestro).

13 La Ley prescribía la integración de la nueva comisión encargada de la cultura física del país por el Rector de la Universidad, el Inspector Nacional de Instrucción Pública, el presidente del Consejo Nacional de Higiene y el Director de la Academia Militar. Junto a estos miembros exoficio, el PE nombraría «personas de competencia» hasta completar los once integrantes previstos. Además de los cuatro miembros «exoficio», el PE nombraría a Juan A. Smith, Rodolfo de Arteaga (Presidente de la Asociación Cristiana de Jóvenes), Pedro Towers (Presidente de la Liga Uruguaya de Football), Hector R. Gómez (Presidente del Círculo de Armas), Manuel Aubriot (Presidente del Montevideo Rowing Club Uruguay), Carlos Sturzenegger y José María Zamora (Presidente del Touring Club Uruguayo) (CNEF, 1911, p. 1). La CNEF estaría así integrada por dirigentes de aquellos clubes que, fundados en las últimas tres décadas del siglo XIX, habrían tenido un rol protagónico en el desarrollo de los sports en Uruguay (Cf. Pérez Monkas, 2015).

14 Exdirigente del Partido Nacional censurado tras apoyar la candidatura de Batlle y Ordóñez a la presidencia en 1903. Habría fundado en 1887 junto a Batlle la Sociedad de Tiro y Gimnasio Montevideano (Gutiérrez Cortinas, 1991).

15 Las actas de sesión de la CNEF dan cuenta del involucramiento directo del entonces Presidente de la República, José Batlle y Ordóñez. En reiteradas ocasiones visitaría la CNEF y en 1915 pasaría a integrarla como uno de sus miembros.

Las primeras acciones bajo este propósito se limitan a subvencionar dos instituciones a cambio de instalar en sus locales «Gimnasios populares», «dirigido y administrado por la Comisión N. de Educación Física» y «bajo la base de la gratuidad de la cuota» (CNEF, 1912, pp. 87-89). El primero de estos es instalado en la Sociedad de Gimnasia y Esgrima L'Avenir, habilitando la primera «clase popular de gimnástica» el 15 de mayo de 1912. El 7 de junio del 1912, Smith convoca una asamblea extraordinaria para anunciar la adherencia de seiscientos inscriptos, lo que obliga a instalar un segundo «gimnasio popular» (CNEF, 1912, p. 136). Este es instalado en el Club Nacional de Football, ante el ofrecimiento expreso en una nota dirigida a la CNEF:

Haciendo eco de los nobles y elevados principios que persigue esa distinguida [CNEF] y en el deseo de coadyuvar en su brillante y desinteresada labor en bien de la cultura muscular del hombre, viene a ofrecer el contingente modesto de sus fuerzas [...] Nuestro Club, respondiendo a esa finalidad que debe ser motivo, objeto de todas las instituciones deportivas, ha anexado a la sección de fútbol, que es casi el único ejercicio que se practicaba hasta hoy, la esgrima [...] box, gimnasia y juegos atléticos [...] Efectivamente, nuestra asociación dispone desde ahora de salas de armas, box, gimnasia, plazas de juegos atléticos, los indispensables baños calientes y fríos, e iluminación eléctrica, etc. [...] Pero comprendiendo [...] que los beneficios [...] no serían tan ampliamente aprovechados, si se redujeran al uso de nuestros consocios, y deseando contribuir, en la medida de sus fuerzas, en la obra benefactora en que se halla empeñada [la CNEF] ha resuelto poner a su disposición todas las secciones antedichas para que una vez reglamentadas [...] las ofrezcan gratuitamente al pueblo. (CNEF, 1912, p. 197).

La educación física como política estatal incorpora a su tradicional práctica de la gimnasia, algunos deportes como el box y la esgrima y «juegos atléticos». El juego aquí se asocia a la práctica de los deportes que sostiene su justificación en tanto ejercicio beneficioso para el organismo y el carácter, a la vez que actúa como el principal atractivo del pueblo a las nuevas instituciones de cultura física.

Con este antecedente y tomando como modelo los *Playgrounds* norteamericanos,¹⁶ Smith presenta un ante-proyecto de creación de las Plazas Vecinales de Cultura Física, siendo discutido y aprobado en el marco de la CNEF.¹⁷ La primera plaza inaugurada en 1913, se enmarca en este proyecto a ser replicado «en cualquier otro paraje popular de Montevideo» (CNEF, 1912, p. 69) y en todo el territorio nacional. El diseño y ubicación de la primera plaza, se inscribe en un proyecto de desarrollo urbano, teniendo la aprobación directa del Poder Ejecutivo. Una vez ofrecido a préstamo un terreno de propiedad de Francisco Piria (gratuitamente y por tiempo indeterminado), se estudia y analiza estratégicamente su localización:

16 Smith refiere en el proyecto de Plazas Vecinales de Cultura Física a la experiencia de Estados Unidos de Norteamérica, citando la publicación *American Playgrounds* de E. B. Mero (1908).

17 El proyecto sería impulsado y finalmente redactado por el entonces Presidente de la CNEF Juan Antonio Smith.

El terreno se halla situado en una situación esplendida por la belleza panorámica que desde él se percibe, como por lo poblado del barrio o vecindad a la cual se pretender servir.- El terreno ocupa un área de cerca de doce mil metros, capacidad suficiente para el propósito a que se le destina. Sus límites son, por el Norte el Hospital Inglés, por el Sud la calle Sarandí con su prolongación de la Escollera Este, por el Este la calle Juan L. Cuestas y por el Oeste el mar.- Su perspectiva; el mar, el Cerro, las calles Buenos Aires y Sarandí en toda su longitud; más tarde todo el proyectado barrio de pescadores (CNEF, 1912, p. 147).

Se trataba de la zona más antigua e identitaria de la ciudad, la Ciudad Vieja, barrio que reunía la mayor actividad comercial y financiera así como la principal actividad social (Barrios Pintos, 1971). Zona caracterizada por las grandes y lujosas casas legadas del siglo XIX, albergando los sectores más enriquecidos de la población que comenzaban a convivir en las proximidades del Puerto de Montevideo y del edificio de la Aduana con el creciente sector proletario. La instalación de los «conventillos»¹⁸ otorgaba la oportunidad a estos sectores de menores ingresos a radicarse en esta cotizada zona de la ciudad, aunque esto significara condiciones de vida poco acordes a los principios higiénicos de la nueva ciudad.

Como analiza Smith (1913, p. 9), en consonancia con el proyecto de ciudad *batllista*, Montevideo se encaminaba a formar «primera fila, entre las más populosas, importantes e ilustradas ciudades del mundo», era preciso contraponer las consecuencias perjudiciales de la vida moderna, «con barrios excesivamente poblados, cuyos habitantes viven aglomerados en construcciones poco higiénicas, sin aire suficiente» (CNEF, 1912, p. 149). Los «pulmones populares, que no otra cosa son las *plazas vecinales*, en el organismo de las ciudades» eran necesarios para el «porvenir futuro» (Smith, 1913, p. 9).

Asimismo, el proceso de regulación de la jornada laboral durante las primeras dos décadas del siglo XX¹⁹ es una medida para optimizar el tiempo de trabajo pero también abre una posibilidad de intervención sobre la realidad amenazadora habilitada fuera de ese tiempo productivo. El Estado tiene el deber de intervenir principalmente en aquello que representa un riesgo para el bienestar común. Habiendo saldado la mejora de las condiciones insalubres de la población en horas de trabajo, era preciso intervenir en el tiempo y espacio fuera de él. Algunos sectores ortodoxos guardan sus reparos ante la ley aprobada, denunciando:

El ideal de las tres ocho²⁰ —se afirmó en 1923 en una publicación católica— quedó reducido a mera fórmula; los obreros, en la generalidad de los casos, las

18 Estas constaban de edificaciones hechas con el propósito de hospedar un gran número locatarios, estaban conformados por muchas pequeñas habitaciones integradas por un patio central donde se ubicaban los servicios comunes (Tomeo, 2013, p. 152).

19 Esta ley fue aprobada el 17 de noviembre de 1915.

20 «Ley de las ocho horas» sería el modo de referir a la nueva ley de regulación de la jornada laboral aprobada en 1915. La expresión «ideal de las tres ocho» alude a las «ocho horas de trabajo, 8 horas de descanso y 8 de recreación y estudio» (González Sierra, 1996, p. 202) que se pretendía conquistar como derecho del trabajador.

ocho horas destinadas al esparcimiento intelectual y espiritual pasan en las tabernas, cafés y tugurios, dedicados al vicio sobre diversos aspectos, alcoholismo, juego y prostitución (González Sierra, 1996, p. 202).

Las crónicas de Ramón Collazo (1967) sobre las primeras tres décadas del siglo XX narran los escenarios de la zona de «los Bajos» (Ciudad Vieja en las proximidades de la Aduana), la vida nocturna en tabernas, cafés asociada a los vicios como el juego clandestino, el alcohol y la prostitución. El proyecto de «Plazas vecinales de cultura física» respondía perfectamente a estas preocupaciones de orden social. La nueva plaza sería «un punto de reunión, que por sus condiciones higiénicas, por la belleza de su panorama, por lo cercano de las viviendas de los concurrentes, como por las condiciones especiales a que la someterá la [CNEF]» (CNEF, 1911-1914, p. 148). Los «ejercicios físicos, racionales y científicos» así como «los deportes atléticos» que allí se realizarían tendrían por finalidad promover hábitos higiénicos «retrayéndolos con los atractivos de la Plaza y alejándolos de las reuniones malsanas y de los clubs o remates de Carreras de Caballos, de los cafés, esquinas u otras reuniones perjudiciales» (CNEF, 1912, p. 149).

Las plazas dan respuesta al problema del tiempo fuera del local de trabajo así como al tiempo fuera de la escuela. Aun en ausencia del término «tiempo libre» en las fuentes analizadas, el impulso de esta serie de políticas reformistas puede leerse en términos de instalación de las condiciones de posibilidad de emergencia de un saber sobre tiempo libre (Scarlatto, 2015). Es decir, el esfuerzo de racionalizar la jornada laboral por parte de Estado tiene su correlato en una política encargada de producir un deber ser para esa nueva realidad habilitada fuera del local de trabajo y de la escuela. La nueva CNEF y especialmente las nuevas plazas vecinales de cultura física tienen un lugar protagónico en la configuración de un discurso sobre el tiempo libre, impartiendo sentidos y prácticas «debidas» para esta nueva realidad.

La infancia, como la promesa de futuro, debe ser salvaguardada de los peligros sociales. El compromiso de la CNEF respecto a esta tarea es señalado en reiteradas ocasiones, a continuación una de ellas en palabras de Ghigliani:

TERRENOS BALDÍOS PARA RECREO. El Dr. Ghigliani manifiesta que ha visto por los diarios que el Municipio de Montevideo proyecta poner en vigencia medidas prohibiendo el juego de los niños en la calle. Que tales disposiciones si bien son dignas de aplauso porque contemplan la seguridad de los niños, requieren la intervención de nuestro instituto, por cuanto es menester que no sean privados de sitios de recreo cercanos a las casas, y en tal concepto propone que se procure utilizar los terrenos baldíos para destinarlos a lugar de recreo para niños y que se solicite del Municipio la suspensión del tráfico a determinadas horas fuera del horario escolar, en calles que no hubiera un tránsito muy grande de vehículos y que no pasen trenes para destinarlas también a sitios de juegos, tal como se hace en muchas ciudades de Norte América (CNEF, 1915-1917, p. 197).

No se trata de prohibir sino de permitir dentro de los parámetros de seguridad que el Estado debe garantizar. La intervención de la CNEF es clave para la institucionalización del juego, a partir de la creación de espacios específicos, como las nuevas plazas, que permiten la práctica del juego bajo la seguridad necesaria. Libertad/seguridad del individuo son arbitradas en el ejercicio de gobierno y, como indica Foucault (2011, p. 90), este equilibrio se da en torno a la noción de «peligro»:

En el fondo, si de un lado el liberalismo es un arte de gobernar que manipula fundamentalmente los intereses, él no puede —y es esta la contracara de la moneda—, él no puede manipular los intereses sin ser al mismo tiempo gestor de los peligros y de los mecanismos de seguridad/libertad, del juego seguridad/libertad que debe garantizar que los individuos o la colectividad queden lo menos posible expuestos a los peligros.

Las nuevas plazas se inscriben en un programa de educación física escolar que pretende compensar los «inconvenientes de los edificios escolares [que] ni ahora ni nunca podrán reunir condiciones de higiene y de espacio al aire libre» (Smith, 1913, p. 12). Desde la perspectiva de Smith (1913, p. 12), un programa escolar debe ser siempre un «programa mixto, de educación intelectual y de educación física, quitándole dos horas a la primera para dárselas a la segunda, con el propósito de que los niños puedan concurrir diariamente a esos centros de cultura física al aire libre». A decir de Crisorio (2007, p. 69):

Resultaba indispensable reformar los horarios y programas escolares respetando los límites que la fisiología imponía al trabajo intelectual y destinando mucho más tiempo para el ejercicio libre de los juegos, «para el desarrollo del organismo y para el reposo del cerebro», así como dotar a las escuelas de las condiciones de higiene necesarias, de los metros cuadrados mínimos de espacio libre que cada alumno requeriría y, sobre todo, de patios y jardines lo suficientemente grandes y aireados para el recreo de los estudiantes.

Dado que los edificios escolares uruguayos no cuentan «ni ahora ni nunca» con las condiciones debidas, la instalación de los espacios de cultura física bajo directa dirección de la CNEF, será la solución para estos inconvenientes: «estos centros serán vigorizadores y restauradores de fuerza y salud de los niños y niñas de todas nuestras escuelas públicas y privadas, allí irán los niños a resarcirse de la forzada inacción de las inadecuados locales» (CNEF, 1912, p. 150). El mismo Lamas eleva un informe a la CNEF, respecto a los ejercicios físicos de los niños de las escuelas realizados en la Plaza Vecinal de Cultura Física n.º 1 (CNEF, 1913, p. 310). Durante estas décadas, las nuevas plazas son utilizadas como espacio extenso al de las instituciones educativas escolar y liceal, impartiendo las clases de educación física en estas.

Smith y Ghigliani: de las plazas vecinales de cultura física a las plazas de deportes

El rumbo de las plazas desde la proyección impulsada por Smith se lleva adelante en consonancia con la educación física impartida en las escuelas. En relación a la infancia, la gimnasia es la protagonista, empleando varios términos que enfatizan su rigor científico: los «ejercicios racionales y científicos; [...] gimnasia de pulmones y vías respiratorias; a hacer gimnástica general del organismo» (CNEF, 1912, p. 149). Estos «ejercicios libres o reglamentados» (CNEF, 1912, p. 149) incluyen algunos juegos. La propuesta para «adolescentes y hombres» incluyen, además de los anteriores ejercicios, los «deportes atléticos». Estos son los principales atractivos para alejarlos de las «reuniones malsanas» (CNEF, 1912, p. 149). En este sentido, el proyecto de Smith apunta a una «Educación Física Social» (CNEF, 1912, p. 152), donde el deporte aparece justificado por su valor moral antes que científico.

El paulatino pasaje de la gimnástica al deporte advertido por Dogliotti (2012, 2015) también puede analizarse en el marco de esta nueva política de Estado. El 7 de abril de 1915 se aprueba un cambio en la denominación de estos espacios creados por la CNEF, pasando a llamarse «Plazas de Deportes». La tercera plaza, localizada en el entonces Parque Urbano,²¹ se inaugura en octubre de 1915 bajo esta nueva denominación. Esta nueva plaza cuenta con una infraestructura acorde a las exigencias del fenómeno deportivo, canchas de tenis, de vóleibol, entre otros espacios; presentándose como posibilidad de práctica para los usuarios de las plazas así como espectáculo para el público en general, como será el caso del box.²²

Sin constar en actas los argumentos del cambio de denominación de estos espacios de cultura física a cargo de la CNEF, el análisis de las actas a partir de 1915 da cuenta de un gran impulso y organización del deporte en el período, el cual estará protagonizado por el nuevo Presidente de la CNEF, el Sr. Ghigliani. Él se integra a este organismo a partir de la sesión del 14 de setiembre del 1914 (CNEF, 1914, p. 323) y es el responsable de la publicación oficial de esta Comisión, la revista *Uruguay Sports*, editada a partir de 1918 (Gutiérrez Cortinas, 1991, p. 33). Asimismo, durante este mismo período, Ghigliani lidera el proceso de organización del deporte a partir de la creación de las federaciones deportivas.²³ A partir de este período los deportes comienzan a ser incluidos en la propuesta de enseñanza de la educación física, incluso en relación a la infancia, como es el caso del box.

En suma, puede detectarse que el cambio en el proyecto que guía el quehacer de la CNEF en la transición de Smith a Ghigliani como presidentes de este organismo, es acompañado por un paulatino pasaje de la gimnástica a los *sports*.

21 Actual Parque Rodó de la ciudad de Montevideo.

22 Sobre este asunto consultar Scarlato (2015).

23 Por este asunto consultar: Rodríguez y Scarlato, 2015.

Una de sus materializaciones es el cambio de denominación de Plazas Vecinales de Cultura Física a Plazas de Deportes. De todas formas, los discursos analizados en el marco de la CNEF durante el período descrito, fundamentan la importancia de los juegos y los deportes aludiendo a sus fines sociales, morales y a su carácter atractivo para la juventud, al tiempo que al fundamentar la gimnasia se hace referencia a los aspectos fisiológicos y de mejoramiento de la salud.

Consideraciones finales

En Lamas, a diferencia de Varela, los dispositivos biopolíticos de los que la educación física forma parte son más que evidentes. La importancia dada en su discurso a una educación física que priorice los juegos libres en la infancia frente a la gimnástica, se efectúa a través de razones psicológicas y fisiológicas, mayoritariamente articuladas entre sí. Cuando esgrime argumentos a favor de la importancia de la gimnástica o los juegos reglamentados en la edad escolar por una parte, los fundamenta por la escasez de espacios al aire libre para la práctica de los juegos, y por la otra, a partir de la importancia del disciplinamiento de los cuerpos, inculcando orden y disciplina en los niños. La gimnástica no es copiada tal cual del sistema sueco, sino que Lamas propone readaptaciones a partir de las características psicológicas de los niños uruguayos, y de intensidad a partir de argumentos fisiológicos, que forman parte, de un clima de época, al igual que en Varela, de la desvalorización que se realiza de la raza latinoamericana frente a la europea. Es por esto que nos preguntamos si realmente se configuró en Uruguay el disciplinamiento de los cuerpos tal cual lo describió Foucault (1989) para el caso europeo. En este sentido, coincidimos con Crisorio (2007, p. 72) en que:

más allá de la fascinación de los pedagogos, cientistas de la educación e «historiadores» de la Educación Física (la mayoría de estos últimos nacidos y criados en ella misma) por Vigilar y castigar, por el problema de la formación de cuerpos políticamente dóciles y económicamente rentables, por la producción de una individualidad disciplinaria —problemas en verdad más propios de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX y, por ende, de la Gimnástica— la Educación Física se sitúa en un escenario y un tiempo que la proyección en el campo de la educación del dispositivo disciplinario no alcanza a explicar, al menos si no se lo opone y a la vez se lo completa con el dispositivo biopolítico de seguridad.

Para el caso uruguayo, esto es claro en Lamas, en sus palabras, al niño uruguayo «inquieto, nervioso, de espíritu siempre alerta» no se lo puede disciplinar como al escandinavo, esto remite a un sujeto «activo» propia de las sociedades biopolíticas, y por esto la preferencia en los juegos y deportes. En contraposición, Varela lo describe como de «pequeña estatura, hundido el pecho, pálido el rostro», haciendo una crítica a la población uruguaya, a diferencia de Lamas que lo describe desde su capacidad de hacer, sus aspectos positivos, desde la posibilidad de un cuerpo productivo en una sociedad capitalista en desarrollo.

En Varela, a partir de la representación del niño desde lo que le falta en relación al europeo, centrado en una descripción de sus cuerpos casi «enfermizos» propone como su principal medio curativo la práctica sistemática y científica de la gimnasia de salón. Veinticinco años después, Lamas priorizará los juegos frente a la gimnástica y señalará los fines: morales, fisiológicos y socio-psicológicos en la etapa infantil. Las condiciones edilicias de las escuelas llevaron a que la gimnasia continuara siendo, en las primeras décadas del siglo XX, la principal disciplina de la educación física implementada en las escuelas.

A partir de la incorporación de la educación física como política de Estado, con la creación de la CNEF, comienza un paulatino pasaje de la gimnástica al deporte (Dogliotti, 2012, 2015). Este pasaje, no tan visible en el período inaugural bajo la presidencia de Smith (1911-1915), adquiere una especial visibilidad con el impulso de la CNEF bajo la presidencia de Ghigliani, quien se embandera en el impulso y organización del deporte a partir de 1915 y el cambio en la denominación de los espacios de cultura física creados por la CNEF, pasando a llamarse «Plazas de Deportes».

Asimismo, como fue analizado en el presente trabajo, el proyecto de plazas se instala como política educativa, principalmente en relación a la infancia, a la vez que toma lugar como política sanitaria, dirigida a combatir y descongestionar los focos de riesgo en la ciudad: allí donde las condiciones de vida pobre, los hábitos insalubres y las horas ociosas se combinaban. En este sentido, los nuevos espacios son diseñados e instalados estratégicamente en la ciudad, impartiendo una serie de prácticas «debidas» para el tiempo fuera del local de trabajo y de la escuela. La presencia de los juegos y deportes es el principal atractivo para la asistencia de jóvenes y adultos a las plazas al tiempo que la gimnasia científica continúa siendo la protagonista en la formación de organismos sanos.

