

CUERPO, EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA DE ISEF, URUGUAY (1948-1970)

PAOLA DOGLIOTTI¹

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone mostrar parte de las principales conclusiones de la tesis doctoral² titulada: «Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)». Esta formación se impartía en el Instituto Superior de Educación Física, única institución pública de carácter terciario que otorgaba esta titulación³.

Se trabajó con las siguientes fuentes de indagación:

- Planes de estudio del período delimitado: 1948, 1956 y 1966, y programas de cada una de las unidades curriculares.
- Diferentes prescripciones y documentos curriculares e institucionales: reglamentos de ingreso, reglamentos de la carrera, circulares, cartas, notas, solicitudes, informes y disposiciones del período, folletos de promoción de la carrera, actas de reuniones de docentes.
- Manuales de la formación (textos dirigidos a la formación de docentes en el período indagado).
- Tesis de graduación.
- Obras, artículos y textos de docentes, de los principales referentes institucionales de la formación y de figuras reconocidas del extranjero.
- Revistas del campo de la educación física (revista oficial de la CNEF y revista de la Asociación de Profesores de Educación Física).
- Actas, memorias anuales, textos y artículos, informes de congresos nacionales y de giras al exterior como delegación oficial a congresos o por becas de estudio, todos ellos publicados (encuadrados) por la CNEF.

¹ FHCE e ISEF de la Universidad de la República. Correo electrónico: paoladogliottimoro@gmail.com

² Se enmarca en el grupo de investigación: «Políticas educativas, cuerpo y currículum» (PECUC) del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF de la Udelar; y la línea de investigación «Políticas Educativas, Cuerpo 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.

³ El Curso de Profesores de Educación Física fue inaugurado el 3 de mayo de 1939, por decreto del poder ejecutivo en acuerdo con el Ministerio de Instrucción Pública (CNEF, 1949), bajo la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), creada el 7 de julio de 1911, por decreto ley N.º 3.798, en la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez. La CNEF dependía del Poder Ejecutivo, con el cometido de hacerse cargo de la promoción y desarrollo de la «cultura física» a nivel de todo el país. El Curso fue el primero en el país con reconocimiento del Ministerio de Instrucción Pública, con otorgamiento de diploma oficial de Profesor de Educación Física. Por momentos se utilizará la expresión Curso/ISEF dando cuenta de los dos modos de denominación de la formación del profesor de educación física: Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física (1939 a 1952) e Instituto Superior de Educación Física (1952 al presente).

- Testimonios estudiantiles editados o en blogs.
- Entrevista a diversos actores (estudiantes, docentes, egresados, autoridades) publicada por la revista oficial de la Universidad.
- Periódico estudiantil (del centro de estudiantes de ISEF).
- Libro de firma de título de egresados de ISEF.

Esta ponencia se centra en mostrar los principales hallazgos en torno a dos ejes, el primero trata de las configuraciones discursivas en torno a la educación y a la enseñanza en el currículum de esta formación, y el segundo, de las discursividades en torno a la formación del profesor de educación física.

Entre las principales preguntas que se intentan responder se encuentran: ¿Qué configuraciones discursivas sobre la educación y la enseñanza moderna: la didáctica comeniana, la didáctica psicologizada o de la enseñanza-aprendizaje (dentro de la que se ubica con gran incidencia el escolanovismo), la didáctica curricularizada o tecnicista, están presentes en las diversas fuentes relevadas? ¿Cómo se presentó la tensión entre normalismo y universidad, entre lo profesional y lo académico, entre los aspectos pedagógico-didácticos y técnicos al interior de esta carrera? ¿Cómo se construyeron las diferencias y las solidaridades entre enseñar, educar, entrenar y dirigir en el campo de la educación física?