Las plazas vecinales de cultura física se inscriben en una serie de políticas que nos permite leerlas en los términos de lo que Michel Foucault llama la «maximización de la vida de la población». La población se presenta como realidad con naturaleza y mecanismos propios, en los cuales será preciso intervenir. El cuerpo y la especie son allí, donde la (bio)política opera, fin e instrumento de gobierno. Mecanismos de disciplina y de seguridad se combinan para la producción del cuerpo individual y colectivo: distinguir, separar, organizar, producir tiempos y espacios, establecer prácticas y rutinas a ser integradas, corporificadas.

Aun en ausencia del término «tiempo libre» en las fuentes analizadas, la concreción de la «ley de las ocho horas» forma parte del establecimiento de las condiciones de posibilidad de lo que hoy reconocemos como tiempo libre. Una nueva esfera del tiempo social emerge como realidad y foco de intervención gubernamental. En este marco, la CNEF se presenta como uno de los ámbitos que se encargará no tanto de prohibir o permitir, sino de regular, administrar, producir un «deber ser» para esa nueva realidad.

Las nuevas plazas impulsadas por la CNEF, se presentan como espacios para hacer un uso conveniente del tiempo fuera del trabajo, especialmente como

tiempo de reposo, como lugar «para descansar, tomar baños y recuperar las fuerzas perdidas en la tarea del día» (CNEF, 1912, p. 148-149). Como indica Rodríguez Giménez (2012, p. 185):

¿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.

Sin embargo, tanto el proyecto de plazas vecinales de cultura física como las palabras del Batlle y Ordóñez —«extender su cultura moral e intelectual» (Batlle, 1906 *apud* Vagner, 1968, pp. 244-245)—, parecen establecer una distancia con una biopolítica, en el sentido estricto del gobierno de la vida biológica de la población:

esa enorme masa de hombres que habían creído hasta ahora que su interés consistía, y su deber, en trabajar en silencio, ajenos a toda agitación popular, en la estrecha esfera de acción en la que ejercían su oficio [...] Dejémoslos que hablen y que saquen sus cuentas, estimulémoslos a que mediten sobre sus consecuencias y deberes [...] Entonces nuestra vida política cambiará de aspecto y nuestra república merecerá el nombre de república (*El Día*, 9 de diciembre de 1895 *apud* *Marcha*, 1969a, p. 52).

La «igualdad democrática» implica la incorporación del trabajador al sistema político burocrático, con ejercicio del voto, participación en clubes. El proyecto de plazas se inscribe en lo que Caetano (2010, p. 25) denominó «ciudad batllista», como escenario para el desarrollo de una ciudadanía con perfiles republicanos. Su implementación incluye la creación de las Comisiones Vecinales de Cultura Física, creadas a partir de la propuesta de Smith, con la función de «cooperar dentro de su sección al desenvolvimiento de los cometidos confiados a la Comisión Nacional» (CNEF, 1912, p. 115). Tienen especial competencia en la «vigilancia y dirección inmediata» de las plazas de cultura física, siguiendo los fines y cometidos preestablecidos por la CNEF (CNEF, 1912, p. 115), con la potestad de proponer reformas o medidas a la CNEF en vistas a «popularizar, mejorar, o al incremento de la educación física en la sección», así como «interesar a toda la población de su sección en favor de los ejercicios físicos llevándole al conocimiento de los incalculables beneficios que su acción resulta para la salud y moral del pueblo» (CNEF, 1911, p. 116). Estas comisiones locales eran conformadas por miembros competentes en materia de cultura física, siendo elegidos inicialmente por la propia CNEF y, una vez puestas en marcha su funcionamiento, eran los propios usuarios de las plazas los responsables de nombrar a sus representantes. Todo un dispositivo para la formación de una *cultura cívica* es puesto en juego en esta política de *cultura física*. En este marco, ¿podría pensarse un otro sentido de estas políticas respecto de la pura administración de los organismos?

Bibliografía

- ACEVEDO DE BLIXEN, J. L. (1967). *Novecientos*. Montevideo, Ediciones del Río de la Plata (2.ª edición).
- ARAÚJO, O. (1911). *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo, Imp. El Siglo Ilustrado.
- BARRÁN, J. P. y NAHUM, B. (1979). *Batlle, los estancieros y el imperio británico. Tomo 1: El Uruguay del novecientos*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- (1982). *Batlle, los estancieros y el imperio británico. Tomo 3: El nacimiento del batllismo*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- BARRIOS PINTOS, A. (1971). *Montevideo. Los barrios I*. Montevideo, Editorial Nuestra Tierra.
- BLANCO, R. V. (1948). *Educación Física. Un panorama de su historia*. Montevideo, Impresora Adroher.
- CAETANO, G. (2011). *La República batllista*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- PÉREZ, C. y TOMELO, D. (2010). «Baroffio, arquitectura y primer batllismo: las bases físicas de un modelo de ciudadanía». En: BAROFFIO, Eugenio. *Gestión urbana y arquitectura 1906-1956*. Montevideo, Facultad de Arquitectura, pp. 23-38.
- CASTRO, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos, autores*. Universidad de Quilmen, Buenos Aires.
- (2014). *Introducao a Foucault*. Autentica Editora, Belo Horizonte.
- CHUCARRO, U. (1892). *Memoria correspondiente a los años 1890 y 1891, presentada a la Dirección General de I. Primaria por el Inspector Nacional de I. Primaria Urbano Chucarro*, Montevideo, Imprenta a vapor de La Nación.
- COLLAZO, R. (1967). *Historias del bajo. Crónicas*. Montevideo, Editorial Alfa.
- Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) (1911-1914). Libro de Actas 1. Ago. de 1911- Nov. 1914, en: *Archivos del Ministerio de Turismo y Deporte*, Montevideo.
- (1915-1917). Libro de Actas 3. Mar. de 1915- Set. 1917, en: *Archivos del Ministerio de Turismo y Deporte*, Montevideo.
- (1949). *La Educación Física y la Recreación en el Uruguay. Origen. Plan de Acción*. Montevideo, CNEF.
- CRISORIO, R. (2007). «Educación física y biopolítica», en *Temas & Matizes*. Paraná, n.º 11, mar./jul. 2007, pp. 67-78.
- DOGLIOTTI, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, Udelar. Disponible en: <http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf>.
- (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República (Udelar), 259 p.
- DUSSEL, I. (2011) «Prólogo», en: SCHARAGRODSKY (comp.) (2011). *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 9-14.
- El Hombre. (1916). «Nota de la semana. Día de los tuberculosos», *Semanario anarquista de combate*. Año 1, n.º 1, 29 de octubre. Montevideo, Centros de Estudios Sociales de Arroyo Seco y Villa Muñoz. Disponible en: <<http://www.periodicas.edu.uy/v2/minisites/el-hombre/index.htm>>.
- FOUCAULT, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- FOUCAULT, M. (1992). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Madrid, Siglo XXI, 7.ª edición en español.
- (2011). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- GLEYSE, J. (2011). «La metáfora del cuerpo máquina en la educación física en Francia», en: SCHARAGRODSKY, P. (comp.) (2011) *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 77-95.
- GONZÁLES SIERRA, Y. (1996). «Domingos obreros en los albores del siglo XX. Itinerarios del tiempo libre», en: BARRÁN, J. P., CAETANO, G. y PORZECANSKI, T. (comps.) *Historia de la vida privada en el Uruguay. Tomo 2: El nacimiento de la intimidad 1870-1920*. Montevideo, Ediciones Santillana S. A. pp. 200-228.
- GUTIÉRREZ CORTINAS, E. (1991). *Sociedad de Gimnasia L'Avenir*. 100 años. Montevideo, 1991.
- LAMAS, A. (1903). *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*. Montevideo, Barreiro y Ramos.
- (1912). *Educación física é intelectual conexas. Un plan de educación física infantil*. Montevideo, Barreiro y Ramos.
- LJUNGGREN, J. (2011). «¿Por qué la gimnasia de Ling? El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX», en: SCHARAGRODSKY (comp.) (2011) *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 37-51.
- Marcha* (1969). «Battle». *Cuadernos de marcha*, n.º 31, noviembre, Montevideo.
- MERO, E. B. (1908). *American Playgrounds*. Boston Mass., American Gymnasia Co.
- PÉREZ, G. (2013). «La civilización de prácticas (corporales) deportivas y su inscripción en el discurso escolar», en: 10 Congreso Argentino y 5.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Actas. Universidad Nacional de La Plata, 2013. Disponible en: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/38947>>.
- ROCHA, L. y GILES, G. (2015). «Aprendizaje motor», en: CARBALLO, C. (coord.) (2015) *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastros y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 79-86.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2012) *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Montevideo: Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria da Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- (2001). «El cuerpo en la escena del Uruguay del 900», en: AISENSTEIN *et al.* (comps.) *Estudios sobre deporte*. Buenos Aires, Libros del Rojas, pp. 155-164.
- (2011). «Una conciencia y un corazón rectos en un cuerpo sano: educación del cuerpo, gimnástica y educación física en la escuela primaria uruguaya de la reforma», en: SCHARAGRODSKY (comp.) *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 477-496.
- y SCARLATO, I. (2015) «Historia del deporte en Uruguay: consideraciones sobre un campo incipiente», en: DE MELO, V. A. *O esporte no cenário ibero-americano*. 1.ª ed. Río de Janeiro, 7 Letras, pp. 147-158.
- SCARLATO, I. (2015). *Corpo e tempo livre. As plazas vecinales de cultura física em Montevideú (1911-1915)*. Florianópolis, sc, Biblioteca Universitaria da UFSC, p. 152.

- SCHARAGRODSKY, P. (2011a). «Presentación», en: SCHARAGRODSKY (comp.) *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 15-20.
- (2011b). «La constitución de la educación física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX», en: SCHARAGRODSKY, (comp.) *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 441-475.
- SMITH, J. A. (1913). *Plazas Vecinales de Cultura Física. Orígenes, propósitos, normas morales y de buenas costumbres; prácticas higiénicas*. Comisión Nacional de Educación Física. Reglamentaciones. Montevideo, Talleres gráficos, A. Barreiro y Ramos.
- Soares, C. (2006). «Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias», en: ROZENGARDT, R. (coord.) (2006) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 223-242.
- TOMELO, D. (2013). «Hoteles y turismo hace cien años. Los cimientos de una industria», en: *Almanaque 2013*, Montevideo, Banco de Seguros del Estado.
- TORRES, C. (2011). «La educación física en Estados Unidos», en: SCHARAGRODSKY, P. (comp.) *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 253-277.
- Uruguay. Ley n.º 3.789, 15 de julio de 1911. Juegos atléticos y Comisión Nacional de Educación Física. Poder Legislativo, Montevideo. Disponible en: <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=03789&Anchor=>>, acceso: 09/2013.
- . Ley n.º 5.350, de 19 de noviembre de 1915. Jornada laboral de ocho horas. Poder Legislativo, Montevideo. Disponible en: <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=5350.&Anchor=>>, acceso en: 22/05/2014.
- VAGNER, M. (1968). *José Batlle y Ordóñez. Pensador, político, historiador, antropólogo*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- VARELA, J. P. (1876a [1964]). *La Legislación Escolar*. Tomo I. Montevideo, Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos, Vol. 51, Obras Pedagógicas, Montevideo.
- (1876b [1964]). *La Legislación Escolar*. Tomo II, Montevideo, Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos, Vol. 52.

De pro/prescripciones morales y técnicas. Una aproximación a la figura del profesor de educación física en la obra de Langlade¹

JUAN MUIÑO ORLANDO

Introducción²

El presente trabajo pretende poner de manifiesto que la figura del profesor de educación física, sobre mediados del siglo XX en el Uruguay, es objeto de una serie de prescripciones minuciosas que se complementan y articulan con las proscipciones impulsadas por la prueba de ingreso a la formación profesional en el área, desde sus comienzos en 1939. Este trabajo intenta, a partir del análisis de algunas publicaciones y escritos de Alberto Langlade, advertir una serie de correspondencias entre estas prescripciones y algunos de los elementos destacados por Foucault (1981, 1982, 1983) respecto de la *parrhesía* y la retórica, en tanto formas discursivas ponderantes en el espacio político y filosófico del período helenístico-romano. Si bien este trabajo presenta un corte histórico, es importante aclarar que no se intenta establecer una línea causal, una relación directa, no se pretende rastrear en la Antigüedad grecorromana elementos directamente constitutivos para la figura del profesor de educación física del Uruguay de mediados de siglo XX. Más bien, *parrhesía* y retórica se encastran en este artículo como categorías conceptuales a partir de las cuales se estructura un análisis que pretende problematizar una discursividad acerca de la figura que de este se ha construido y, podría decirse, ha ido otorgándole un espacio determinado en relación con la sociedad, la educación y el conocimiento.³

1 Este artículo sintetiza, amplía y profundiza algunas de las líneas de indagación trabajadas previamente en la tesina de grado de la Licenciatura en Educación Física, «Una historia de prescripciones: el rol social y la figura del profesor de Educación Física en la propuesta de Langlade (curso Teoría de la Gimnasia, 1956)», en coautoría con la Lic. Natalia Fuentes Fripp y bajo la orientación de la Lic. Alicia Contreras. Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (2015).

2 Este artículo trabaja desde una perspectiva foucaultiana. Para indagar acerca de las compatibilidades e incompatibilidades de esta con una perspectiva lacaniana consultar el artículo, de este mismo libro, «Sujeto y saber en Foucault y Lacan: algunas consideraciones para pensar la educación y la enseñanza» (Craviotto y Dogliotti).

3 En este sentido, vale aclarar que trabajar con estas categorías para leer la realidad moderna de modo lineal representaría un análisis anacrónico.

De las pro/prescripciones

Para el caso uruguayo, desde los orígenes de su implementación sobre finales del siglo XIX y albores del siglo XX, en tanto mecanismo de un Estado con miras a su modernización, en tanto agente civilizador, a la educación física le ha sido atribuida una carga moral conjugada con una explícita marca higienista que, de alguna manera, empapó su entorno alcanzando la figura del encargado de impartirla.⁴

Cerca de mediados del siglo XX, en el año 1939, con la creación del Curso de Profesores de Educación Física en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), que dio respuesta a la necesidad de una formación específica en el área e inauguró en nuestro país una figura del profesor de educación física como tal, comenzó a funcionar un proceso de proscipciones de cara a la selección de aspirantes para esta formación que, sin dudas, estableció algunos de los primeros elementos constitutivos en su construcción. Evidentemente, este proceso está directamente relacionado con la implementación de la prueba de ingreso a la formación en el área, que mantuvo hasta el año 2015⁵ (aunque de forma menos pronunciada) algunas de sus características proscriptivas que tomaron la forma de preocupaciones morales y médicas acerca de los cuerpos de los aspirantes.

En Dogliotti (2012) se pueden observar claramente algunos elementos que ponen de manifiesto este aparato proscriptivo, que acompañó a la formación profesional en educación física durante la mayor parte de su historia en el Uruguay:

El control moral y médico caracterizaba a la formación desde los mecanismos de selección de los estudiantes. No solo era necesario el certificado de buena conducta sino que debía venir acompañado de «dos firmas honorables» [...] El profesor de educación física debía ser un modelo a copiar, para esto no bastaba con un certificado de salud, sino que debía tener determinadas capacidades físicas que lo habilitaran a iniciar sus estudios. [...] La normación y normalización ejercida por la Oficina Médica de la CNEF, que evaluaba y medía a cada uno de los cuerpos individuales de los aspirantes y al mismo tiempo esos cuerpos eran comparados según criterios de aptitud estandarizados para toda la población a partir de los cuales se excluía a muchos de la posibilidad de ser profesor de educación física (Dogliotti, 2012, pp. 272-273).

Ahora bien, estos elementos proscriptivos representan un aporte fragmentario en la constitución de la figura del profesor, no la acaba, siendo que existieron también, de forma acentuada sobre mediados del siglo XX, una serie de prescripciones a propósito de esta.

4 Para profundizar sobre esta temática consultar Dogliotti (2012; 2015) y Rodríguez Giménez (2012).

5 Ya como licenciatura en la órbita del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, desde 2015 hasta la fecha, la selección de aspirantes se realiza mediante el sorteo de cupos, lo que limita o desplaza esta serie de preocupaciones por el perfil de los aspirantes.

Evidentemente, todo plan de estudios para una determinada formación opera, de forma más o menos directa, en función de una discursividad respecto de la figura del profesional que pretende formar, pero, en el caso de la formación en educación física de mediados de siglo XX en nuestro país, asistimos a una prescripción detallada de esta, en la que se inscriben una serie de trabajos y escritos de Langlade que se ocupan de establecer de forma minuciosa y explícita los requisitos excluyentes para encarnar la figura del profesor.

Estas ideas comenzaron a ganar terreno ingresando a la formación profesional en educación física, al aparecer formalmente en cursos intensivos de formación y ampliación, tales como «Teoría y didáctica de la gimnásticas» (CNEF, 1952), y en el curso de profesores ofrecido por la CNEF, en el marco del Plan de Estudios 1956, homologándose la estructura del texto *Teoría y didáctica de la gimnástica* (Langlade, 1952), que prescribe las condiciones físicas, morales, intelectuales y técnicas imprescindibles para el profesor de educación física, con un contenido del programa del curso *Teoría de la Gimnasia* (CNEF, 1956).⁶

De los juegos morales y técnicos

El rol docente se establece, entre otros factores, a partir del tipo de relación que establece con los sujetos, a saber, una relación pedagógica, mediada por la transmisión de objetos de conocimiento; una relación que se establece en torno a una serie de preocupaciones y fines de corte educativo que determinan las estructuras y formas de la transmisión que la caracteriza.

Estableciendo este como el punto de partida, los aportes de Foucault (1981, 1982, 1983) a través de los conceptos de *parrhesía* y retórica resultan de gran valor para pensar las discursividades acerca de la figura del profesor de educación física, utilizando las formas discursivas como puerta de entrada. Estos dos conceptos que se contraponen, remiten a dos tipos diferentes de discurso que vehiculizan la relación maestro-discípulo en su dimensión moral y técnica en el seno de la filosofía helenística y romana.⁷

De acuerdo con Foucault (1981), puede entenderse a la *parrhesía* como la calidad moral y la *tekhne* necesarias e indispensables para transmitir un discurso de verdad (discurso poseedor de verdad) a aquel que lo necesite para

6 En ambos programas y cursos aparecen Alberto Langlade, como profesor encargado, y Julio César Orlando, como profesor ayudante.

7 En el estudio realizado por Foucault en *La Hermenéutica del Sujeto* (1981), *El gobierno de sí y de los otros* (1982) y *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II* (1983), tanto el concepto de parrhesia como el de retórica son abiertos y presentan significativas variantes (en torno al sujeto enunciante y receptor del discurso y la concepción misma de verdad, entre muchos otros aspectos) dependiendo del momento histórico en el que los aborda y de la corriente filosófica de la que los toma. Las conceptualizaciones expuestas en este trabajo están lejos de ser exhaustivas y significan una selección —efectuada en función del análisis realizado— basada en la oposición que presentaron ambas formas discursivas en el período comprendido entre los siglos IV a. C. y IV d. C.

autoconstituirse como sujeto soberano de sí mismo y de veridicción de sí para sí. La cuestión fundamental en ella es la franqueza, la apertura y la libertad que permiten que se diga lo que se tiene que decir, en la forma en la que se crea necesario y en el momento en que se cree pertinente, por esta razón está fuertemente ligada a la decisión, elección y actitud del enunciante. Por otra parte, la retórica puede ser entendida como:

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

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

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

Se debe resaltar que Foucault (1983) distancia la transmisión de un «verdad técnica» —asociable a un conocimiento objeto de enseñanza— del concepto de *parrhesía*. En su trabajo realiza una distinción entre el sabio, el profeta, el técnico y el parrhesiásta⁸ en relación, entre otros elementos, a los contenidos de sus discursos. En esta diferenciación esquemática Foucault asocia la transmisión de una verdad técnica, de una *tekhné*, a la figura del técnico, alejándola de la del parrhesiásta.

Estos dos conceptos, por la posibilidad de abordaje de la cuestión técnica de forma estrechamente relacionada con la de los fines de la relación pedagógica —la cuestión moral en Foucault (1981, 1982)— en clave de la figura del enunciante de un discurso, parecen particularmente fértiles para el análisis de los trabajos prescriptivos de Alberto Langlade. Siendo que en estos propone una forma de proceder para el profesor, una forma de dirigirse a sus estudiantes,

8 Para profundizar en esta distinción consultar en este libro el artículo «Algunas notas sobre discurso, *ethos* y cuerpo en el último Foucault», a cargo de Dogliotti.

explícita, desde una serie de postulados a propósito de su figura como educador, antes que todo, una forma moral y técnica de mediación de la relación pedagógica en la que asume inmerso al profesor de educación física.

Langlade (1952, p. 4) prescribe que «para que la actividad a realizar cumpla con sus finalidades educativas, el pedagogo encargado de impartirla debe poseer [...]» determinadas cualidades, que van desde lo físico hasta lo intelectual, pasando por lo moral y lo temperamental, prefigurando, con cierta pretensión de exhaustividad, la porción más ínfima de la figura del profesor.

En lo referente específicamente a la forma moral y técnica de los discursos, expresa que la acción del docente «[...] debe ser segura y definida. La enseñanza debe llevar la impresión de la fuerza de su convicción, seriedad, alegría y personalidad» y «debe manejar a sus alumnos con tranquilidad, afecto y paciencia [...]» (1947a, pp. 38-39; 1952, p. 9). En cuanto a lo específicamente técnico introduce, dentro de las condiciones físicas imprescindibles, la necesidad de una «voz bien timbrada», dado que «una voz fresca y agradable atrae y comunica alegría a los alumnos». Entiende que una «buena dicción e impostación [...]» son la base para un buen comando. Un profesor que no vocalice correctamente, que arrastre las palabras o parezca ‘morderlas’ [las comillas son del autor] nunca podrá alcanzar éxito en su gestión [...]» (Langlade, 1952, p. 1).

Acerca de la composición de los discursos, los planteos de Langlade oscilan tímidamente entre elementos asimilables a una construcción técnica minuciosa y una preocupación genérica y difusa. Sus planteos al respecto parecen tener un peso específico considerable en algunos de sus trabajos como para ser asimilados directamente a la preocupación detallada de los discursos en la retórica, mas no directamente en su forma. Más allá de las preocupaciones por la fonética del discurso, las construcciones propuestas se limitan a presentar una estructura binaria del «comando» que se divide en «voz preventiva» y «voz ejecutiva» separadas por una «pausa de atención», debiendo tener esta última una duración determinada en función de ciertas características de sus receptores (Langlade, s/a; CNEF, 1952). Además de esta estructura del «comando» sugiere como recursos persuasivos el «tarareo de ritmos», «los sonidos onomatopéyicos», «los numerales» y la utilización de instrumentos musicales (Langlade, s/a).⁹

Por otro lado, en Langlade (1952) se encuentran algunas referencias a la «honestidad», que se asocia directamente con el decir franco, el decir veraz, como una de las condiciones morales necesarias para el quehacer docente. Más allá del contenido de los discursos y haciendo referencia a otros elementos técnicos, el autor incluye la necesidad de no «[...] exigir más de lo que es posible dada la edad, el desarrollo, etc., de sus alumnos» (p. 9). La idea de exigencia de acuerdo a la edad del individuo parece asociarse, al menos en su lógica, a la propuesta parrhesiástica de modificación del discurso veraz y selección de la verdad

9 Este trabajo de Langlade (s/d) se titula «Gimnasia especial (correctiva)» y se dirige al «reeducador postural», no exclusivamente a profesores de educación física, dado que pretende intervenir, también, en la formación universitaria en fisioterapia.

adecuada en función del momento en el que se emite el discurso. Por otra parte, si se entiende al desarrollo como una característica ya no de orden puramente cronológico sino supeditada a la particularidad de la persona, este segundo elemento planteado por Langlade parece asociarse a la modificación de la forma de la verdad en función de aquel a quien se dirige. Si se tienen en cuenta estos elementos, se puede decir, también, que algunas características de las formas discursivas propuestas para el docente, parecen asociarse a la lógica técnica de la *parrhesía*, debiéndose, necesariamente, transmitir una verdad a través de un discurso «honesto» estructurado en función del «desarrollo» de aquel a quien se dirija y el momento de su vida en el que se emita.¹⁰

Más allá de esta difusa ambigüedad de la propuesta de elaboración de los discursos, se pueden observar en Langlade una serie de prescripciones para la vida del profesor en su conjunto, un deber ser que va más allá de lo estrictamente profesional. Así mismo, se debe advertir que tanto la retórica como la *parrhesía* atraviesan a los sujetos enunciantes más allá del momento específico en el que se formula el discurso, influyendo, sobre su forma de ser, su forma de vivir, su *ethos*, permeando sus costumbres, su aspecto y formas de manifestarse (Castro, 2004). De acuerdo con Foucault (1982), la función parrhesiástica va más allá de la enunciación de la verdad en un discurso, debiéndose ser en la vida misma un agente de la verdad, mostrándose tal y como se es a través de, por ejemplo, la vestimenta, los hábitos y las reacciones. En definitiva, se debe practicar la *parrhesía* en la totalidad de la vida. Por otra parte, la retórica invade también la vida del sujeto enunciante que, en contraposición con la transparencia de la *parrhesía*, llena los diferentes aspectos de su vida de ornamentos y adornos, mostrándose a sí mismo de una forma diferente a la que es; tanto en su manera de hablar como en su vestimenta, sus gustos y sus placeres, no dice la verdad.

En este sentido, Langlade (1952), citando a la Escuela de Educación de la Universidad de Syracuse, en el desarrollo de las condiciones intelectuales requeridas al profesor, desliza la ponderación de «[...] la apariencia personal» (p. 8). Así mismo, introduce que «el profesor no debe jamás emplear insultos, palabras injuriosas [...] Es importante que el tono de voz y los gestos del profesor, nunca denoten que ha perdido el control de sí mismo» (p. 9).

Se debe destacar que en el primer pasaje se realiza una referencia directa a la estética personal pero, a diferencia de lo que sucede en el resto de este trabajo de Langlade, ya no como producto de las condiciones físicas necesarias para desempeñar la tarea profesional, sino poniendo el foco en la apariencia personal misma, es decir, poniendo énfasis no en mostrarse como se es, sino en mostrarse como se debe ser, en última instancia, como no se es. En la misma línea, en el segundo pasaje se vuelve a colocar el foco en lo que se aparenta, mas no en lo que se debe ser, no se requiere al docente que nunca pierda el control de sí mismo, en cambio,

10 En los segmentos citados en este párrafo, Langlade no limita, como sí lo hace en otros trabajos, estas consideraciones técnicas para la elaboración de un discurso que pretende transmitir una verdad técnica, en términos foucaultianos.

sí se le solicita que en todas las situaciones en que esto suceda procure no mostrarlo. En definitiva, no mostrando, al menos en ese momento, lo que se es o se siente. Esto parece asociarse a lo planteado por Foucault (1982) sobre el *ethos* del sujeto enunciante de este tipo de discurso. Teniendo presente esto, se entiende que Langlade prescribe para la figura del profesor dos características propias del *ethos* del agente retórico, a saber: la ornamentación de la apariencia personal y la habilidad de mostrarse de una forma diferente a lo que se siente.

En contrapartida, Langlade (1952, s/a) requiere como condiciones morales necesarias para encarnar la figura del profesor de educación física, una «vida privada y profesional intachables», acompañadas de una rigurosa «temperancia en sus hábitos» (p. 4; p. 228). Relacionado con esto el autor entiende que el docente debe disfrutar «[...] de una vida feliz y bien equilibrada, que sirva de ejemplo a los alumnos, para que estos comprendan el valor intrínseco de la educación» (Langlade, 1952, p. 5). En la misma línea, entiende que el profesor debe siempre predicar con el ejemplo, sobre todo en lo que respecta a su presentación personal, puntualidad y orden (Langlade, 1947a, p. 38; 1952, p. 9; s/a, p. 229).

Se observa una referencia directa a la importancia de que el docente viva, de alguna manera, de acuerdo a determinados principios que se asocian a lo moral, incluyendo a su vida privada, su vida profesional y sus hábitos. Por otro lado, estos principios morales parecen estrecharse con indicaciones técnicas, que orientan la relación pedagógica, utilizando al ejemplo como un elemento fundamental en la predicación del docente. Se observa entonces en los planteos de Langlade, una relación directa y transparente, propia de la *parrhesía*, entre lo que el docente debe ser y mostrar, erigiéndose este como un elemento que acerca a la figura del profesor con esta forma discursiva.

Por otro lado, Langlade (1952; s/a) presenta al profesor como maestro, consejero, amigo y sostén de aquellos a quienes dirige sus intervenciones. El profesor de educación física debe ser, para el autor, «[...] un guía sincero, un consejero sabio y un amigo valioso» (1952, p. 7). Estas ideas presentan cierta afinidad con la figura platónica del filósofo que, de acuerdo con Foucault (1982), se erige como guía y consejero del sujeto con miras a su autoconstitución como soberano de sí mismo, a través de la *parrhesía*. En este sentido, aparecen en estos planteos de Langlade algunos elementos de la figura del profesor que podrían asociarse a la del parrhesiásta.

Por último, con respecto a los fines de las enunciaciones discursivas y, en última instancia, de la relación pedagógica, en los trabajos de Langlade continúa observándose cierta oscilación entre la retórica y la *parrhesía*, habiendo, una vez más, una marcada preponderancia de elementos asociables a la última de estas.

Del lado de la retórica, Langlade (s/a, p. 264) observa que «la voz bien manejada tiene una influencia y persuasión singulares». En la propia idea de «comando» (que aparece en todos los trabajos analizados), en tanto componente de los discursos mediatos de la relación pedagógica, se aprecia cierto afán de dirigencia, de gobierno, de soberanía que de forma explícita propone una persuasión para

su materialización. Ahora bien, estos postulados, si bien son introducidos por el autor como una preocupación por la enseñanza técnica, configuran la relación pedagógica y desde allí afectan la figura del profesor.

Del lado de la *parrhesía*, Langlade (1952) entiende que en la relación pedagógica que establece el profesor con los sujetos, se debe situar «[...] el bienestar de estos, en primer término [...]» (p. 5). Se debe destacar que este no es el único pasaje en el que se hace referencia al «bienestar» de los estudiantes como eje estructurador de la relación pedagógica. Se coloca el foco en la preocupación por el sujeto y no en persuadirlo para ejercer dirigencia sobre él. En esta línea, se observa en los diversos trabajos de Langlade (1947^a, 1952, s/a; CNEF, 1952) una constante invariable con respecto a la finalidad que persigue la educación física, a saber: contribuir con el equilibrio orgánico y temperamental de los sujetos.

«[...] Provocar, mantener o restaurar un equilibrio funcional, morfológico y espiritual [...]» (1947a, p. 5); guiar y estimular la autodisciplina (s/a, p. 263); estimular «el coraje, la resolución, la presencia de ánimo y el dominio de la voluntad» (1947a, p. 49; CNEF, 1952, p. 13); «[...] brindar a quien practica alguna de sus disciplinas, un equilibrio emocional estable» aportando al «dominio de sí mismo» (1952, p. 6); son algunos de los fines que Langlade propone para la educación física y funcionan como márgenes excluyentes para la figura del profesor.

Finalmente, se puede decir que las ideas de Langlade acerca de la figura del profesor de educación física se podrían emparentar con la figura del parrhesiasta foucaultiano, entre otros elementos, a partir de los fines que establece para la educación física y la relación pedagógica que esta conlleva que son asociables, ni más ni menos, al que Foucault (1981, 1982) postula para la *parrhesía*, a saber: que el sujeto se autoconstituya como soberano de sí mismo.

Consideraciones finales

Se observó hasta aquí que en medio de un juego de proscripciones y prescripciones la figura del profesor de educación física ha ido configurándose y que, sobre mediados del siglo XX, con los aportes de los trabajos y escritos de Alberto Langlade, se desplegó un movimiento que intentó preestablecer de forma explícita las minucias de un modelo, una imagen acabada, un molde para los profesionales del área. No obstante, se debe resaltar que, más allá de sus potenciales influencias, la propuesta es, ni más ni menos, un modelo y, a partir de esto, la articulación, continuidad y ruptura de los postulados de Langlade con otros postulados de su época y sus posibles implicancias en los postulados actuales surgen como posibles líneas de indagación.

Se observó que los planteos de Langlade acerca de la figura del profesor rozan constantemente la cuestión educativa, poniendo de relieve la preocupación por los fines a perseguir y los medios técnicos para alcanzarlos. Puesto desde este lugar, la cuestión parece presentar una especial afinidad con la *parrhesía* y la

retórica foucaultiana, observándose en los planteos de Langlade un acercamiento de la figura del profesor con la del parrhesiasta, y con ello toda una serie de prescripciones morales que se entrelazan con cuestiones técnicas componiendo un entramado indisociable que prestablece un *ethos* como medio técnico y un medio técnico como *ethos*. En lo presentado por Langlade, al igual que en la *parrhesía* y retórica foucaultiana, se observa una continuidad, una imposibilidad de ruptura entre los medios técnicos para llevar adelante la tarea docente y las inclinaciones morales de este.

Se observó una especial afinidad entre los fines planteados para la educación física con los fines del discurso parrhesiástico, apareciendo el autogobierno y el dominio de sí de aquel a quienes se dirige la intervención como común denominador. Estos fines postulados por Langlade para la educación física que proponen la búsqueda del equilibrio orgánico-funcional y el autodomio temperamental del sujeto, dan cierre y continuidad a su concepción fraccionaria e integradora del sujeto que es intervenido por una educación física, entendida como «[...] parte integral del todo indivisible que es la educación» (CNEF, 1952, p. 1), que pretende otorgar «[...] el equilibrio de la forma y de las funciones, del soma, la inteligencia y el espíritu» (CNEF, 1947b, p. 2).

Ahora bien, en esta alineación con la *parrhesía* se abren una serie de tensiones con la distinción entre educación y enseñanza desarrollada en nuestra línea de investigación y presentada en el artículo de Craviotto; Dogliotti en este volumen. Desde el modelo de la *parrhesía* se establecen una serie de relaciones con la verdad y no otras. Para desandar las relaciones que esta figura del profesor de educación física establece con la enseñanza y la educación, si se aceptan las asociaciones que pretendió mostrar este trabajo, indagar acerca de las posibles relaciones entre el concepto de *parrhesía* presentado por Foucault y la enseñanza, relaciones que, podría decirse apresuradamente, son problemáticas, podría significar un aporte.

Se puede decir que entre proscripciones y prescripciones ciertos elementos de la figura del profesor de educación física se han ido configurando en función de espacios, expectativas y exigencias que se le han ido asociando y que, a su vez, parecen condicionarse por las posibilidades y limitaciones que la propia configuración le concede. Así, la aparición de ciertos postulados acerca de esta figura es posible en el marco de un ida y vuelta entre el rol que le asigna el campo social y educativo y las construcciones identitarias de un campo que encontró en los aportes de las ciencias biológicas y la moral sus primeros sustentos. A partir de allí, el terreno ha sido fértil para su desarrollo y asentamiento; en la actualidad la problematización epistemológica de la educación física, que pone en evidencia las debilidades e inconsistencias de su discurso fundante, reconfigura el escenario del campo. En ese marco, la figura del profesor parece buscar nuevamente las bases para su asentamiento.

A modo de cierre, más allá del abordaje foucaultiano presentado, y en el marco de una perspectiva teórico-metodológica lacaniana que agujerea y tensiona algunos de los elementos trabajados hasta aquí, se abren algunas interrogantes: ¿cómo puede pensarse la cuestión del rol docente, sus tipologías, sus identidades, desde esta perspectiva?, ¿de qué manera puede abordarse la cuestión del autoconocimiento con relación a lo educativo, si se parte de un sujeto del inconsciente? Así también, ¿de qué manera puede pensarse la cuestión del autodominio en relación al deseo? Quedan planteadas estas líneas de indagación para futuros abordajes de la temática que den continuidad a las discusiones, problematizaciones y articulaciones que la línea de investigación Políticas educativas, cuerpo y currículum, en la que este trabajo se inscribe, se propone.

Bibliografía

- CASTRO, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Comisión Nacional de Educación Física (1952). *Actas del curso intensivo de información y ampliación «Teoría y didáctica de la gimnástica. Preguntas y respuestas» a cargo de LANGLADE, Alberto; ORLANDO, Julio César*. Montevideo, ISEF.
- (1956). Programa del curso «Teoría de la Gimnasia» a cargo de LANGLADE, Alberto y ORLANDO, Julio César. Montevideo, ISEF.
- DOGLIOTTI, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf>, acceso: 07/06/2016.
- (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo, CSIC, Udelar.
- FOUCAULT, M. (2002 [1981]). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2009 [1982]). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2009 [1983]). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LANGLADE, A. (1947a). Publicación sin título. Montevideo, ISEF.
- (1947b). *Gimnástica femenina*. Montevideo, Comisión Nacional de Educación Física.
- (1952). «Teoría y didáctica de la gimnástica», en *Cuaderno de notas*. Montevideo, ISEF.
- (s/a). *Gimnasia especial (correctiva)*. Montevideo, Ediciones Uruguayas de Educación Física s. c.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf>, acceso: 07/06/2016.

Entre tradición e incipiente posibilidad: análisis del currículum de educación física escolar

MARÍA DARRIGOL LECUONA

Presentación

El presente artículo estudia el currículum de educación física escolar a partir del análisis del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) vigente (ANEP,¹ 2008), colocando el énfasis en el Área de Conocimiento Corporal (Educación Física).² Tiene como propósito problematizar la educación física escolar, específicamente, poner en discusión las discursividades sobre el currículum, en su relación con la enseñanza y el cuerpo.

Para su realización se opta por la utilización de una metodología de corte cualitativo, utilizando como técnica el análisis de fuentes documentales. Se consideran fundamentales los aportes de Pêcheux (1990), quien entiende al análisis del discurso como estructura y acontecimiento, donde este último interrumpe la aparente estabilidad. «A questao teórica que coloco é, a do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposicoes de aparencia logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca [...] e formulacoes irremediavelmente equívocas» (Pêcheux, 1990, p. 28).

La fuente documental seleccionada se constituye como

un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación. Como tal, queda comprendido en el currículo a ser desarrollado en cada uno de los diferentes grados y niveles del ciclo escolar. Es cometido de los programas escolares, regular y legitimar las prácticas educativas, siendo su carácter de universalidad el que lo hace de aplicabilidad en todos los centros ya sean estos jardines de infantes, escuelas públicas o colegios privados habilitados (ANEP, 2008, p. 3).

La pertinencia de estudiar el programa prescripto de educación física escolar, se vincula, siguiendo los aportes de Fumagalli (2006), a la conceptualización del currículum como norma pública, donde es fundamental su función regulatoria en tanto norma escrita. La autora, siguiendo los aportes de Arendt (1974), entiende que

1 Administración Nacional de Educación Pública.

2 Se destaca que desde el año 2008 el Programa de Educación Física Escolar está incluido en el Programa de Educación Inicial y Primaria, bajo la denominación de Área del Conocimiento Corporal (Educación Física); esto se relaciona con el establecimiento por Ley de la obligatoriedad del dictado de Educación Física en todas las escuelas del país.

si concebimos a la selección de contenidos [...] como un acto eminentemente político; el ejercicio de ese acto político en una sociedad democrática requiere la existencia de un espacio público que posibilite la construcción también pública del contenido a enseñar en el sistema escolar (Fumagalli, 2006, p. 10).

En esta construcción pública del contenido es fundamental identificar la existencia de conflictos y luchas de fuerza entre diferentes grupos sociales por conquistar espacios de poder. En el campo de lo curricular, los contenidos reflejan la selección de lo que debe ser enseñado, es decir de aquello que necesariamente es capturado de un campo de saber y puesto en texto para ser enseñado como conocimiento.

A partir de entender a la escuela como parte fundamental de un proyecto político y de considerar al PEIP como el documento que en Uruguay estructura la institución, se realizan dos apreciaciones al respecto: por un lado, se considera que el currículum encierra una clara opción política; por otro, se lo entiende

como una configuración discursiva de saber específico. El currículum se organiza como estructura de conocimiento que reproduce circularmente lo históricamente configurado pero, a su vez, entraña el acontecimiento, es decir, la posibilidad de fractura de esa circularidad histórica en tanto está abierta a la singularidad del sujeto (Bordoli, 2007, pp. 44-45).

Sobre la escuela y su lugar en la sociedad actual

Puede establecerse que ningún currículum tiene una existencia a priori, por tanto, para comprender

el significado de las prácticas curriculares [...] tenemos que conocer el contexto social de la escuela. Pero no solo necesitamos saber algo de la composición y organización [...] también precisamos conocer las premisas fundamentales sobre las que se construye (Grundy, 1998, p. 22).

En esta línea, se toma como marco general el concepto de cultura escolar, porque analizar la escuela desde esta perspectiva

permite no solo ampliar nuestro entendimiento sobre el funcionamiento interno de la institución sino que nos invita a rever las relaciones establecidas históricamente entre la escuela, la sociedad y la cultura [...] es una importante herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura, en el juego tenso de luchas de poder que sobrepasan lo escolar y se expresan en las contradicciones sociales (Goncalves, 2006, p. 16).

Desde este marco, surge la necesidad de discutir qué lugar ha tenido y tiene la escuela en nuestra sociedad, al respecto Pineau menciona algunas características de la escuela moderna:

la escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos —sostienen algunos liberales—, o de proletarios —según algunos marxistas—, pero ‘no solo eso’. La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como

la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos (Pineau, 2001, p. 28).

Sin dejar de enmarcar esta afirmación en un contexto socio-histórico diferente al actual, se considera que algunas de las características mencionadas aún están presentes en la escuela a inicios del siglo XXI.

Desde una mirada amplia, en la escuela «no solo se enseñan materias académicas, sino que también, en parte, se producen subjetividades o conjuntos particulares de experiencias del estudiante que en sí mismas forman parte de un proceso ideológico» (Giroux, 1988, p. 285).

«La escuela como espacio de poder, produce saberes y no solamente reproduce la cultura que nos rodea» (Narodowski *apud* Aisenstein, 1998, p. 2). «A educação, como prática capaz de transmitir, manter e modificar uma cultura, é parte fundamental de um projeto político» (Fernández Vaz, 1999, p. 19). La educación física en tanto «asignatura escolar explícitamente diseñada para la educación de y por el cuerpo y el movimiento» (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, p. 26) se encuentra inmersa en un proyecto político, ideológico, económico, social y cultural que le da sentido.

Varios autores han problematizado respecto a la crisis de la institución escolar, en tanto por diversas razones la escuela pública ha perdido la fuerza que la caracterizaba a inicios de la Modernidad. Como punto clave de este hecho, se destaca que no cumple con las condiciones necesarias para satisfacer las nuevas expectativas sociales. Los bajos recursos de los que dispone y las estrategias que emplea no permiten satisfacer demandas complejas relacionadas —entre otras cosas— a: los aprendizajes, la socialización y la formación de subjetividades (Tenti Fanfati, 2004).