CONFIGURACIONES DISCURSIVAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN

Con respecto a las principales configuraciones discursivas de la educación y la enseñanza en las diversas fuentes relevadas a lo largo del período, con diferentes énfasis y modulaciones, el escolanovismo como *pedagogía psicologizada* y el tecnicismo como *didáctica curricularizada* (Bordoli, 2005) tuvieron un peso predominante, formando parte de la discursividad de la *teoría de la enseñanza-aprendizaje* (Behares, 2005) característica del siglo XX. Los discursos críticos del campo educativo y curricular tuvieron una muy escasa presencia; hacia el final de la década de 1960, fundamentalmente a partir de la inclusión del autor Paulo Freire en el programa de Filosofía de la Educación,⁴ pero sin repercutir en el campo de la educación física, comienza a trabajarse a nivel pedagógico general. Habrá que esperar a la reapertura democrática en el segundo lustro de la década de 1980, y fundamentalmente, a la década de 1990, para que los discursos críticos se comiencen a instalar lentamente.

⁴ Recordar que el libro *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire nombrado en el programa de Filosofía de la Educación (ISEF, 1966) fue editado recién en 1970, es probable que el programa que fue dictado por primera vez en el año 1969, se haya confeccionado con posterioridad.

El movimiento Escuela Nueva o Activa, en contraposición a la pedagogía tradicional, con la complejidad de corrientes psicológicas y filosóficas que albergó en su seno (Caruso, 2001) no fue trabajado en forma constante ni del mismo modo en los programas del área ciencias de la educación, ni en los del área técnico-profesional, a lo largo del período. Se mostró una mayor presencia en las tesis de graduación en la década de 1950, no así en los programas de pedagogía de esa década, y una acentuación en los programas de pedagogía, metodología y práctica docente del plan de 1966 y en la obra de Alberto Langlade⁵ y Nelly Rey de Langlade⁶ de 1970 (no así en los programas de teoría de la gimnasia y gimnasia práctica del plan 1966) fundamentalmente dentro de los 28 principios generales de la gimnasia. La diferencia de su abordaje entre la década de 1950 y 1960 reside en que en la primera aparecen en forma de principios generales pedagógicos, a través de la explicitación y adhesión a la educación del niño a través de las ideas de naturaleza, integralidad, espontaneidad, libertad, actividad, interés, citando a sus principales referentes; mientras que en la segunda, se presenta una especial traducción de estos principios al campo de la educación física, a través de la llegada de textos a Uruguay como los de Liselott Diem y Ane Marie Seybold (precursoras en la creación de una metodología corporal escolanovista para la niñez). Para el caso uruguayo, podemos conjeturar que la obra langladiana es la que traduce localmente estas máximas al campo de la educación física infantil y en especial, al de la gimnasia, sin circunscribirse totalmente a ellas. Los autores reconocen explícitamente la tardía incursión del escolanovismo en el campo de la educación física. Este retraso en relación con la enseñanza primaria, se lo puede comparar con el que señala Romano (2016) para la enseñanza secundaria, debido a su tardía inserción en la tradición normalista y a la búsqueda de la construcción de una nueva identidad docente al desprenderse lentamente de la tradición universitaria a partir de su separación en el año 1935.

⁵ Alberto Langlade (1919-1980) fue profesor de Educación Física egresado en 1945 del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física de la CNEF de Uruguay. Desde su formación de grado tuvo una trayectoria singular ya que el tercer año de su carrera, en 1945, lo cursó a través de una beca en el Instituto de Educación Física y Técnica de la Universidad de Santiago de Chile, año que 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 Hegedüs, quien se retira a fines de 1947 y desde 1948 a 1966 asume la titularidad. Ocupó a partir de 1948 el cargo de Secretario del Curso de Profesores de Educación Física y desde 1949 hasta el 31 de mayo de 1966 cuando se jubila, el cargo de Jefe de Estudios de ISEF. En 1949 concurre a la Segunda Lingiada de Gimnasia en Estocolmo donde cursa 4 meses de estudio en la GCI. 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 y en la Escuela de Educación Física de Colonia, Alemania. Fue un profesor destacado a nivel nacional e internacional fundamentalmente por su obra en el campo de la gimnasia, si bien a nivel nacional ha tenido una destacada trayectoria profesional en el ámbito 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 fue profesor de Gimnasia Especial en la Carrera de Fisioterapia de la Facultad de Medicina. En 1963 fue 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).