Respecto a la crisis de la escuela y a las demandas que se le realizan, el PEIP plantea:

la escuela ha de recuperar su jerarquía cultural en la comunidad en la que se encuentra. Le corresponde a la institución educativa la relevante tarea de difundir la cultura junto con otros agentes educadores. No es la única institución que tiene o asume la tarea de enseñar, pero su función es insustituible (ANEP, 2008, p. 12).

Esta referencia a la idea de recuperar la jerarquía cultural pone en evidencia un reconocimiento de esta posible crisis, pues de alguna forma se entiende que algo se ha perdido y debe recuperarse. En este intento de recuperar la jerarquía cultural el PEIP establece los siguientes fines para la educación inicial y primaria:

- Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social.
- Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad.
- Desarrollar la criticidad en relación al conocimiento y la información.

- Formar al alumno como sujeto ético, corresponsable de sus decisiones (ANEP, 2008, p. 37).

La visualización de la escuela como espacio que habilita la conformación de la ciudadanía para la democracia, aparece nuevamente en el programa cuando se plantea que

los principios fundacionales de la Educación Pública en el Uruguay son el legado del pensamiento y obra de José Pedro Varela. Su vigencia es la esencia de su propia redefinición [...] Para establecer la república, lo primero es formar los republicanos; para crear el gobierno del pueblo, lo primero es despertar, llamar a la vida activa, al pueblo mismo; para hacer que la opinión pública sea soberana, lo primero es formar la opinión pública; y todas las grandes necesidades de la democracia, todas las exigencias de la república, solo tienen un medio de realización: educar, educar, siempre educar [...] La escuela es la base de la república; la educación, la condición indispensable de la ciudadanía (Varela en ANEP, 2008, p. 19).

A partir de lo analizado, queda en evidencia cómo las características de la escuela moderna desarrolladas por Pineau (2001) toman formas más sutiles, pero aún siguen estructurando los fines de la educación escolar. Al respecto, en el PEIP se identifican elementos vinculados a los dispositivos de generación de ciudadanos, a la inculcación ideológica y a la formación de movimientos de liberación.

Discursividades en el campo de lo curricular

El currículum es un documento público que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela [...] es una guía del mapa institucional [...] es lo que permite ver qué tipo de organización de los saberes, de las experiencias y de los vínculos con los alumnos y con el mundo, propone la escuela [...] El currículum establece sentidos de la acción escolar, y autoriza voces y discursos (Dussel, 2006, p. 3).

Las configuraciones discursivas en torno al currículum han variado en los diferentes contextos socio-históricos, económicos y políticos, pudiéndose identificar tres grandes configuraciones en el campo de la problemática curricular, a saber: discurso técnico, práctico y crítico. Como alternativa a estas configuraciones, aparece la noción del currículum en tanto discurso específico de saber (Bordoli, 2007).

En el PEIP se evidencia un fuerte peso de los discursos críticos sobre lo curricular, al tiempo que también se identifican elementos vinculados a los discursos prácticos, como se analizará a continuación.

Con relación a los discursos críticos —que son los de mayor peso en el PEIP— se destaca que estos centran su análisis en la selección curricular y su vínculo con el poder hegemónico. Los temas centrales giran en torno a la reproducción de la ideología y de las desigualdades. Desde estos discursos, los

currículums prescriptos pueden constituirse como instrumentos claves para la reproducción y la dominación, por tanto, lo educativo se vuelve aquí político. En esta línea de análisis merecen una mención especial los trabajos referidos al currículum oculto,³ en tanto ponen en evidencia la existencia de fenómenos que acontecen más allá de lo establecido *a priori*, desde el deber ser curricular. Estos planteos colocan el énfasis en la ideología, la reproducción y el ocultamiento de esta, por lo tanto, en estos discursos el saber queda relegado a un lugar secundario (Bordoli, 2006).

Si bien en varios pasajes de PEIP se identifican elementos de reproducción vinculados al fuerte peso tradicionalista de la institución, también puede identificarse en él una reivindicación de la escuela en tanto espacio de producción y no solamente de reproducción. En este sentido, cuando el PEIP plantea los fines de la educación es clave la mención que realiza al desarrollo de la criticidad. Por otra parte, al analizar los mencionados fines se puede identificar claramente a la educación como parte de un proyecto político, vinculado —en este caso— a la construcción de una democracia social y a la formación de sujetos éticos. En la misma línea, el programa establece que «la educación es política y está siempre sostenida por una opción ética» (Rebellato *apud* ANEP, 2008, p. 17). A lo que se agrega que, «el poder de producir y difundir verdades es poder para producir y difundir ideología» (ANEP, 2008, p. 17).

Como un intento de escapar a la reproducción de la hegemonía de las clases dominantes, el PEIP conceptualiza a la educación como praxis liberadora en el marco de los derechos humanos. Al respecto menciona que

la educación como praxis liberadora se enmarca en la Teoría Social Crítica, y representa la posibilidad de superar los supuestos del positivismo, situando a la educación como acto político fundamental [...] Este posicionamiento se define como racionalidad emancipatoria, vinculando pensamiento y acción a favor de la liberación de la sociedad y la cultura en su conjunto [...] Asume el compromiso ético basado en la solidaridad y la responsabilidad, orientado hacia la construcción de un sociedad más justa donde el sujeto adquiere poder para desocultar las formas de dominación y está en condiciones de diseñar un modelo de educación en el marco de los Derechos Humanos (ANEP, 2008, pp. 18-19).

El peso que los discursos críticos de lo curricular puede también identificarse en los autores que se toman como referencia en la fundamentación general del programa, al respecto son claves representantes de estos discursos: Giroux y Kemmis. Asimismo, en el programa, estos discursos críticos se articulan con los discursos prácticos, lo que queda en evidencia en la cita transcripta a continuación,

3 Se entiende al currículum oculto como «las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula» (Giroux, 1997, p. 65).

el sujeto de esta práctica educativa es el docente como intelectual que utiliza su conocimiento para problematizar y problematizarse, que cuestiona su práctica y la de los otros, que indaga en los supuestos que la fundamentan, develándolos. Este desocultamiento de las teorías ocultas en las prácticas de enseñanza se constituye como concientización desde un saber teórico (ANEP, 2008, p. 36).

Desde los discursos prácticos, se entiende al currículum no como concepto, sino como construcción cultural, en tanto es «una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas» (Grundy, 1998, pp. 19-20). Este tipo de discurso, al tomar distancia de los elementos prescriptivos de lo curricular se diferencia de los discursos técnicos y coloca como centro de análisis y reflexión

la interpretación y puesta en práctica del currículum por parte de los docentes [...] aquí lo realmente importante se ubica en la ‘segunda’ selección que el docente ‘libremente’ realiza. En estos discursos [...] se opera una descentración de la problemática del saber en la currícula. A su vez se desdibuja la dimensión del discurso como estructura que otorga redes de sentido recurrentes e históricamente configuradas y se presenta un sujeto que en forma consciente puede deliberar y discernir, transferir voluntariamente los saberes-conocimientos del currículum (Bordoli, 2006, p. 6).

En el PEIP, la presencia de estos discursos se transcribe cuando se pone el foco de atención en la interpretación y puesta en práctica que los docentes deben realizar del currículum. Al respecto se plantea que «la centralidad de este Programa está en la Enseñanza y en el Docente como profesional de la Educación [...] [Quien] podrá tomar decisiones individuales e institucionales para establecer el recorrido de sus prácticas de enseñanza» (ANEP, 2008, p. 12).

Al analizar estos planteos, puede establecerse que no se reconoce una doble articulación de los discursos en tanto estructura y en tanto acontecimiento. Parecería que en el PEIP se coloca al docente en tanto sujeto con capacidad de transferir los saberes-conocimientos del currículum en forma consciente, deliberada y voluntaria.

En ambos discursos sobre lo curricular (práctico y crítico), el saber queda relegado a un lugar secundario.

En las teorías curriculares que abandonan la preocupación por lo didáctico⁴ y se centran fundamentalmente en la organización del conocimiento en una serie de planes y programas, o aun aquellos que han introducido la cuestión del currículum oculto, o la ideología [...] la cuestión del saber queda excluida (Rodríguez Giménez, 2008b, p. 152).

A partir de lo antedicho, se pone en evidencia la distancia existente entre los planteamientos del PEIP y la perspectiva que entiende al currículum como discurso específico del saber, recentrando el discurso de lo curricular en la dimensión epistémica. Aquí, se entiende a la organización del currículum «como estructura de conocimiento que reproduce circularmente lo históricamente

4 Desde esta perspectiva, lo didáctico se diferencia de la didáctica, para ligarse con los discursos sobre la enseñanza y distanciarse de una visión psicologizada de la didáctica.

configurado pero, a su vez, entraña el acontecimiento, es decir, la posibilidad de fractura de esa circularidad histórica en tanto está abierta a la singularidad del sujeto» (Bordoli, 2007, pp. 44-45).

El currículum en tanto discurso específico de saber, implica necesariamente dos operaciones que se complementan. Por un lado, implica «pensar al mismo como una estructura de sentido en la cual se han reificado un conjunto de saberes-conocimientos que ‘esperan’ ser transmitidos» (Bordoli, 2006, p. 7). Por otro, implica

la posibilidad del acontecimiento en tanto la estructura discursiva está abierta al sujeto, quien al enunciar estos objetos de conocimiento los ‘desestructura’ y los resignifica en tanto estos y el propio sujeto están atravesados por la incompletud. Saber y sujeto son convocados por la falta y por el deseo (Bordoli, 2006, p. 7).

Definir al currículum desde esta perspectiva, supone entender al discurso en una doble articulación: en tanto estructura y en tanto acontecimiento. Al respecto, Bordoli (2007) plantea que la estructura, en tanto organizadora del sentido, corresponde al orden del lenguaje, mientras que el acontecimiento, en tanto significativo, corresponde al orden del sinsentido. Definir al currículum como un discurso específico de saber,⁵ recentrando la importancia en la dimensión epistémica del mismo, nos remite a una teoría que toma elementos de la teoría lacaniana del sujeto.

Discursividades en el campo de la enseñanza

Analizar los discursos didácticos con una mirada desde el devenir histórico permite distinguir, siguiendo a Bordoli (2005), cuatro grandes formaciones discursivas de la Didáctica en la Modernidad, a saber: Didáctica Comeniana, Psicologizada, Curricularizada y Re-inaugurada. Estas configuraciones se actualizan constantemente y cada una conforma la problemática del campo en diferentes ejes, articulando de forma particular sus nociones de saber y sujeto (Bordoli, 2005). A partir de estos planteos, se analizarán en el PEIP, fundamentalmente en el área de la educación física, el lugar del saber y la noción de sujeto, lo que permitirá identificar un fuerte peso de la Didáctica Comeniana, y de algunos elementos referentes a la Didáctica Psicologizada.

Con relación a la primera, puede identificarse que el PEIP se centra en el saber y por tanto en la dimensión epistémica de la didáctica, pero el énfasis se coloca en el saber entendido como transmisión de conocimientos. Al respecto, Bordoli (2005) menciona que la noción de enseñanza como transmisión no incluye la idea de campo de saber, puesto que la transmisión de conocimientos refiere a la enseñanza de productos y recortes específicos.

5 Esta concepción de lo curricular, remite a los planteos de Lacan, respecto a la tríada del saber: «saber pleno o conocimiento representado [...] saber en falta en tanto el significante posee un valor negativo [...] e imposible saber en tanto existencia de un real que no cesa de no inscribirse» (Bordoli, 2007, pp. 29-30).

El interés epistemológico del PEIP se evidencia en: la centralidad de la noción de enseñanza, la conformación de comisiones de especialistas en las diferentes áreas de conocimiento para la formulación del programa, la importancia dada a la difusión de la cultura, la exhaustividad de los contenidos y la visualización del docente como un profesional autónomo que debe saber y transmitir conocimientos. Asimismo, este claro interés epistemológico entra en tensión en algunas ideas desarrolladas en el programa. Por un lado, en el Prefacio, se establece que «la sociedad de este siglo XXI ubica al conocimiento en un lugar relevante; cuando la función de la escuela, como institución educativa, es formar a las personas para que se desempeñen como ciudadanos participativos, críticos y productivos» (ANEP, 2008, p. 03). En los planteamientos generales sobre la educación inicial y primaria, se identifica un desdibujamiento de la enseñanza, que si bien se menciona, no refiere a un campo de saber. Al respecto, el único fin de la educación que hace referencia a la enseñanza se estructura a partir de la idea de enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura. La propia formulación *enseñar a...* no tiene un objeto ni un campo de saber, lo que implica un problema epistemológico de desdibujamiento de la enseñanza.

El PEIP, al hacer referencia a contenidos, le otorga a los conocimientos un carácter de externalidad y transmisibilidad, lo que implica enseñar productos y recortes capturados por el discurso del conocimiento. Asimismo pueden encontrarse en el programa algunos pasajes —que si bien no logran superar esta idea de externalidad y transmisibilidad de los conocimientos— al menos colocan elementos de problematización; al respecto:

el conocimiento es el resultado de una experiencia personal ligada a la actividad de un sujeto [...]; en tanto tal, es intransferible, está ‘bajo el primado de la subjetividad’. El saber es producido por el sujeto confrontado a otros sujetos, es construido ‘en marcos metodológicos’. Puede entonces ‘entrar en el orden de objeto’ y deviene en tal caso ‘un producto comunicable’, información disponible para otro [...]. Cuando nos referimos al saber, saber académico, científico, artístico y tecnológico, estamos situándolo en un campo teórico perteneciente a una comunidad de investigación, cuya validez está sometida a rigurosas exigencias en el proceso de producción. Producción elaborada por una determinada comunidad que implica un conjunto de formulaciones de carácter argumental. Para que una información se transforme en conocimiento tiene que estar vinculada, respaldada por el saber académico que le asigna estatus conceptual en una determinada estructura teórica (ANEP, 2008, p. 35).

En el PEIP, la mixtura entre un fuerte interés epistemológico y un desdibujamiento del saber y la enseñanza, se complejiza aún más, cuando entran en juego ciertos elementos que traducen una impronta psicologizada. En el programa, los procesos de análisis y fragmentación se centran en los sujetos del aprendizaje, los enunciados didácticos se apoyan en la concepción de desarrollo y se pretenden intervenir y graduar los procesos de los sujetos de aprendizaje a partir de su fragmentación en etapas evolutivas; lo que siguiendo los aportes de Bordoli (2005), correspondería a la Didáctica Psicologizada. Desde esta perspectiva, la

centralidad está en el lugar de los sujetos es decir, en los elementos psicológicos de la estructura didáctica.

El actual programa sustenta su postura en la idea de «escalonamiento» al presentar el conocimiento por grado escolar dando cuenta de la adaptación a la edad del niño. El conocimiento se piensa y define en referencia al plano psicológico. Es a través de la diferenciación progresiva del conocimiento (profundización y ampliación) que se determina la secuencia de contenidos en cada disciplina (ANEP, 2008, p. 11).

La fragmentación del conocimiento en función del plano psicológico trasciende el marco de lo curricular y reproduce la estructura organizativa de la educación formal, subdividida en grados, que a su vez se corresponden con edades cronológicas.

En el PEIP, la centralidad de la enseñanza que se articula con elementos de psicologización, se invierte en el caso de la educación física, donde parece existir una centralidad en la psicologización del sujeto de aprendizaje y un desplazamiento del saber y la enseñanza a un plano secundario; lo que se podría vincular a la debilidad epistemológica del campo.

En este sentido, el programa menciona como finalidad de la educación física escolar, la intervención en la construcción y desarrollo de la corporeidad y motricidad de los niños. Al mismo tiempo plantea que la intención de la disciplina es «formar sujetos libres, críticos, reflexivos y autónomos para contribuir a lograr relaciones sociales más abiertas, flexibles y democráticas» (ANEP, 2008, p. 236). En este planteo se niega todo tipo de interés epistemológico que justifique la inclusión de la educación física en el ámbito escolar, en tanto no se hace referencia a saberes propios del campo y la centralidad está en la construcción y desarrollo del individuo y no en la enseñanza. Manteniendo esta línea, el programa de educación física menciona como uno de sus objetivos generales, la enseñanza de una variada gama de contenidos que le permitan al niño diversificar sus experiencias motrices, sociales e individuales. Aquí reaparece el problema epistemológico de una noción de enseñanza que no incluye la idea de campo de saber, en tanto se considera que existe una imposibilidad de enseñanza de las experiencias.

Los contenidos siguen presentándose con un criterio desarrollista, tanto desde el campo de la psicología evolutiva como desde la biología. Esto se ve claramente en el tratamiento de los contenidos que conforman los programas, en los que se proponen prescripciones acerca de los mismos para cada nivel escolar. Cabe destacar al respecto, que prima una lógica de lo básico a lo específico, de lo natural a lo construido, del conocimiento de sí mismo a la práctica corporal (Ruegger, Torrón, Zinola, y Rodríguez, 2014, pp. 437-438).

Al identificar que el saber se encuentra relegado a un lugar secundario, corresponde problematizar la noción de sujeto que sustenta los planteamientos del PEIP.

Desde el programa se establece la importancia de educar para que el niño logre desarrollarse plenamente, considerándolo desde una concepción integral.

Al mismo tiempo destaca que la educación física debe contribuir a la salud del individuo, entendiendo a esta última como el bienestar físico, mental y social (ANEP, 2008).

El PEIP al mantener una visión integralista del sujeto, remite a una noción de sujeto psicológico, entendiéndolo como «unidad bio-psico-social, como amo de sí mismo [...] un sujeto pleno, indiscutido, integrado por las funciones propias del asociacionismo (la memoria, la razón, etc) [...] es un sujeto uno» (Blezio, 2005, p. 2). En esta concepción, el sujeto sabe de sí mismo y piensa de un modo transparente, en tanto se considera que todo es posible de representación y el universo en su totalidad puede ser representado, sin fallas y sin equívocos (Blezio, 2005). A partir de esto se considera que el lenguaje es transparente, lineal y sin equívocos.

Solo una concepción del sujeto-uno habilita pensar en el desarrollo integral, partiendo de la idea de que «educar a un niño para que sea capaz de desarrollarse plenamente, requiere pensar en él con sus emociones, sus miedos, sus dudas, desde una concepción integral que se construye» (ANEP, 2008, p. 237). En contrapartida, no se encontró en el PEIP ninguna referencia a la noción de sujeto del deseo inconsciente, que se corresponda con la concepción del Psicoanálisis: el sujeto dividido, barrado.⁶

El cuerpo y su lugar en los discursos pedagógicos

Cualquier definición que tengamos del cuerpo tiene algún grado de performatividad, que produce algún efecto y que los efectos producidos estarán más o menos implicados en las condiciones de posibilidad en las que se enuncia el cuerpo, en otras palabras: no hay intervención neutra, aséptica, sobre aquel. La educación del cuerpo tiene que ver con el saber y con un conjunto de conocimientos que están ya implicados en el campo de lo económico, lo social, lo cultural y lo político (Ruggiano y Rodríguez Giménez, 2009, p. 53).

Como premisa básica, se entiende que «el cuerpo históricamente ha sido —y continúa siendo— objeto y blanco de poder. Esto significa que ninguna cultura ni ninguna organización social y política [...] ha podido obviar al cuerpo. Muy por el contrario, ha sido el centro de fuertes atenciones y constantes conflictos» (Scharagrodsky, 2006, p. 4). En este marco, la práctica escolar, como toda práctica, intenta imprimir en el cuerpo aquellas actitudes, hábitos y comportamientos, que se consideran válidos para la formación de los niños en un momento y espacio social determinado (Scharagrodsky, 2006). En cada época, las pedagogías del cuerpo forman parte de la cultura corporal, por lo que la

6 Desde esta concepción el sujeto no se visualiza como unidad sino como sujeto no-uno, como sujeto que no es capaz de controlar todo y no todo lo puede. A partir de esto se considera que el sujeto no es capaz de entenderse a sí mismo totalmente, se encuentra barrado, pues siempre estará incompleto (Blezio, 2005). Esta concepción del sujeto se vincula a una idea de lenguaje equívoco, que no es lineal ni transparente.

institución escolar en lugar de negar su presencia debería resignificar su análisis. A partir de esto, surge la necesidad de problematizar el lugar que el cuerpo ha tenido en los discursos pedagógicos, en tanto

el supuesto de que el cuerpo ha sido abandonado a su propia suerte o que ha estado ausente en el discurso pedagógico moderno y en las instituciones escolares es una quimera. Sin embargo, esta quimera se sustentó en una serie de argumentaciones que aún circulan y que es necesario desmontar. En primer lugar la insistencia en el tipo de educación que históricamente se priorizó. En nombre del fuerte sesgo enciclopedista y racionalista que históricamente predominó en la pedagogía se negó la existencia de cualquier tipo de educación de los cuerpos. El segundo argumento ilusorio ha estado estrechamente vinculado con uno de los dispositivos más importantes del discurso pedagógico moderno: el currículum [...] El tercer argumento ilusorio de la poca o nula educación corporal se fundamentó [...] en el menor prestigio de las disciplinas escolares tradicionalmente consideradas como más cercanas a la ‘educación de los cuerpos’: actividades lúdicas, deportes, gimnasias, ejercicios físicos, educación física (Scharagrodsky, 2006, p. 6).

De lo antedicho se desprende que reducir el análisis de la educación del cuerpo al área de la educación física sería por un lado, reproducir la idea de que el cuerpo ha estado ausente en los discursos pedagógicos modernos, y por otro, reproducir la separación dualista entre cuerpo y mente. Lo que no implica caer en la tradición monista que sustenta la noción de integralidad del sujeto, pues de lo que trata es de reconocer que no hay educación ni enseñanza sin cuerpo. Por tal motivo, para el análisis se irán articulando elementos pertenecientes a diferentes apartados del programa escolar.

En el PEIP se evidencia una fuerte separación de los contenidos a partir del dualismo mente-cuerpo, esto es claramente identificable en la estructuración de las áreas de conocimiento que se realiza, la cual reproduce la lógica de división de la ciencia moderna. Dentro de los contenidos a trabajar por las maestras/os se encuentran las siguientes áreas: lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y conocimiento artístico. De todas ellas en la única que se hace mención explícita al cuerpo es en el área de conocimiento artístico, específicamente en lo referente a la expresión corporal, que a su vez está pensada para ser impartida por profesores de los campos artísticos.

En el PEIP lo referente al cuerpo parece limitarse a la educación física o la expresión corporal, casi como si en las otras esferas de la vida escolar no hubiese lugar para el acontecer del cuerpo, o lo que es aún más problemático, como si solo hubiese lugar para su represión y control. Planteo que, siguiendo a Ruggiano y Rodríguez Giménez (2009), podría vincularse a la idea de que, en la Modernidad occidental el cuerpo es considerado como un resto que debe ser controlado por la mente y a esta tarea debe abocarse la escuela.

Retomando los planteos del PEIP, los contenidos de expresión corporal que se mencionan en relación al cuerpo, se vinculan fundamentalmente al reconocimiento de este, sus posibilidades de movimiento, expresión y comunicación,

y a los sentidos culturales de los movimientos en las danzas. En el caso específico de la educación física, la propuesta disciplinar y los contenidos se engloban dentro de la corriente del movimiento humano o motricidad humana, cuyas preocupaciones se vinculan al desarrollo de la motricidad y la corporeidad. La fundamentación del área se caracteriza por su gran eclecticismo teórico, donde la corporeidad y la motricidad parecen referir a las mismas corrientes y hay una indistinción entre la fenomenología (Trigo, 1999, 2000) y la motricidad humana (Sergio, 1994).

Al tomar como punto de partida estas corrientes, en la fundamentación del área se plantea:

no sería correcto confundir corporeidad con cuerpo, puesto que esto es limitar el ser humano a un objeto. El sujeto se manifiesta con su cuerpo, pero estas manifestaciones (sentimientos, emociones, pensamientos, acciones) son parte de ese cuerpo y por ende corporeidad. Se entiende que el término cuerpo contiene implícito una dicotomización (cuerpo-mente) del sujeto, que es definitivamente trascendente superar (ANEP, 2008, p. 237).

Se destaca una explícita intención de superar el dualismo (cuerpo-mente) pero, se recurre a epistemologías monistas, integralistas, que finalmente se sustentan por un cuerpo que es biológico y sustentado por las psicologías cognitivas. Existe aquí una nueva cosificación del cuerpo, que —en cierta medida— logra trascender la visión anátomo-fisiológica, pero que establece una nueva cosificación, basada ahora en la capacidad del individuo de manifestar (sentimientos, emociones, pensamientos, acciones) a través de su cuerpo. Existe una reificación del cuerpo, en tanto sigue siendo una cosa sobre la que se hable. Para el caso de la educación física, «no adelanta que las pedagogías se hayan vuelto ‘progresistas’. No adelanta que el discurso dilate lo corporal con la inclusión de lo ‘psicosocial’ [...] porque si el destino es la anatomía, no primará la escucha al cuerpo que habla sino justamente lo que sobre este puede ser hablado» (Rodríguez y Seré, 2013, p. 93).

En el programa parecen quedar reminiscencias de un cuerpo que posee un estatus de cosa natural, dada, universal y sin equívocos, que se sustenta en un discurso que reduce la problematización al cómo maximizar su rendimiento y desarrollo (biológico, comunicativo y expresivo). El PEIP incluye los siguientes elementos como parte de la corporeidad y la motricidad: conocimiento y conciencia corporal, capacidades sociales, capacidades motoras y habilidades motrices (ANEP, 2008). Quedan en evidencia aquí, los vestigios de un modelo epistemológico donde «el conocimiento del cuerpo dado por las ciencias naturales, plegado a la psicologización del niño [...] habilita una forma de educación de cuerpo signada por la idea de intervención en función del desarrollo. Tratándose del cuerpo definido por las ciencias naturales, este desarrollo es [...] orgánico» (Ruggiano y Rodríguez Giménez, 2009, p. 47). Asimismo, existe en el programa de educación física un desplazamiento desde las ciencias naturales hacia las ciencias sociales que lejos de reconocer el lugar del acontecimiento, desplaza los

parámetros sobre los que se cosifica al cuerpo pero mantiene la cosificación y profundiza la idea de un individuo representable.

En el PEIP, se hace referencia a un cuerpo que posee «capacidades físicas» influenciadas por aspectos psicológicos, intelectuales o emocionales del individuo, lo que da lugar a un discurso del cuerpo permeado por una identificación con el organismo y con la dimensión psicosocial y cultural del individuo. Pese a la existencia de un giro en la mirada sobre el cuerpo, sigue primando una racionalidad instrumental que lo reduce al ámbito de lo observable, lo medible, lo comunicable, por tanto solo se reconoce de él aquello que puede ser representado, perpetuando la reproducción de un discurso que legitima las verdades sobre el cuerpo, en tanto «suponer que puede existir una enunciación completa de lo que el cuerpo es, conduce a un reduccionismo que elimina el movimiento propio de una estructura que resiste al acontecimiento» (Rodríguez Giménez, 2007, p. 44).

En el programa escolar el cuerpo además de poseer un estatus objetivo, es concebido como medio a través del cual el sujeto se manifiesta, y es reducido a su dimensión imaginaria.⁷

Articulando estos discursos sobre el cuerpo, con lo ya analizado respecto a las discursividades de la enseñanza, debe mencionarse que

no hay ninguna casualidad en que esta perspectiva de objetivación del cuerpo fuera la dominante en el sistema de enseñanza; ella se presenta como una modalidad óptima para el engarce con una didáctica moderna ...en la medida en la que el cuerpo del que allí se habla es plenamente representado, fundando, por tanto, la posibilidad de que, puesto en el ámbito de la enseñanza, el cuerpo es algo sobre lo que se interviene (Rodríguez Giménez, 2008b, p. 159).

Esta representación del cuerpo es la que habilita la posibilidad de concebir a la educación física como disciplina fuertemente atravesada por el desarrollo de capacidades. En este sentido, el programa plantea el siguiente objetivo para la educación física: «promover la construcción de la corporeidad y la motricidad a través del desarrollo de las capacidades sociales, motoras, las habilidades motrices, el conocimiento y la conciencia corporal» (ANEP, 2008, p. 245).

En el área de conocimiento corporal, no se da lugar a algo del orden del acontecimiento ni a aquello inaprehensible del cuerpo. En este sentido, en el PEIP parece no considerarse la posibilidad de que

[...] la intervención completa sobre el cuerpo del otro es un imposible. Siempre queda un resto impenetrable a las miradas de las pedagogías y específicamente de las pedagogías sobre el cuerpo. Siempre existe un resto, un ingobernable en tanto dimensión pulsional y de saber del cuerpo (Dogliotti, 2014, p. 19).

7 En los tres registros lacanianos «real es lo imposible [...] de representar en el imaginario y simbolizar [...] también implica la materialidad que subyace [...] no puede ser conocido porque está más allá del registro imaginario y simbólico [...] Lo imaginario pertenece al ámbito de la ilusión, del engaño, de la apariencia» (Bordoli, 2006, p. 8). El registro simbólico es la dimensión del significante.

Una vez analizado el lugar del cuerpo en el PEIP, es clave pensar que en este marco complejo, heterogéneo y contradictorio, el desafío pedagógico podría implicar el reconocimiento de la cosificación del cuerpo. «Quizá valga la pena animarse a construirse nuevos sentidos y significados del y sobre el cuerpo, ampliando la voz y la sensibilidad a aquellas corporalidades que han sido sistemáticamente silenciadas, omitidas, sometidas y excluidas» (Scharagrodsky, 2006, p. 6).

Consideraciones finales

En cuanto a las finalidades de la escuela, según lo establecido en el PEIP, existe una fuerte tendencia a centrar las funciones de la institución en la formación de sujetos críticos para la construcción de una democracia social. Desde este marco, la educación es entendida como práctica política y ética que se engloba en la perspectiva de los derechos humanos. En varias oportunidades se hace mención a la educación como práctica liberadora que busca la consolidación de una cultura contrahegemónica, a partir de intereses emancipatorios.

En referencia a las discursividades de lo curricular, pudo identificarse en el PEIP fundamentalmente una perspectiva crítica de lo curricular, dado que, si bien en varios pasajes se identifican elementos de reproducción vinculados al fuerte peso tradicionalista de la institución, también puede identificarse en él una reivindicación de la escuela en tanto espacio de producción y no solamente de reproducción. Por otra parte, también pudo identificarse una perspectiva práctica de lo curricular, reivindicando en varios momentos el lugar de los docentes como profesionales críticos y autónomos que deben contextualizar y adaptar el currículum a las particularidades de cada contexto.

En lo que respecta a las discursividades de la enseñanza, se encontró en el PEIP un fuerte peso de la Didáctica Comeniana, y de algunos elementos referentes a la Didáctica Psicologizada. Con relación a la primera, pudo identificarse que el PEIP, se centra en el saber entendido como transmisión de conocimientos. Asimismo, este claro interés epistemológico entra en tensión en varias partes del programa; la mixtura entre un fuerte interés epistemológico y un desdibujamiento del saber se complejiza aún más, cuando entran en juego ciertos elementos que traducen una impronta psicologizada.

En el PEIP la centralidad en la enseñanza, que se articula con elementos de psicologización de los sujetos de aprendizaje, se invierte en el caso de la educación física, donde parece existir un doble juego entre psicologización del sujeto de aprendizaje y desplazamiento del saber a un plano secundario.

En cuanto a la noción de sujeto se pudo identificar una noción de sujeto-uno, de sujeto psicológico, sin lugar a la presencia de un sujeto barrado o dividido.

En el PEIP lo referente al cuerpo parece limitarse a la educación física o la expresión corporal, casi como si en las otras esferas de la vida escolar no hubiese lugar para el acontecer del cuerpo, o lo que es aún más problemático, como si solo hubiese lugar para su represión y control.

Se destaca una explícita intención de superar el dualismo (cuerpo-mente) pero, se recurre a epistemologías monistas, integralistas, que finalmente se sostienen por un cuerpo que es biológico y sustentado por las psicologías cognitivas. Existe una nueva cosificación del cuerpo, que —en cierta medida— logra trascender la visión anátomo-fisiológica, pero que establece una nueva cosificación, basada ahora en la capacidad del individuo de manifestarse (sentimientos, emociones, pensamientos, acciones) a través de su cuerpo. Se identifica en el programa de educación física un desplazamiento desde las ciencias naturales hacia las ciencias sociales que lejos de reconocer el lugar del acontecimiento, desplaza los parámetros sobre los que se cosifica al cuerpo pero mantiene la cosificación y profundiza la idea de un individuo representable. Existe por tanto, una reificación del cuerpo, pues sigue siendo una cosa sobre la que se habla y no un cuerpo que habla.

Para finalizar es necesario establecer que puede evidenciarse una articulación en el análisis de las diferentes categorías. En este sentido, entender a la escuela como espacio de formación de sujetos críticos y reflexivos, se encuentra en estrecha vinculación con la posibilidad de ver a la educación como acto político y al docente como profesional crítico y autónomo que realiza una contextualización del currículum. Esto toma mayor peso si se ve a la enseñanza y el saber en estrecha relación con la psicologización, a los sujetos de la educación desde una noción de sujeto-uno o psicológico y al cuerpo desde una visión representacional del imaginario que legitima las verdades sobre este.

Quizás la obligatoriedad de la educación física en el ámbito escolar —a pesar del fuerte peso de la tradición— puede aportar a un nuevo análisis de la educación del cuerpo, pero se encontrarán grandes limitaciones si el saber en tanto falta saber, la posibilidad de acontecimiento y aquello inaprehensible de un cuerpo que habla, siguen siendo los grandes ausentes en todo el Programa de Educación Inicial y Primaria.

Bibliografía

- AISENSTEIN, Á. (1998). «Deporte y Escuela ¿separados al nacer?» En *Revista Digital: Lecturas de Educación Física y Deporte*. Buenos Aires, año 3, n.º 11, octubre. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd11a/angela.htm>>, acceso: 3 de junio de 2014.
- y SCHARAGRODSKY, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo y género y pedagogía*. 1880-1950. Buenos Aires, Prometeo.
- ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*, Uruguay.
- BLEZIO, C. (2005). «Reflexiones sobre el sujeto en el acontecimiento didáctico». Montevideo, *Conversación*, vol. 1, pp. 19-26. ISSN: 15106535
- BORDOLI, E. (2005). «La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del de-seo». En: BEHARES, L. y COLOMBO, S. (comps.) *Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza*, Udelar, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, pp. 17-26.
- (2006). «La dialéctica del saber en el marco del currículum. Apuntes para pensar la igualdad». Ponencia realizada en el Seminario: La universalidad de los saberes. Currículum único y currículum contextualizado. Montevideo, Udelar, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, junio 2006.
- (2007). «La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza». En: BORDOLI, E. y BLEZIO, C. (comps.) *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la Enseñanza*. Montevideo, Udelar, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 27-52.
- DOGLIOTTI, P. (2008). «La Educación Física: ¿de qué cuerpo habla?» En: BEHARES, L. y RODRÍGUEZ, R. (coord.) *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*. Montevideo, Udelar, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 75-81.
- (2014). «Cuerpo y currículum en la discursividad normalista: la primera modalidad de formación para el dictado de la “gimnasia” en la escuela en Uruguay». *Didáskomai*. Revista Investigación sobre la Enseñanza, n.º 5, año 2014, pp. 7-23.
- DUSSEL, I. (2006). *El currículum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy*. Versión Preliminar. Mimeo, Buenos Aires, Flacso.
- FERNÁNDEZ VAZ, Alex (1999). «Aprender a producir e mediar conocimientos: umolhar sobre a prática de ensino de Educação Física». *Revista Motrivência*. Año XI, n.º 13, Brasil.
- FUMAGALLI, L. (2006). «El currículum como norma pública» Clase 2 del Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, Flacso, Buenos Aires, 2015 (Cohorte 12).
- GIROUX, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- (1988). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México, Siglo Veintiuno Editores.
- GONCALVES VIDAL, Diana (2006). «Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura». Clase 1 del Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, Flacso, Buenos Aires, 2015 (Cohorte 12).
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. España, Ediciones Morata, SL.
- PÊCHEUX, M (1990). *O Discurso. Estrutura ou Acontecimento*. Campinas, Pontes.
- PINEAU, P. (2001). «¿Por qué triunfó la escuela?, o la Modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’». En: PINEAU, P.; DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós.

- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. (2007). «Breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo». *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, pp. 31-44, junio 2007.
- (2008a). «La escuela y el cuerpo: representaciones en el Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas (Revisión 1986)». En BORDOLI, E. (coord.) *Coloquio Permanente de Políticas educativas, Papeles de Trabajo*. Montevideo, FHCE, Udelar, Departamento de Publicaciones.
- (2008b). «Conocimiento escolarizado y políticas del cuerpo». En: BEHARES, L. y RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. (comps.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo, FHCE, Udelar, Departamento de Publicaciones.
- y SERÉ, C. (2013). «La anatomía es el destino: la educación física y el saber del cuerpo». En: VAREA, V. y GALAK, E. (eds.) *Cuerpo y educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires, Biblos, pp. 87-102.
- y RUGGIANO, G. (2009). «Notas sobre educación del cuerpo y escuela: una lectura de las pedagogías del cuerpo» En: BORDOLI, E. y ROMANO, A. (orgs.) *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico*. Montevideo, Psicolibros Waslala.
- RUEGGER, M. C.; TORRÓN, A.; ZINOLA, P. J. y RODRÍGUEZ, C. A. (2014). «Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales». *Educación Física y Deporte*, 33 (2), pp. 405-441, julio-diciembre. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a08>>.
- RUEGGER, M. y TORRÓN, A. (2014). «Enseñanza del cuerpo: la intencionalidad curricular». En: CARBALLO, C. (coord.) (2014). *Educación Física escolar academia y profesión*. Colección Colectiva y Monográfica I. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- SCHARAGRODSKY, A. (2006). «Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturas corporales.» Clase 13 del Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, Flasco, Buenos Aires, 2015 (Cohorte 12).
- SERGIO, M. (1994). *Motricidade humana. Contribuições para um Paradigma Emergente*. Lisboa, INSTITUTO PAIGET.
- TENTI FANFANI, E. (2004). «Viejas y nuevas formas de autoridad docente». *Revista Todavía*, n.º 7, Buenos Aires, abril 2004.
- TRIGO, E. y col (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona, Inde Publicaciones.
- (2000). *Fundamentos de la motricidad. Aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Madrid, Ed. Gymnos.

Lo académico y lo profesional en la formación de docentes de educación física en el Uruguay

PAOLA DOGLIOTTI MORO

Presentación

El presente texto muestra un sucinto rastreo de las principales tensiones entre lo académico y lo profesional que han atravesado a la formación en el campo de la educación física en el Uruguay, desde sus inicios, en el año 1874, con la instauración del sistema educativo, hasta los prolegómenos del pasaje de esta a la órbita universitaria, en la primera década del siglo XXI.

Entre las principales preguntas de indagación se plantean por un lado, la tensión entre la formación técnica y pedagógica, entre lo profesional y lo docente, y por el otro, a partir de la investigación de Behares (2011) sobre las discursividades universitarias, de Davini (1995) sobre las tradiciones y tendencias en la formación docente, y de Behares (2005) y Bordoli (2005) sobre las discursividades de la didáctica moderna, nos preguntamos por la distancia y la cercanía de la formación en educación física con cada una de estas discursividades.

Entre los principales antecedentes específicos sobre este tema en Uruguay se encuentran los estudios de Dogliotti (2015, 2012 y 2009) y Rodríguez Giménez (2012).

El trabajo se encuentra apoyado teórica y metodológicamente en la articulación de ciertas nociones teóricas generales del análisis de discurso francés, particularmente del abordaje que Pêcheux (1990) efectúa en su tercer momento de producción académica. Este define «la discursividad como estructura y como acontecimiento» (Pêcheux, 1990, p. 55), «el punto de encuentro de una actualidad y una memoria» (Pêcheux, 1990, p. 17). Desde este marco se buscó rastrear tanto las redes de sentido de los discursos que atraviesan a los diferentes programas y documentos, así como sus fracturas y resignificaciones.

Se toman como principales fuentes de indagación los diversos documentos curriculares: folletos de promoción de los cursos, condiciones de ingreso, planes y programas de estudio, informes y documentos institucionales, de los directores e impulsores de las diversas modalidades de formación seleccionadas.

El trabajo se estructura en seis partes, en la primera se presenta teóricamente las principales categorías de análisis utilizadas en el estudio, mostrando sucintamente la perspectiva teórica utilizada; en las restantes cinco partes del trabajo se desarrolla brevemente cómo se configuran las diversas discursividades de la formación en las siguientes cinco modalidades:

1. Preparación de *maestros de escuelas* públicas (1874-1911) (Dogliotti, 2012, 2015).
2. Preparación de *maestros de cultura física* o de plazas de deportes en la órbita de la CNEF (1920 y 1936) (Dogliotti, 2012, 2015).
3. Formación de los *directores de educación física* en el Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de la ACJ (1920-1929) (Dogliotti, 2012, 2015).
4. Formación de *profesores de educación física* en el ámbito de la CNEF o Ministerial (1939-1991) (Dogliotti, 2009, 2012, 2015).
5. Formación de *licenciados en educación física* en el proceso de transformación hacia una carrera universitaria (1992 a la actualidad).

Discursividades de la formación docente y universitaria

Dentro de las principales discursividades presentes en la formación docente encontramos a la *discursividad normalista* y la *psicológica*, ambas con características específicas, como desarrollaremos sucintamente a continuación, se entremezclan y articulan en esta formación.

Por *discursividad normalista* se entiende a aquella que se inaugura con la creación de un conjunto específico de instituciones destinadas a la formación de maestros, escindiéndose de los modelos de las universidades e instituciones medievales. Mientras que estas últimas giraban en torno al problema del saber, el normalismo se constituyó en clave de los nuevos Estados-nación en su papel específico de control de los individuos y regulación de la población (Varela y Álvarez-Uría, 1992; Foucault, 1976). Esta discursividad se distancia tanto de lo profesional como de lo académico aunque tiene mayores articulaciones con lo profesional, desde la mitad de siglo XX hacia aquí al considerar al docente como un profesional de la educación, lo profesional se ha enlazado al discurso normalista. Esto no se ha hecho sino, a partir del influjo de las corrientes tecnicistas en el campo educativo, que pusieron en el centro la necesidad de la formación específica del docente.

La *discursividad psicológica* para el campo de la didáctica, es aquella que se configuró a partir del auge de las psicologías a comienzos del siglo XX. Pone su eje en el estudio del alumno a partir de la invasión de las psicologías del aprendizaje a los estudios sobre la enseñanza. En términos más estrictos, se puede entender a los discursos sobre la enseñanza del siglo XX, caracterizados por establecer un único proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos ellos igualmente remiten a una concepción de sujeto psicológico, uno, racional, pleno.¹ En la esfera de la formación docente esta discursividad ha calado hondo, en tanto, la

1 Para un desarrollo más amplio de esta discursividad consultar Behares (2005 y 2004) y Bordoli (2005).

preparación del maestro, como desarrollaremos más adelante, estaba centrada en el conocimiento que este pudiera tener de los procesos mentales del alumno.

Si bien esta discursividad ha atravesado especialmente a la formación docente y se articula claramente con el normalismo, en las últimas décadas, con la masificación de la educación superior, ha entrado en las universidades. Ellas han tenido que desarrollar una serie de programas que atendieran las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, y los docentes se han visto afectados por discursos que promueven la búsqueda de estrategias de enseñanza para atender esos problemas.

Si bien la investigación de Davini (1995, p. 29) presenta a la *tradición académica* dentro de la formación docente, consideramos que lo académico no es lo específico de esta, en tanto no se centra en la producción de conocimiento. Por esto, al describir sus principales características menciona dos que nada tienen que ver con el desarrollo de la investigación por parte del docente:

1. que el docente conozca sólidamente la materia que enseña y,
2. que la formación pedagógica es innecesaria y obstaculiza la formación de los docentes.

Si bien esta tradición descrita por Davini se distancia en parte del normalismo, al no poner en el centro los problemas de gobierno de sí y de las poblaciones, y por el contrario, presentar como estructurador de la enseñanza del docente el conocimiento disciplinar, no llega a constituirse en una *discursividad académica* propia de las universidades en tanto no se presenta la importancia de la producción de conocimiento en la tarea docente.

Dentro de aquellas discursividades presentes tanto en las universidades como en la formación de docentes, se encuentra a la *discursividad tecnicista*, aquella que se centra en la acción y puesta en práctica de principios técnicos. Con una cierta influencia del pragmatismo sajón, esta perspectiva si bien tuvo su punto mayor de inflexión en el campo de la enseñanza y en la teoría curricular a mediados de siglo XX, tiene sus antecedentes a inicios de este, en las aplicaciones de los principios de la administración tayloriana al campo de la enseñanza y de la educación.² Consideramos que esta discursividad ha atravesado con diversos énfasis tanto a la formación docente como universitaria, y en este último caso, sobre todo, a la que tiene en su centro a lo profesional. En tanto el eje de la profesión es el saber hacer sobre un campo específico de actuación, el tecnicismo adquiere relevancia en tanto permite administrar determinadas técnicas precisas para la resolución de problemas específicos.

En el marco de lo universitario las tensiones entre lo académico y lo profesional se presentan más claramente que en la formación docente, por un lado, porque en los orígenes de la formación docente no se presentan ninguno de estos dos polos, por otra parte, porque es recién a mediados y más a finales del siglo XX que comienzan a emerger diversos discursos sobre la docencia como una profesión.

2 Para un desarrollo mayor de esta discursividad consultar Bordoli (2005).

En Uruguay es recién con los desarrollos de la «investigación acción» o el «docente como un intelectual transformador» (Giroux, 1990) en la década de los ochenta e inicios de los noventa, y luego a fines de la primera década del siglo XXI, con los intentos de convertir a la formación docente en universitaria, que comienzan a surgir algunos esbozos de la formación docente en torno a lo académico.

Dentro de lo universitario podemos distinguir, según Behares (2011) dos grandes discursividades que remiten a la tensión académico-profesional: *la discursividad académica* y *la discursividad positivista-pragmatista*.

La *discursividad académica* alberga la producción de conocimiento en su centro conformada por dos orígenes discursivos (Behares, 2011) en el marco del pensamiento iluminista y humanista europeo del siglo XVIII: la discursividad monástico-teológica y la de la ciencia moderna. La primera se configuró a partir del surgimiento de las primeras universidades que se articulaban en torno a la teología y por extensión a la filosofía y ciertas formas de conocimiento vinculadas a las bibliotecas. De estas se conserva una serie de terminología como: Claustro, Rector, Orden. La segunda, la de la ciencia moderna, se produce a influjo del pensamiento de Descartes, Locke y Hume, Santo Tomás de Aquino, del discurso antiteológico, aunque según Kojève³ (1964) *apud* Behares (2011) la ciencia moderna se origina dentro de la teología cristiana.

La reforma humboltiana (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).

En contraposición a la anterior, la *discursividad positivista-pragmatista* se identifica claramente con lo profesional. Esta línea de productividad discursiva tiene su primer influjo en la intención de vincular la universidad con la formación de profesionales a partir del desarrollo del positivismo que sustituyó

a las concepciones liberales, humanistas y románticas de universidad por el ideal de universidad ‘útil’, con la producción de saber tecnológico o de salida eficiente al mercado profesional ubicado en su centro. [...] En algunos momentos se puede hablar de ‘universidad taylorista’, definible como máquina de producción y mejora tecnológica (Behares, 2011, p. 16).

Es por estas razones que esta discursividad se emparenta claramente y por momentos se confunde con la *tecnicista* desarrollada anteriormente.

A continuación presentamos cinco modalidades de formación terciaria en educación física en el Uruguay, donde se entrelazan de modo diverso lo académico y lo profesional, y las discursividades anteriormente desarrolladas:

1. Preparación de *maestros de escuelas* públicas (1874 - 1911) (Dogliotti, 2012, 2015).

3 Koyré, A. (1964) «L'origine chrétienne de la science moderne». En: *L'Aventure de l'esprit*. Mélanges Alexandre Koyré. París: Hermann, T. II, pp. 295-306.

2. Preparación de *maestros de cultura física* o de plazas de deportes en la órbita de la CNEF (1920 y 1936) (Dogliotti, 2012, 2015).
3. Formación de los *directores de educación física* en el Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de la ACJ (1920- 1929) (Dogliotti, 2012, 2015).
4. Formación de *profesores de educación física* en el ámbito de la CNEF o Ministerial (1939-1991) (Dogliotti, 2009, 2012, 2015).
5. Formación de *licenciados en educación física* en el proceso de transformación hacia una carrera universitaria (1992 a la actualidad).

Preparación de *maestros de escuelas públicas* (1874-1911)

En la reforma educativa vareliana, de instauración del sistema educativo moderno uruguayo, se configura lo que puede llamarse los primeros indicios de una educación física en Uruguay. En esas primeras décadas de su surgimiento, si bien se insistía en los documentos varelianos sobre la importancia de una educación integral, donde lo físico ocupaba un lugar dentro de los restantes elementos de la tríada (moral e intelectual), existía una escasa especificación curricular de la educación física. Por esta se entendía la música vocal, la gimnástica y las clases de higiene. La formación de los maestros en esta área era muy escasa. El Primer Programa del Instituto Normal de Maestros que contenía elementos relativos a la educación física es aprobado en 1910, y es Alejandro Lamas,⁴ el primer profesor encargado de esta formación. Por ello sosteníamos (Dogliotti, 2012, 2009) que en esta primera modalidad de formación, las maestras eran escasamente especializadas para el dictado de la gimnástica en la escuela. Se insistía mucho más en la educación de sus cuerpos que en una verdadera formación para su dictado. Así se muestra un currículum poco especificado para la enseñanza de la educación física en la escuela y esta es entendida fundamentalmente como gimnástica. En este plan de estudios se apuntaba enfáticamente a la educación femenina de los cuerpos y no se lograba una preparación adecuada para su dictado en los escasos lugares que había para este fin.

Las principales discursividades encontradas en esta primera modalidad de formación es la normalista articulada con la psicológica. La tensión entre los polos académico y profesionales no se presenta en los documentos analizados.

En relación a la discursividad psicológica, en la *La educación del pueblo*, Varela efectúa inicialmente un análisis del desarrollo de las escuelas normales de la época, especialmente en Alemania (Prusia), Estados Unidos y otros países europeos así como de los discursos predominantes de fines del siglo XIX, y

4 Alejandro Lamas fue dentista y primer profesor de gimnasia contratado por el Sistema de Instrucción Pública en 1905 para el dictado de la gimnástica en las escuelas. Publicó varios libros y dictó varias conferencias relativos a la educación física, gimnasia, moral e higiene escolar. A partir de 1908 dictó clases de gimnasia en los institutos magisteriales.

basándose en los planteos efectuados por Mr. James C. Carter⁵ desarrollará las «poderosas e incontestables razones que aconsejan la creación de las Escuelas Normales» en las naciones modernas:

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

La profesión estaba identificada plenamente con el discurso psicológico, en tanto el maestro debía formarse para comprender «la filosofía de la mente infantil» en el marco de los incipientes estudios que aportaban en su momento sobre las diferentes etapas que debía atravesar a lo largo del desarrollo del niño. Las etapas evolutivas determinarían y estructurarían un verdadero «sistema de instrucción». La enseñanza entendida en su momento como instrucción se estructuraba epistémicamente por el saber de la psicología.

En relación a la *discursividad normalista*, estructuradora del discurso vareliano, la siguiente frase sintetiza la densidad de este discurso relativo a la configuración de un maestro llamado «apóstol»: «gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter» (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 175), tres elementos que bien conquistados identificaron al maestro con una vocación, un llamado, una misión más que con una profesión.

Según Varela, el maestro debió aprender dos artes:

1. «el arte de enseñar no es una ciencia, y que no puede ser aprendido, sin práctica, por simples estudios teóricos» (Stowe⁶ *apud* Varela, 1874, p. 168);
2. el «arte de gobernar a los niños», ya que «solo se puede gobernar bien a los niños por medio del afecto [...] una escuela gobernada sin amor, es un lugar tenebroso matador de la mente» (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 169).

En relación al primer aspecto es central aquí ver la distancia que se establece con lo profesional, en tanto Varela concebía a la enseñanza como un arte con fines instrumentales que se aprendían en la práctica y sin relación con la teoría, era importante que el maestro tuviera en su camino de formación muchas horas destinadas a la práctica docente. Respecto al segundo aspecto, es clave el papel que ocupaba el sistema educativo, vía el maestro en el *gobierno de la población* (Foucault, 1976). Para ello no era necesario la utilización de un poder represivo, sino productivo, a través del amor.

[las] obligaciones religiosas especiales de los maestros, respecto a una benevolente consagración al bienestar intelectual y moral de la sociedad, hábitos de gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter, etcétera. Los

5 La obra citada por Varela es: *Outline of an Institution for education of teachers*.

6 Calvin E. Stowe (1802-1886) fue un reconocido promotor de la escuela pública en los Estados Unidos.

deberes del maestro son escasamente menos sagrados y menos delicados que los del sacerdote (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 175).

Es clave en este discurso la comparación del maestro con el sacerdocio, distanciándolo de la figura de un trabajador, asumiendo la tarea como una forma de vida, como un modo sagrado de operar por el bien común y de la nación en pro de su bienestar espiritual. El papel político de la escuela en la tarea de la formación de los futuros ciudadanos era clave en el momento de conformación del estado moderno-nación y la educación física jugó un papel clave a través de la gimnástica en la educación de los cuerpos femeninos de las maestras que debían formar a los futuros ciudadanos.

Preparación de *maestros de cultura física* o de plazas de deportes en la órbita de la CNEF (1920-1936)

A partir de la creación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) en el año 1911, comienza a cobrar fuerza el significativo «cultura física»; en el primer documento uruguayo que se constata la utilización del término es en 1906, cuando el presidente José Batlle y Ordóñez eleva a consideración del Poder Legislativo la creación de los Juegos Atléticos Anuales. La respuesta a esta solicitud por parte de los legisladores dio lugar a la creación de la CNEF, que tendrá como principal cometido el desarrollo de la cultura física de todos los ciudadanos de la República. Es en este contexto que emerge la cultura física, dirigida al gobierno de la población (Foucault, 1992), y que abarca todas las edades y lugares del territorio. En estas décadas comienza a generarse un discurso escasamente especializado para la formación de «maestros de cultura física», con cursos de corta duración, sin una titulación oficial para el ejercicio de este campo particular pero que permitió formar los primeros recursos humanos que se hicieran cargo de las primeras plazas de deporte creadas en el país entre las décadas del 10 y del 30 para el desarrollo de la cultura física de la población.⁷

Las principales discursividades que se destacan en esta preparación son la *tecnicista* y la *normalista*. En relación a la primera, esto se constata por el escaso tiempo dedicado a la preparación teórica de los maestros y los modos de fundamentar y entender lo que es un buen maestro. El porcentaje de tiempo dedicado a la «parte práctica» es de 55 % en el 1.º curso, alrededor del 70 % en el 3.º y 4.º curso, y 44 % en el último. En la propuesta del programa del curso anual de 1930, realizada por Julio J. Rodríguez,⁸ se señala el propósito de la «parte práctica»:

7 Entre 1920 y 1936 se desarrollaron cinco cursos con una duración de entre un mes sin internado y 15 días con internado, para profundizar en estas formaciones consultar Dogliotti (2015).

8 Director técnico de la CNEF entre 1920 y 1960. Realizó sus estudios de formación de maestro de educación física en Springfield College en EE.UU. a partir de la influencia ejercida por su «maestro» Jess T. Hopkins, primer misionero de aquella universidad que se instaló en

Práctica.- El objeto de este curso es el de hacer del estudiante un buen ejecutor, un experto instructor y un excelente y eficaz director. Es claro que el estudiante recibirá indirectamente como beneficio, después de participar en las actividades, un buen desarrollo físico y una perfecta salud. Se hará práctica en el gimnasio, al aire libre y en el agua (CNEF, 1930, p. 46).

El énfasis en esos cursos estaba puesto en la correcta ejecución técnica de los ejercicios, el maestro debía dar el ejemplo mediante la demostración de cada uno de ellos. Se seleccionaban los mejores ejecutantes de cada una de las plazas para el ingreso a esta formación. Pero las condiciones morales también eran fundamentales en esta selección dando cuenta de la implicación entre tecnicismo y normalismo:

[...] un maestro de plaza de deportes debe ser un hombre con bastante autoridad moral para poder influenciar favorablemente, a la multitud de niños y jóvenes que concurran a su plaza. En general la sola reglamentación y el uso de la plaza, hace que ella llene el fin estrictamente higiénico y saludable a que responde su funcionamiento, pero la influencia moral y educativa que debe derivarse de su ambiente, depende fundamentalmente de la clase de persona que la dirija, como lo ha expresado en elocuentes frases, hace algún tiempo, un distinguido ex Miembro de la Comisión Nacional [Francisco Ghigliani], que en un concienzudo artículo sobre maestros de plazas de deportes, decía: En el estado actual de mi modo de pensar considerado preferible confiar nuestras plazas de deportes a hombres con pocos conocimientos técnicos pero de conducta ejemplar, y no a hombres intachables como técnicos pero incorrectos en sus procederes (CNEF, 1924, p. 5).

El maestro, además de ser un buen ejecutante, debía tener la autoridad moral para desempeñar la función principal de educar a los niños y jóvenes. La higiene, la moral y lo educativo se articulan en un único mandato fundacional, civilizar al pueblo. Estos tres aspectos son puestos por encima de los conocimientos técnicos del profesor de educación física.

En la siguiente cita si bien se nombra a la educación física como una nueva profesión, la matriz sigue siendo vocacional más que profesional; lo eugenésico y lo moral se entrelazan con el cometido político de forjar una «nación»:

En el Uruguay, la educación física se halla todavía, en lo que podríamos llamar, su período embrionario o de gestación, [...] Los que dediquen su vida a esta nueva profesión, no solo impulsados por el interés del empleo que le proporciona los medios de vida, sino también por el deseo de cooperar en una gran obra nacional, como es el de elevar la raza a un nivel superior de salud, de educación, de carácter y de espiritualidad; que no queden satisfechos únicamente con lo que hayan aprendido en el curso, sino que traten de seguir estudiando [...] (CNEF, 1924, pp. 3-4).

Se era consciente en ese momento de que la escasa duración de estos cursos no garantizaba una formación suficiente; era necesario seguir preparándose.

Uruguay en 1911 para crear el Departamento Físico de la ACJ Montevideo y en ese año José Batlle y Ordóñez le propone la Dirección Técnica de la CNEF que ocupará hasta 1920.

Formación de los *directores de educación física* en el Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de la ACJ (1920-1929)

A partir de 1920 se desarrolló en las Asociaciones Cristianas de Jóvenes (ACJ) de Sudamérica una formación de cuatro años de duración: los dos primeros en la «escuela local» en cada una de las ACJ de cada país y los dos últimos en la «escuela continental» en la ACJ de Montevideo, en modalidad de internado. Esta formación tuvo una relevancia especial en Uruguay ya que fue la única formación de esta duración, aunque sin reconocimiento oficial, hasta el año 1939, cuando se crea la primera carrera estatal con reconocimiento oficial. Sus egresados trabajaban en varias instituciones educativas públicas y privadas del país. La formación fue impulsada por los misioneros,⁹ maestros de educación física, que viajaron de la YMCA de Estados Unidos a los diferentes países de Sudamérica e instalaron lo que ellos denominaron «escuelas profesionales de Sud América». El término profesional adquiere mayor presencia en los discursos de los misioneros que vinieron a esta región dando cuenta de ciertos esbozos de una *discursividad positivista pragmática*.

En la tercera convención continental de las ACJ «Hopkins¹⁰ propuso una discusión sobre el método de reunir y conservar los datos históricos que tanto se necesitan en el curso de Historia de la Educación Física». Para esto se «solicitó al Sr. Summers¹¹ preparara y enviara a cada delegado un bosquejo de la clase de

9 Entre los que se destacan: Jess Hopkins a Montevideo, Fred Dickens a Buenos Aires y Henry Sims a Río de Janeiro.

10 Jess T. Hopkins nació en Iowa, Estados Unidos, el 31 de marzo de 1887. Ingresó en el año 1906 al Internacional YMCA College de Springfield, Massachusetts. Se recibió de Bachiller en Educación Física (BPE) y posteriormente de Maestro en Educación Física (MPE). Entre 1907 y 1912 desempeñó varios cargos de director de Educación Física de las ACJ, de las Escuelas Públicas de Moncton, en Canadá, en la Asociación de Billings, de Montana, y en la de Gorgona, de Panamá. En 1912 se radicó en Uruguay para encargarse del Departamento de Educación Física de la ACJ Montevideo, fundado en junio de 1912. En 1913, fue designado director general de Plazas Vecinales y luego director técnico de la CNEF, desde donde impulsó el establecimiento de plazas de deporte. En 1919 y hasta su regreso a su país natal en 1928 ocupó el cargo de Director Continental de Educación Física de la Federación Sudamericana de ACJ, con sede en Montevideo (Dogliotti, 2015, p. 126).

11 J. S. Summers (1884-1948) cursó sus estudios entre 1907 y 1911 en Springfield College YMCA. En 1922 viajó a Uruguay para asumir como director del Curso de Educación Física del Instituto Técnico y desde 1940, con el retiro de Conard, asumió como director del Instituto Técnico hasta 1947. En 1908 viajó a Europa (Holanda, Inglaterra, Alemania, Olimpiadas de Londres). En 1911 fue nombrado asistente del director general de las Plazas de Deportes en Winnipeg, Canadá; y codirector del Departamento de Educación Física de la ACJ de West Side, Nueva York. Inició estudios en Medicina Aplicada a la Educación Física en la Facultad de la Universidad de Columbia, que luego tuvo que abandonar. Durante la Primera Guerra Mundial se incorporó al ejército canadiense, donde obtuvo reconocimientos. Regresó a Londres, apoyó el regreso de las tropas «en todo lo relacionado con las necesidades sociales y morales de las tropas canadienses» y luego fue transferido a la dirección general de la YMCA canadiense para dirigir sus actividades en Inglaterra. En 1919, la Asociación de Inglaterra le ofreció el cargo de Rector de la Sección de Educación Física del Instituto Técnico del

datos necesitados» (Hopkins, 1927, p. 82). Es de destacar la relevancia dada a la sistematización y almacenamiento de información, a la construcción de datos estadísticos¹² y también el lugar de investigación que se pretendía otorgar al Instituto Técnico. Pero, esta última muy ligada a la instrumentación práctica, de carácter descriptivo, con el propósito de llevar a cabo una experiencia piloto que daría insumos para el diseño de nuevas formas de hacer e implementar la educación física en estas regiones. Así lo expresa la siguiente cita:

A principios del desarrollo del plan de preparación, se expresó la esperanza de que la Escuela se convirtiera en realidad en el laboratorio de nuestro movimiento sudamericano. Esto es, de que por experimentación allí, saldrían a luz nuevos métodos, procesos, programas, etc. para las Asociaciones locales (Hopkins, 1927, p. 52).

Producir «nuevos métodos, procesos, programas» relacionados con la educación física era una de las tareas que sus fundadores pretendían impulsar desde el instituto. En este sentido, por investigación se entendía a una actividad de «laboratorio», de «experimentación», cercana a las prácticas que los norteamericanos impulsores de las ACJ sudamericanas habían adquirido en sus carreras de graduación de sus universidades, en las que la práctica de laboratorio atravesaba a la mayoría de las materias, todas provenientes del campo de las ciencias biológicas y médicas. Para que esto fuera posible, el Instituto Técnico desde sus inicios estuvo a cargo de una biblioteca: «A principios de 1919 la Junta Continental comenzó a reunir bibliografía y literatura relacionada con educación física y ciencias biológicas con el propósito de crear en Montevideo la mejor biblioteca de esta especie en Sud América» (Hopkins, 1927, p. 59). En este entramado discursivo, la formación tenía un fin marcadamente *profesionalista*, tendiente a mejorar el trabajo técnico de los directores: saber dirigir, hacer y seleccionar los mejores métodos físicos.

Los aspectos anteriormente desarrollados que dan cuenta de una *discursividad positivista pragmatista* que tiene como centro lo profesional, se imbricaba con una *discursividad tecnicista*, donde el fin era instrumental y su centro puesto en lo económico.¹³ El director tiene, como tarea central, administrar su departamento físico como una empresa:

Se considera como institución comercial atrasada y deficiente, hoy en día, a toda aquella que no provea a sus dirigentes y empleados con todo instrumento, equipo o herramienta posible que les ayude a presentar productos de la

Consejo Nacional de la YMCA inglesa. En 1921 regresó a Canadá y Estados Unidos (CNEF, 1950, en Dogliotti, 2015, p. 196).

12 A cada director de las ACJ locales del continente se le pedía que enviara a la Secretaría de la Federación Sudamericana un «Informe estadístico de cada Departamento de Educación Física» (Hopkins, 1927, p. 84).

13 Expresa Conard (1959: 38) refiriéndose a las grandes campañas financieras realizadas en Uruguay: «en nuestro Instituto Técnico instruimos a nuestros estudiantes en los métodos de recaudar dinero, así es que cualquiera de nuestros graduados puede organizar dichos esfuerzos».

mejor calidad. Algunas fábricas tienen inmensas bibliotecas a disposición de sus empleados. La Asociación está ocupada en producir resultados muchos más importantes y debiera no hacer menos que el mundo comercial para mantener sus ejecutivos bien provistos para que puedan realizar bien su misión (Hopkins, 1927, p. 60).

De la lectura de esta cita vemos claramente cómo se potencia la ética protestante con el espíritu del capitalismo (Weber, 2004). El mundo comercial y el funcionamiento eficiente de una empresa son puestos como modelo a seguir por los directores de educación física de las asociaciones. Los términos del mundo comercial «producto», «dirigentes», «calidad», «fábricas», «empleados», «ejecutivos» se mezclan con los del mundo cristiano («misión»). El «director de educación física» es también un «administrador»,

debe tener conocimiento del estado financiero de toda la Asociación, si desea ver el presupuesto de su Departamento en debida relación con el presupuesto general; y para mayor ayuda en la administración inteligente y eficiente financiera, debe solicitarle un informe mensual de finanzas del Secretario respectivo (Hopkins, 1927, p. 84).

El director físico como un administrador, ejecutor, organizador de una empresa. Para lograr esto, el énfasis estuvo puesto a lo largo de su carrera, en un núcleo importante de asignaturas pertenecientes a las ciencias de la administración. El plan de estudios poseía cinco materias específicas: Organización y Administración de la EF (3 materias), ACJ Finanzas, ACJ Administración.

Por otra parte, esta formación al igual que la estatal de corta duración, estaba imbuida de una *discursividad normalista*, con énfasis, por la peculiaridad de una formación en manos de una comunidad cristiana protestante, en una religiosidad explícita, que la dotaba de ciertos aspectos mesiánicos que atravesaban toda la tarea de los directores profesionales.

Creemos que la Asociación que contrata a un Director Físico debe hacerlo en el claro entendido de que él viene para desarrollar la educación física cristiana en el grado más elevado posible en la comunidad; que esto puede hacerse mejor, no por la dirección personal del mayor número posible de actividades, sino concentrando sus esfuerzos de enseñanza sobre un grupo de jóvenes, quienes a su vez dictarán clases dentro y fuera de la Asociación (Hopkins, 1927, p. 75).

El seguimiento y acompañamiento personal a cada uno de los jóvenes que se acercaban a la ACJ permitía formarlos como líderes, semillero que bien regado y cuidado permitía realizar una rápida tarea de expansión de la misión asociacionista a diferentes instituciones laicas del país.

En relación a la formación realizada en el Instituto Técnico, se destaca en la siguiente cita la importancia dada al acompañamiento espiritual y moral de los jóvenes que estaban en proceso de formación:

la Comisión Local está obligada a juzgar las condiciones morales positivas de cada alumno, al fin de cada año, a base de los informes de la comisión. El

alumno que no tenga por lo menos 2/3 de votos favorables en dicha comisión, no podrá proseguir sus estudios en el Instituto (FSACJ, 1923, p. 5).

El control moral sobre cada uno de los estudiantes es más que elocuente.

Formación de *profesores de educación física*:

la consolidación de la formación terciaria

A partir de la creación en 1939, del Curso para la Preparación de Profesores de Educación dependiente de la CNEF, comienza un período de consolidación de la formación terciaria en el ISEF (Dogliotti, 2009) que durará hasta el año 1992, año en que es implementado un nuevo plan de estudio de cuatro años de duración y que fuera reconocido en el año 2003 por la Universidad de la República como carrera universitaria.¹⁴

Este período abarca cinco décadas y comprende una gran diversidad de planes de estudio (1939, 1948, 1956, 1966, 1974 y 1988) y de transformaciones institucionales y del contexto general del país, sin embargo, se puede caracterizar como un período donde con diferentes énfasis se pueden mostrar las tensiones entre lo profesional y lo académico, y entre lo pedagógico y lo técnico del campo de la educación física. Hay una permanencia constante de una institución alejada de la formación universitaria y de la formación docente con una inscripción institucional en la CNEF anclada en la órbita del ministerial (en la diversas modalidades que se llamó durante esos años al Ministerio de Educación y Cultura), aunque con bastante independencia de esta.

En la primeras décadas de este período comienza a instalarse lentamente la especificación curricular y técnica de la educación física, ya que anteriormente no se había logrado una formación con reconocimiento oficial, ni con estas características de duración (tres años de estudio). A la carrera se podía acceder sin bachillerato culminado en los primeros planes de estudio, es recién en el plan de 1974 que se comenzó a exigir bachillerato completo como requisito de su ingreso. Otra de las características de este período es la exigencia de examen

14 El 17 de julio de 2001 el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar en su res. n.º 3, resolvió tomar conocimiento y compartir las conclusiones del informe relativo a la aspiración del ISEF al reconocimiento de la carrera de profesor de educación física del nivel de Licenciatura Universitaria, de donde se extracta: «El Curso de Profesores de Educación Física del ISEF, por su contenidos, estructura y extensión, metodología utilizada, culminación de una tesis de grado, etc., resulta formalmente asimilable a una Licenciatura de carácter universitario» (Udelar, 2001) y el 25 de marzo de 2003 resolvió «reconocer que el título de Profesor de Educación Física, expedido por el Instituto Superior de Educación Física, de conformidad con el Plan de Estudios 1992, posee nivel universitario de Licenciatura en Educación Física» (Udelar, 2003); esto le permitió a sus egresados solicitar el reconocimiento universitario de su título. Para una descripción detallada de estos sucesos en el ISEF consultar Chiappini y Ferrés (2014).

médico y prueba de rendimiento físico como mecanismo de selección de ingreso a la carrera.¹⁵

En la primera década de la formación y hasta el plan de 1956 la formación se caracterizó por una *discursividad tecnicista* con una escasa presencia de aspectos pedagógico-didácticos en el currículum de formación. Este estaba conformado por tres elementos fundamentales: la formación técnica del campo, las ciencias biológicas y las ciencias de la administración:

Los programas de dichos cursos contendrán, fuera de los temas esencialmente técnicos, capítulos destinados a proporcionar nociones indispensables de anatomía, fisiología, higiene, primeros auxilios, régimen de la Comisión Nacional, práctica administrativa y todos aquellos puntos que se consideren necesarios para la función de un profesor (CNEF, 1949, pp. 61-62).

El énfasis estaba puesto en las marcas y el rendimiento y en la ejecución técnica de las diversas disciplinas que integraban el campo de la educación física. A modo de ejemplo, presentamos el «Programa de pruebas de examen a cumplir por los alumnos de primer año» del programa de «Atletismo»:

MUJERES:

Lanzamiento de bala mediana (con impulso).....7 m
Lanzamiento de disco (sin impulso).....elemento de juicio.
Salto alto (tijera de frente y western roll).....1.05 m
Salto largo.....3.50 m
60 metros llanos.....9” 4/10.
50 metros con vallas (4 vallas 0,70 cm) elemento de juicio.

VARONES:

Lanzamiento de bala con impulso.....7 m
Lanzamiento de disco con impulso.....elemento de juicio.
Salto alto (stern roll).....1,30 m
(Ejecución obligatoria de los estilos tijera de frente y barrel roll)
Salto largo.....4,8 m
100 metros llanos.....14’
65 metros vallas (5 vallas 0,91 cm) 12’
Carrera de impulso para el lanzamiento de jabalina y salto con garrocha con los respectivos útiles.....elemento de juicio (CPEF, 1952).

El énfasis estaba puesto en las marcas, solo en dos pruebas, una para cada sexo, se valoraba cualitativamente la técnica. No se evaluaba el saber enseñar sino el saber hacer.

15 Para un análisis de las cinco etapas en los mecanismos de selección de ingreso en ISEF consultar Dogliotti (2016a), y para un análisis de los dispositivos de ingreso entre 1939 y 1966 en ISEF consultar Martínez *et al.* (2015).

En los folletos de difusión de la carrera se expresa que «los cursos preparan [...] a la formación técnica, moral y espiritual de los futuros profesores» (CNEF, 1945). Para esto, la exigencia al ingresar estaba puesta en aspectos tanto morales —el candidato debía obtener dos «firmas honorables»— como de aptitud física —se sometía a los aspirantes a un riguroso examen de aptitud física. Estas dos exigencias al ingreso matrizaban dos discursividades que se configuraban a lo largo de los tres años de estudio: la *discursividad normalista* y la *tecnicista*. Aunque lejos de entenderlas en forma aislada, ambas se cruzaban, complementaban y hasta se potenciaban. Con relación a la primera, el énfasis estaba puesto en los aspectos vocacionales de la profesión: el profesor debía dar el ejemplo no solo moral sino corporal al mostrar la buena ejecución de los ejercicios, se exigía «buen porte», uso de uniforme, se realizaba una educación corporal del estudiante que determinaba gestos, actitudes, modos de pararse, comandar, dirigir la mirada, la voz. La moral se inscribía en el cuerpo hasta en los lugares más recónditos sin dejar, aparentemente, espacios a la irrupción de algo diferente. El discurso normalista también tomaba espesura en el lugar otorgado por parte del futuro profesor a las campañas y prédicas higiénicas, y a la organización de los clubes de salud. La educación física se configuraba como una de las herramientas para alejar a los ciudadanos de los vicios y malas costumbres (Dogliotti, 2015, p. 229).

En cierta medida, el *currículum tecnicista* que matrizaba esta formación —y quizás predominaba frente a la *discursividad normalista*—, confiere cierta identidad a la educación física que la distancia de la formación impartida por los institutos de formación magisteriales; de aquí, la menor importancia dada a las asignaturas del área de las ciencias de la educación, a las psicologías y a la práctica docente, y el énfasis mayor dado a asignaturas del área de las ciencias de la administración (Dogliotti, 2015, pp. 230-231), como lo muestra el cuadro a continuación:

Cuadro 1. Comparación cargas horarias totales de las materias Pedagogía, Psicología, Práctica Docente y Administración entre el Plan de los Institutos Normales de 1939 y el Curso de Profesores de Educación Física de 1945

	Plan de 1939 Institutos Normales	Programa de 1945 Curso EF
Pedagogías	288	32
Psicologías	160	96
Práctica docente	1024	98
Ciencias de la administración	0	128

Fuente: Dogliotti (2015, p. 231) a partir de CNEF (1945) y Maggiolo (1941, p. 147).¹⁶

16 La parte correspondiente al Ciclo Profesional (5.º, 6.º y 7.º año) se tomó del Plan de los Institutos Normales, que era lo que correspondía en equivalencia con el Curso de Profesores de Educación Física, ya que el Ciclo Cultural (1.º a 4.º año) equivalía a los cuatro años de enseñanza secundaria.

El discurso pedagógico se configuraba menos por el desarrollo curricular de las pedagogías y psicologías que a partir de una ortopedia específica sobre el cuerpo, una manera específica de circunscribir marcas y gestos en los cuerpos y el énfasis otorgado al higienismo. Hasta el nuevo plan de 1956, la *discursividad tecnicista* primaba y no había casi formación pedagógico-didáctica en el currículum del profesor de educación física.

En el año 1956, se implementa un nuevo plan de estudios; en el marco de un seminario organizado en el mes de enero entre los profesores de ISEF para su discusión, Langlade¹⁷ expresa a partir de un informe¹⁸ sobre el plan que «tal vez esos mismos seminaristas fueron quienes como el suscrito opinaron que el Instituto Superior de Educación Física debe depender de la Universidad» (Langlade, 1956^a, p. 15). Langlade aspiraba junto a otros docentes del ISEF a una formación universitaria que trascendiera lo meramente técnico-instrumental. Pero si bien aspiraba a una formación universitaria, en la década del cincuenta el énfasis no estaba puesto en la investigación sino en la tensión entre lo pedagógico y lo profesional.¹⁹ El profesor de educación física para Langlade, debía tener

17 Alberto Langlade (1919-1980) fue profesor de educación física egresado del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, luego llamado ISEF, si bien, el tercer año de su carrera la cursó a través de una beca en el Instituto de Educación Física y Técnica de la Universidad de Santiago de Chile, en el año 1945, cuando obtiene el título al regresar de su beca, rindiendo examen de todas las asignaturas. En 1946 ingresa como ayudante de Gimnasia Práctica y Teoría de la Gimnasia a cargo del profesor Pedro de Hegedus, quien se retira en 1947 y desde 1948 a 1967 asume la titularidad. En 1948 asume como Secretario del Curso de Profesores de Educación Física (desde 1949 hasta 1967 ocupó el cargo de Jefe de Estudios). En 1949 concurre a la Segunda Liguada de Gimnasia en Estocolmo donde cursa 4 meses de estudio en la GCI (Instituto Central de Gimnasia, sigla en sueco, creado por Pedro Enrique Ling en 1813). En 1952 inicia una vista sistemática a los centros especializados de Educación Física en Europa (Finlandia, Suecia, Dinamarca, Alemania, Holanda, Bélgica, Francia, Suiza, Inglaterra, Portugal e Italia). A través de su mediación varios profesores recién recibidos obtienen becas para estudiar en la GCI de Estocolmo, en el año 1955; en la Escuela de Educación Física de Colonia, Alemania, en el año 1957, 1965 y 1970. Fue de los pocos profesores de educación física uruguayos reconocidos a nivel nacional e internacional, esto se debe a su obra en el campo de la gimnasia (Teoría General de la Gimnasia, Buenos Aires, Stadium, 1970 —en coautoría con su esposa Nelly Rey de Langlade—; Gimnasia Especial Correctiva. Buenos Aires: Stadium, 1966; Actividades físicas programadas en la rehabilitación de algunas cardiopatías. Buenos Aires: Stadium, 1976 —en coautoría con Nelly Rey de Langlade—). A nivel nacional ha tenido una destacada trayectoria a nivel de la preparación física de selecciones de básquetbol y fútbol, y en la dirección técnica de cuadros reconocidos en estos deportes. Entre 1952 y 1967 es profesor de Gimnasia Especial en la Carrera de Fisioterapia de la Facultad de Medicina. En 1963 es designado Profesor Extraordinario de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Ha dictado cursos de posgrado y conferencias sobre las temáticas de la gimnasia y el entrenamiento deportivo a nivel internacional. El ISEF lleva su nombre a partir de la ley 16.086 del 18 de octubre de 1989 (Uruguay, 1989).

18 Informe elevado por Langlade, el 14 de abril de 1956, al Director de la División Profesional de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), el profesor Andrés Ciappesoni, sobre las posibilidades de poner en práctica el Plan de Estudios Preparado por el Seminario del ISEF.

19 Para profundizar en esta tensión entre los años 1948 y 1959, consultar Dogliotti (2016b).

una «sólida preparación técnico-profesional, apuntalada por una base pedagógica inmovible» (Langlade, 1951, p. 8).

Los principales cambios curriculares en la década del cincuenta se presentaron en la incorporación de las pedagogías, las psicologías y las prácticas docentes, lo que permitió un deslizamiento de una formación exclusivamente técnica hacia una preparación para el ejercicio de la docencia (Dogliotti, 2016b).

En 1963, luego de una gira de mes y medio en las universidades de Tucumán y de Chile, para el dictado de cursos para posgraduados y graduados de ambas universidades, Langlade eleva una carta al director del ISEF, coronel Luis A. Busch, donde plantea, entre otros aspectos, además de la urgencia de que la formación se convierta en universitaria, que las tres funciones universitarias: enseñanza (formación de cuadros profesionales), investigación y extensión (difusión y asesoramiento) sean su razón de ser.

- a) los institutos formadores de los cuadros docentes en el área, deben ser universitarios, por lo que la Universidad representa en el área de la cultura, de la formación de un pensamiento universal y su objetivismo científico;
- b) que debe dotarse a estos institutos o escuelas de instalaciones que contemplen exigencias mínimas que le permita cumplir con su triple función de: formación de los cuadros profesionales (monitores, instructores, entrenadores, profesores, directores, doctores); investigación científica; labor de difusión y asesoramiento.
- c) que debe prepararse la formación docente del profesor de profesores por medio de ayudantías, agregaturas, etc. (Langlade, 1963, p. 1).

Langlade trabajaba en ese momento en la Udelar, además del ISEF, y estaba ya empapado por el discurso universitario del momento en el marco del contexto de la ley orgánica de la Udelar del año 1958 que en su artículo dos establecía:

Art. 2. Fines de la Universidad.- La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley encomiende

Le incumbe así mismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura, impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas sociales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno (Uruguay, 1958, cap. 1).

A partir de este marco legal, en la década del sesenta, lo universitario se define, principalmente en los países de Latinoamérica por la confluencia de las tres funciones universitarias, denominado por muchos documentos universitarios de época como el «ternario indisoluble». Esto configuró lo que según Behares (2011) denominó *discursividad armonizadora del ternario*.

Si bien la presencia de la investigación en el ISEF fue una aspiración de Langlade ya desde la década de los sesenta, habrá que esperar a la década de los noventa para que esta aspiración comience lentamente a instalarse.

La cantidad de profesores titulados durante el período de formación del *profesor de educación física* (terciaria sin reconocimiento universitario), como lo muestra el cuadro a continuación, era de 2044 profesores, el 48,16 % de los egresados al 30 de setiembre de 2014.

Cuadro 2. Cantidad de titulados por década de Profesor de Educación Física de ISEF

	Cantidad de titulados: profesores de EF
1942-1951	35
1952-1961	257
1962-1971	290
1972-1981	328
1982-1991	720
1992-1995	414
Total 1942-1995	2044 (48,16 % del total de egresados al 30-09-14)
Total de egresados al 30-09-14	4244

Fuente: elaboración personal a partir de datos proporcionados por la Unidad de Egresados del ISEF, octubre 2014, y extraídos del libro de firmas de títulos de Bedelía de ISEF.

En los primeros 54 años egresaron menos profesionales de la educación física que en los restantes 19 años de egresos donde se otorgaba un título con reconocimiento universitario (los egresados del plan 92) y un título de licenciado en educación física, a los egresados del plan 2004, como lo muestra el cuadro 3:

Cuadro 3. Cantidad de titulados por década de Licenciado en Educación Física de ISEF

	Cantidad de titulados: licenciados en EF (mayoritariamente)
1996-2005	950 / 22,38 %
2006 – 10/2014 (Ingreso a la Udelar)	1250 / 29,45 %
Total 1996 – 10/2014	2200 / 51,84 %
Total de egresados al 30-09-14	4244 / 100 %

Fuente: elaboración personal a partir de datos proporcionados por la Unidad de Egresados del ISEF, octubre 2014, y extraídos del libro de firmas de títulos de Bedelía de ISEF.

De la lectura del cuadro se constata que el incremento mayor de egresados se dio en los últimos casi nueve años, que representa el 29,45 % de total de egresos en la historia del ISEF.

Formación de *licenciados en educación física*: hacia una transformación a lo universitario

La década del noventa puede ser considerada el momento bisagra, de comienzo de las transformaciones necesarias para convertir a la formación de los profesores de educación física en una carrera universitaria y en lo sucesivo, a partir de estos cambios, al ISEF en una institución universitaria.

El plan de estudios aprobado en 1992 contenía una serie de novedades que lo acercaban a este lento proceso universitario, por un lado, porque estaba estructurado, por primera vez, en cuatro años de formación, lo que permitió, entre otros aspectos, en 2003, obtener el reconocimiento universitario por parte de sus egresados. Por otra parte, se integró por primera vez la investigación en la formación de grado,²⁰ a través de las asignaturas Investigación y Seminario de Tesis en tercer y cuarto año respectivamente; se incorporaron las áreas de investigación y extensión formalmente en el plan; y se proyectaron cursos de posgrado como continuación a la formación de grado (Chiappini y Ferrés, 2014, p. 37).

Otro de los cambios en esta década hacia una transformación universitaria fue la creación en 1996 de los Departamentos de Investigación y Extensión.

Si bien el 30 de mayo de 1995, la Jefatura de Estudios, a cargo de Irene Preobrayensky realiza las gestiones formales a la Dirección General de ISEF para que los egresados del plan 92, por las características de diseño y contenido, obtengan el título de licenciados en educación física (Chiappini y Ferrés, 2014, p. 38), es recién en 2003 que se obtiene el reconocimiento universitario del plan por resolución del CDC. Para llegar a esta resolución se tuvieron que dar una serie de negociaciones y procesos institucionales y de contexto general de la educación física en el país. A partir del análisis de los principales sucesos de estas décadas, se podría conjeturar que el principal desencadenante para que el ISEF en 2006 efectivamente esté incorporado plenamente a la Udelar, fue la creación en el año 2000 del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes. La directora de ISEF, la Mag. Delia Chiappini, en relación a ese contexto expresa:

Inmediatamente de creado el Ministerio de Deporte y Juventud (MDJ) el ISEF presentó un vasto informe situacional solicitando las gestiones pertinentes a los efectos de obtener el reconocimiento universitario. Recientemente, la Asociación Cristiana de Jóvenes había obtenido la habilitación como instituto privado para la formación de licenciados en educación física, deporte y recreación, situación que se consideraba injusta. En tal sentido, se consideró inaceptable que existiese una política de Estado que privilegiara lo privado sobre lo público, desconociendo la trayectoria de más de sesenta años de ISEF.

20 Según Chiappini y Ferrés (2014, p. 37) el ISEF fue el primer centro de formación docente del país que introdujo la investigación en su carrera de grado. Y en contraposición a lo que sucedía en el contexto de la reforma educativa de Germán Rama, donde en esa década el plan de formación de maestros se redujo a 3 años a la inversa de lo que sucedía en ISEF que pasaba a cuatro años.

Dicha razón ameritaba una urgente intervención y un hacerse cargo por parte del Ministerio de Deporte y Juventud (Chiappini y Ferrés, 2014, p. 104).

Si bien anteriormente se habían desarrollado algunos intentos para el reconocimiento del plan de nivel de licenciatura, es a partir de este suceso, la habilitación de una institución privada para la formación de licenciados en educación física, deporte y recreación, en un país «estatista» como el Uruguay, que se configuró la principal motivación y conjugación de esfuerzos de las diversas instituciones involucradas (Ministerio de Deporte y Juventud, ISEF, y Udelar) para el pasaje del ISEF a la Udelar.²¹ Esta conjetura adquiere mayor fuerza si a esto se agrega que es recién a partir de este suceso acontecido en el año 2000, que la Dirección de ISEF se convenció de que el ISEF debía pasar a la Udelar. Esto queda claramente constatado en las palabras de Delia Chiappini, que entre los años 1996 y 1998, ocupaba el cargo de Jefa de Estudios:

En esos años había una fuerte discrepancia entre la Dirección General [Néstor Ibarra] y la Jefatura de Estudios [Delia Chiappini] sobre el posible destino del ISEF. Ante la propuesta de Néstor Ibarra de lograr que el Instituto fuera adscrito a la Universidad de la República, Delia Chiappini sostenía que el ISEF debía integrarse a la Formación Docente, considerando que luego esta, en su conjunto debía resolver su rango universitario. Su perspectiva se fundamentaba en la propia naturaleza docente de la carrera (Chiappini y Ferrés, 2014, p. 99).

En estos años los argumentos esgrimidos sobre el lugar donde debía ir la formación de los profesores de educación física se centraban en la tensión entre lo docente y la formación técnica. Desde el primer polo los fundamentos esgrimidos hacían hincapié en la «naturaleza docente» de esta carrera, y el desafío estaba en lograr junto a toda la formación docente el carácter universitario de la docencia. En el otro polo, bajo la dirección de Néstor Ibarra, el énfasis estaba puesto en el carácter técnico de la formación y en

el desinterés que se percibía en las distintas autoridades educativas del momento con relación al Instituto. [...] Ibarra expresaba su molestia por la falta de reconocimiento por parte de los gremios de la educación, ante su inexistente apoyo en los conflictos del Instituto, mientras que el ISEF se adhería a las luchas gremiales de estos (Chiappini y Ferrés, 2014, p. 99).

Si bien la postura que ponía en primer lugar la importancia de la docencia también bregaba por un mejoramiento académico del ISEF, el polo docente primaba sobre lo universitario, como queda expresado claramente en la siguiente cita:

Ambas posturas respondían a dos visiones diferentes: la primera [Néstor Ibarra] una pragmática desde la cual se buscaba obtener un título universitario para

21 «Art. 142- Establécese que la competencia que actualmente le corresponde al Ministerio de Deporte y Juventud en la formación de recursos humanos docentes en materia de educación física, será ejercida por la Universidad de la República. Lo establecido en el inciso precedente se pondrá en vigencia cuando el Poder Ejecutivo y la Universidad de la República acuerden la transferencia de los recursos humanos y materiales a los efectos de desarrollar el ejercicio de dicha competencia» (Uruguay, 2002).

igualar el estatuto del profesor de educación física con sus pares de otros países, tanto europeos como de la región, y permitir así el acceso a estudios de posgrado en exterior. La segunda, [Delia Chiappini] una que consideraba fundamentalmente la necesidad de un desarrollo académico (que el ISEF no podía alcanzar dentro del contexto institucional en el que se encontraba inserto), y la necesidad de construir una identidad proveniente de su naturaleza docente. Por otra parte, profesores y estudiantes intercambiaban estas y otras posibilidades sin posturas aún claramente definidas (Chiappini y Ferrés, 2014, p. 99).

Finalmente, la ley de rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal n.º 17.556, aprobada el 18 de setiembre de 2002, establecía la transferencia del ISEF a la Udelar. Esta se concretaría mediante un decreto del Poder Ejecutivo, que fue aprobado y firmado finalmente el penúltimo día de diciembre de 2005, que establece en su artículo 7.º, entrar en vigencia a partir del 1.º de enero de 2006, y que declara en su artículo 1.º «la formación de recursos humanos docentes en materia de educación física correspondiente al Instituto Superior de Educación Física (ISEF), pasa a ser competencia de la Universidad de la República» (Uruguay, 2005).

Pero si bien en lo legal la transferencia a la Universidad estaba concluida, continuaba un lento proceso de pasaje hacia una institución de tipo universitario. Para esto, se aprobó la primera ordenanza del ISEF el 5 de abril de 2007, que permitió la conformación de los órganos de cogobierno mediante acto de fundación de la Comisión Directiva²² y del Claustro, el 14 de diciembre de 2007 y se formó, en el año 2006, una Comisión de Reestructura²³ que tenía como principal cometido el armado de una propuesta de reestructura de la organización docente y no docente del instituto.

En el documento final de la reestructura aprobado, se aprecia la presencia de una *discursividad armonizadora del ternario* (Behares, 2011), en su fundamentación se propone armar un tipo organizacional que no se estructure en torno del plan de estudios sino en torno a las tres funciones universitarias, albergadas en departamentos académicos:

Para poder generar nuevos conocimientos, uno de los objetivos primordiales de la Universidad, es concebir al isef no solo como carreras de grado, con determinados planes de estudio, sino pensar que las funciones de enseñanza, investigación y extensión no pueden quedar separadas en departamentos estancos sino que deben entrelazarse, alimentarse mutuamente, desarrollarse juntas y aun fusionarse.

Es por ello que para una verdadera reestructura, que permita que el ISEF se inserte realmente en la Universidad, debemos partir desde las funciones antedichas y no desde los planes vigentes» (Documento Reestructura, ISEF, 2013a).

22 Anteriormente a este órgano existía un Consejo Asesor Nacional, que a partir del año 2003, fue conformado, a través de acto eleccionario, por representantes de cada orden.

23 Comisión compuesta por la Dirección de ISEF y su asistente académico y los órdenes.

Esto se tradujo en la organización de la estructura académica del Instituto en Departamentos acorde a una nueva estructura organizativa universitaria. El documento da cuenta de una organización anterior de la institución centrada en los planes de estudio, que remitía a una *discursividad normalista* y la propuesta de un nuevo modo organizacional estructurado en torno a Departamentos Académicos que alberguen en su seno las tres funciones universitarias, propio de una *discursividad universitaria*. La elaboración y aprobación del documento se dio en el marco de esta tensión.

El documento final de Departamentalización del ISEF, elaborado entre los años 2009 y 2010, da cuenta también de la tradición de la que se quería salir, de la docencia limitada al dictado de un curso, propia del normalismo y en cierta medida de lo profesional:

La estructura por departamentos debe pensarse de modo tal que la mayoría de los docentes, si no todos, desempeñen la triple función dentro ella, abandonando la idea de la docencia vinculada estrictamente al dictado de un curso o materia. Dentro de las cuestiones a considerar se encuentra, claro está, el Plan de Estudios (cualquiera sea el grado o pre-grado). Sin embargo, se trata de considerar que el eje de la dinámica académica está fuertemente apoyado en la investigación, la extensión y la enseñanza. De este modo, los planes de estudio siempre serán un efecto del desarrollo académico efectuado, serán la realización curricular de dicho desarrollo.

El proceso de departamentalización implica que los docentes incorporados a los departamentos se agrupen de acuerdo a sus intereses y formación para participar de líneas y programas de investigación y extensión; del mismo modo y en función de dichas agrupaciones, se distribuye la participación en los cursos de grado y eventualmente de posgrado (Documento de Departamentalización, ISEF, 2013b)

Justamente, una de las claves del conflicto que atravesó y sigue atravesando el ISEF en este lento y largo proceso de transición hacia lo universitario tiene que ver con el tratamiento de esta tensión típica de la enseñanza terciaria: la oposición de dos discursividades que hacen a la organización y estructura de la institución, a saber: el modelo que se apoya en la *discursividad normalista* y el modelo que se apoya en la *discursividad universitaria*.

Consideraciones finales

Llegados a este punto, es necesario destacar el carácter panorámico que tuvo el presente trabajo, que abarcó un largo período de tiempo, más de un siglo. La apuesta estuvo en realizar una mirada general en torno a la tensión entre lo académico y lo profesional en la formación de las diversas modalidades que fue adquiriendo la preparación de un personal especializado en el campo de la educación física, esto sabiendo que el campo se configuró y es constitutivamente un campo profesional y docente. Es por ello que recién en la quinta

modalidad de formación, y es más, específicamente en el presente siglo, es que comienza a configurarse propiamente la tensión entre lo académico y lo profesional/docente. En las cuatro primeras modalidades de formación las principales tensiones estuvieron entre lo profesional y lo docente, entre lo técnico y el normalismo, y más que puestas en tensión ambas se imbricaron y entrelazaron de muy diverso modo.

A lo largo del trabajo, si bien, se presentaron cinco modalidades de formación, que dan cuenta de cierto contexto histórico y de permanentes cambios institucionales, el énfasis estuvo puesto en dar cuenta de los procesos de construcción de significados en torno a los modos de configuración de la formación en el campo de la educación física. Lejos de pretender establecer momentos o períodos en la formación, el acento que se intentó dar estuvo puesto en los énfasis en relación a las diversas discursividades presentadas. La precariedad del signo, y la inestabilidad de la lengua configuró la trama desde la que se desplegaron las lecturas sobre esta formación específica. No entendimos, por esto pertinente, establecer períodos, modelos, paradigmas, ni tradiciones de la formación sino *discursividades*. Más que quiebres institucionales, se mostraron los despliegues discursivos que configuraron cada una de las modalidades de la formación. Por ello, al cierre de este artículo se mostró cómo lo central no estuvo en las modalidades sino en las discursividades presentes y cómo con diversas especificidades las discursividades se presentaron en ellas; se mostraron las continuidades y quiebres discursivos presentes en cada una de las modalidades de formación presentadas y no viceversa.

La gran extensión de tiempo abarcado en el análisis nos permitió mostrar el juego de cada trama discursiva a lo largo de este, haciendo énfasis en sus configuraciones, continuidades y rupturas, aunque esto fue posible gracias a las indagaciones anteriores (Dogliotti, 2009, 2012, 2015, 2016b) en relación a cada una de estas modalidades. Resta para futuros trabajos profundizar con más detenimiento en las últimas dos modalidades.

Bibliografía

- BEHARES, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*, Montevideo, CSIC-Udelar.
- (2005) «Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas?», en: BEHARES, L. E. y COLOMBO, S. (comps.) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo, FHCE, pp. 9-15.
- (2004). «Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía didáctica”». En: BEHARES, L. E. (dir.) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*, Montevideo, Psicolibros, pp. 11-30.
- BORDOLI, E. (2005). «La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo», en: BEHARES, L. E. y COLOMBO, S. (comps.) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*, Montevideo, FHCE, pp. 17-25.
- CHIAPPINI, D. y FERRÉS, C. (2014). *Instituto Superior de Educación Física: años de transiciones, agonías y conquistas (1986-2008)*. Montevideo, Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República, 201 p.
- Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) (1950). «Biografía de un maestro. James Stewart Summers», III Congreso Panamericano de Educación Física, Montevideo, CNEF, octubre de 1950.
- (1930). «Educación Física en el Uruguay, por Julio J. Rodríguez, Director Técnico General de la CNEF», Montevideo, Comisión Nacional del Centenario 1830-1930 (Apartado del *Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia*).
- (1924). Informes, horarios y otros detalles del Tercer Curso Intensivo Teórico-Práctico para la preparación de maestros de educación física a realizarse en Piriápolis del 17 al 29 de marzo de 1924, Montevideo, CNEF.
- Comisión Directiva de ISEF. Propuesta de Reestructura aprobada por Comisión Directiva del ISEF y elevada al Consejo Directivo Central de la Udelar para su aprobación, ISEF-Udelar, diciembre 2008.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- DOGLIOTTI, P. (2016a). *La democratización de la educación superior en el Uruguay: el caso del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República*, en prensa.
- (2016b). «La formación de los profesores de educación física en el Uruguay: tensiones entre lo pedagógico y lo técnico-profesional (1948-1959)». *Cartografías del Sur*, Dossier, n.º 4, Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina, en prensa.
- (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo, Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República, 259 p.
- (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, Udelar. Disponible en: <http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf>, acceso: 1-3-2014.
- (2009). «Cuerpo y currículum: un análisis de los planes de estudio de la formación del profesor de Educación Física del ISEF (1939-1988)», en: *II Jornadas de Investigación en Humanidades*, Montevideo, FHCE-Udelar, nov. de 2009 (en CD).

- FOUCAULT, M. (Foucault, 1992 [1976]). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Madrid, Siglo XXI.
- Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes (FSACJ) (1923). Acta del 2 de febrero de 1923 de la Sesión Anual de la Junta Continental de la Federación Sudamericana de ACJ (FSACJ), Montevideo, FSACJ.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- HOPKINS, J. T. (1927). *Quince años de Educación Física en las Asociaciones de América del Sur (1911-1926)*, Montevideo-Buenos Aires, Mundo Nuevo.
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF) (2013a). Propuesta de Reestructura aprobada por resolución n.º 33 de la Comisión Directiva de ISEF del 20 de diciembre de 2013 y aprobada por resolución n.º 22 del Consejo Directivo Central de la Udelar del 25 de febrero de 2014.
- (2013b). Ordenanza y Proyecto de Departamentalización aprobada por resolución n.º 33 de la Comisión Directiva de ISEF del 20 de diciembre de 2013 y aprobada por resolución n.º 22 del Consejo Directivo Central de la Udelar del 25 de febrero de 2014.
- (2014). *Libro de registro de firmas de titulados en educación física*, Montevideo, Instituto Superior de Educación Física.
- LANGLADE, A. (1963). Carta elevada al director del Instituto Superior de Educación Física, Coronel Luis A. Bush, 8 de julio de 1963, luego de gira académica por la Universidad de Chile y de Tucumán, CNEF, Exp. 3309/63, Montevideo.
- (1956a). Informe sobre Plan de estudios preparado por el Seminario del ISEF. 14 de abril de 1956, ISEF, Montevideo.
- (1951). *Apuntes de Teoría y Didáctica de la Gimnástica*. Montevideo, Curso Superior de Educación Física. ISEF-CNEF, agosto, 1952.
- MARTÍNEZ, A.; PIRIZ, R.; RISSO, A.; RODRÍGUEZ, C. y VERRASTRO, I. (2015). El cuerpo que ingresa a la Educación Física: análisis de los dispositivos de ingreso al Curso de Profesores de Educación Física de los años 1939 y 1966. Tesis de Grado. Instituto Superior de Educación Física, Udelar, Uruguay. 103 p.
- PÊCHEUX, M. (1990). *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*, Campinas, Pontes.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay), 1876-1939*. Montevideo, Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria da Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza da Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2001). Resolución n.º 3 del Consejo Directivo Central, 17 de julio de 2001, Montevideo, Uruguay.
- (2003). Resolución n.º 34 del Consejo Directivo Central, 25 de marzo de 2003, Montevideo, Uruguay.
- Uruguay (2005). Decreto del Poder Ejecutivo del 30 de diciembre de 2005, Asunto 914, (05/05/001/60/296), República Oriental del Uruguay.
- (2002). Ley n.º 17.556 Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Aprobación de la correspondiente al ejercicio 2001.
- (1989) Ley n.º 16.086 Alberto Langlade. República Oriental del Uruguay. 10/10/1989. Disponible en: <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/TextoLey.asp?Ley=16086&Anchor>>”Ley=16086&Anchor”, acceso: 23/1/2016).
- (1958). Ley Orgánica de la Universidad de la República (Ley n.º 2549), de 1958. *Diario Oficial*, Montevideo-Uruguay, 29 de octubre de 1958.

VARELA, J. P. (1874 [1964]). *La educación del pueblo*. Tomo II, Montevideo, Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos Uruguayos, vol. 50.

VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1992). *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

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

Sobre los autores

AGUSTINA CRAVIOTTO CORBELLINI es licenciada en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), de la Universidad de la República (Udelar). Maestranda en Estudios Interdisciplinarios de la subjetividad por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Asistente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF desde donde participa en la línea de investigación Políticas educativas, cuerpo y currículum (PECUC) y en los cursos Teorías del Aprendizaje, y Planificación y Metodología de la formación de grado. Forma parte de la línea de investigación Enseñanza y Psicoanálisis del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE, Udelar. Integra además, el grupo Formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay de la Facultad de Psicología, Udelar.

Autora de artículos con enfoque histórico-discursivo de la educación del cuerpo y su relación con los discursos psiquiátricos, psicológicos y psicoanalíticos en el Uruguay.

MARÍA DARRIGOL LECUONA es licenciada en Trabajo Social por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Udelar) y licenciada en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Udelar. Posgraduada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Uruguay. Maestranda en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar. Ayudante del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF desde donde participa en la línea de investigación Políticas educativas, cuerpo y currículum (PECUC) y en los cursos Pedagogía, y Planificación y Metodología de la formación de grado.

PAOLA DOGLIOTTI MORO es profesora de Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Udelar). Posgraduada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Argentina. Magíster en Enseñanza Universitaria por la Udelar. Doctoranda en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Profesora Adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF desde donde dirige la línea de investigación Políticas educativas, cuerpo y currículum (PECUC). Directora del ISEF de la Udelar (2014 - 2017). Profesora Adjunta del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE de la Udelar donde es directora adjunta de la Línea de Investigación Políticas educativas, currículum y enseñanza (PECE).

Autora de diversos artículos en libros y revistas arbitradas nacionales e internacionales relacionados a las temáticas de la enseñanza, el currículum, la historia de la educación del cuerpo y de la educación física. Autora del libro *Educación del cuerpo y discursividades en la formación en educación física (1874-1948)* publicado en 2015 por la CSIC-Udelar.

PAULA MALÁN MOREIRA es licenciada en Educación Física, Recreación y Deporte por el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) y maestranda en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Asistente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF desde donde participa en la línea de investigación Políticas educativas, cuerpo y currículum (PECUC) y en el curso de Expresión Corporal de la formación de grado. Docente del IUACJ donde participa de la línea de investigación Recreación, Ocio y Tiempo Libre.

Autora de artículos en libros y revistas arbitradas nacionales e internacionales relacionados a las temáticas de la historia de la educación del cuerpo y de la educación física.

JUAN MUIÑO ORLANDO es licenciado en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar). Estudiante de grado de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, y maestrando en Ciencias Humanas Opción Teorías y Prácticas Educativas por la misma casa de estudios. Ayudante del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF desde donde participa en la línea de investigación Políticas educativas, cuerpo y currículum (PECUC) y en los cursos Pedagogía de la Educación Física e Historia de la Educación Física de la formación de grado. Docente de Educación Física y Coordinador del Área Pedagógica del Centro Juvenil en convenio con INAU, Cruz del Sur.

INÉS SCARLATO GARCÍA es licenciada en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar). Magíster en Educación por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, Brasil. Asistente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF desde donde participa en el curso Educación Física Infantil y Expresión Corporal de la formación de grado y es corresponsable de la línea de investigación Educación, sociedad y tiempo libre del Departamento de Educación Física, Tiempo Libre y Ocio del ISEF. Actualmente se desempeña como asistente académica del ISEF.

Sus trabajos y publicaciones se enmarcan en la temática del cuerpo, el tiempo libre y la educación, con especial interés en la creación y promoción de espacios públicos en la ciudad de Montevideo, tanto desde una mirada contemporánea como historiográfica.

«Un libro como este es definitivamente raro. ¿Qué hacen los profesores de educación física hablando de sujeto, de saber, de discurso? ¿Desde cuándo les importa la epistemología? [...] Lo hacen, sencillamente, desde que comenzaron a estar afectados por las humanidades y las ciencias sociales. Lo hacen desde que dejaron de creer que la educación física es exclusivamente administración de actividades físicas para la maximización de la vida. Es cierto que se paga un precio caro: exiliados del campo de las ciencias biomédicas, hay que hacerse un lugar en otros campos. También es cierto que este tipo de estudios pueden revelar, en parte, lo que algunos han llamado crisis de identidad profesional o académica. En cualquier caso, no importa. Los textos que se presentan en este libro muestran de manera contundente que este desplazamiento llegó para quedarse, y que es para tomarlo en serio. Y nos pone ante un problema, de nuevo, no solo epistemológico, sino práctico, casi como ante un abismo: ¿qué hacer?»

ISBN: 978-9974-0-1568-5



9 789974 015685