⁶ Maestra de enseñanza primaria y Profesora de Educación Física. Profesora Titular de Gimnasia Educativa y Gimnasia Moderna, Ritmos y Danzas para mujeres en ISEF desde 1949 hasta finales de la década de 1960. Concurrió a varios congresos internacionales representando a la CNEF, entre el que se destaca a la Segunda Lingiada en 1949 en representación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Realizó varios viajes de estudio a casi todos los países de Europa para especializarse en el ámbito de la gimnasia y la danza. Ha dictado cursos teóricos y prácticos en ese ámbito en varios países sudamericanos. Fue representante por Uruguay de la Federación Internacional de Educación Física. Sus principales referentes fueron: Elli Björkstén de Suecia, Maja Carlst de Suecia, el Dr. Rudolf Bode, el Prof. Henrich Medau y Mary Wigmann, todos de Alemania. Autora de varias publicaciones sobre gimnasia y danzas folklóricas, y coautora junto a su esposo de textos sobre gimnasia (Langlade; Rey de Langlade, 1970).

El énfasis escolanovista hacia el final de la década del 60 se debe fundamentalmente a la intención de los autores de incluir y reflexionar en su capítulo titulado «Principios de aceptación general», las nuevas corrientes pedagógico-didácticas y cómo ellas afectaban el campo específico de la gimnástica, para ello habían sido asesorados por la directora del Instituto Magisterial Superior del momento, la profesora Marta Demarchi. Sin embargo, estos principios no fueron explicitados en el plan de estudios de 1966. Pareciera que cuando los autores se enfrentaron a la puesta en práctica de la enseñanza de la gimnasia, las propuestas son de mayor grado de instrumentalización, de un corte más pragmático y tecnológico, y manteniendo los principios pedagógico-didácticos de la gimnasia neosueca, sin desconocer la influencia que tuvo cierto escolanovismo sobre esta última, con la transformación de un comando militar a uno expresivo, con las afectaciones del deporte al campo gimnástico a través de algunos principios y objetivos de la gimnasia como la formación del movimiento, la sustitución de la tarea por la lección⁷ y la incorporación del circuito (por el impacto del deporte) y el tema (por el impacto de lo artístico) como nuevas técnicas de construcción de la lección o tarea. Por ello, el langladismo muestra ciertas tensiones, ambigüedades, yuxtaposiciones entre una didáctica y pedagogía tradicional y el movimiento Escuela Nueva, en una combinación peculiar que intenta reivindicar lo viejo y aceptar la velocidad de los cambios y lo nuevo.

De un modo más parejo y constante a lo largo del período y en la mayoría de las fuentes, la *didáctica curricularizada o tecnicista* se entremezcló y potenció con el discurso escolanovista anteriormente explicitado, configurando una discursividad de la *teoría de la enseñanza-aprendizaje*, en tanto se muestra en ambas un único proceso entre ambos términos y muchas veces hasta una sustitución de la enseñanza por el aprendizaje producto de la invasión de las diferentes psicologías (experimentales o conductistas, constructivistas, cognitivistas) al campo de la didáctica. Un claro ejemplo de esta invasión se presenta en el programa de Metodología que se incluye por primera vez en el Plan 1966 y en algunas bolillas del programa de Pedagogía del Plan 1956 (ISEF, 1956), donde se trabajaban los temas clásicos de la didáctica; es recién en la década de 1980 que la didáctica ingresa como unidad curricular. En ellos se presenta una noción de enseñanza con un sesgo tecnológico e instrumental donde la metodología más que la didáctica ocupó un lugar central. Lo pedagógico y lo didáctico son abordados dentro de lo metodológico, mezclándose y yuxtaponiéndose en forma muchas veces indistinta, donde se le otorgó a lo pedagógico un énfasis mayor en las características de los educandos y a lo didáctico en los métodos, procedimientos y formas de intervenir en ellos y en sus aprendizajes. En estos solapamientos y confusiones entre el campo pedagógico, el didáctico y el de las psicologías del aprendizaje y del desarrollo, se producía un discurso psicologizado.

⁷ Si bien realizan la distinción asociando la lección a lo tradicional y la tarea al escolanovismo, explicitan que en el campo gimnástico, eminentemente práctico, la lección siempre se ha confundido con la tarea, soslayando la diferencia.

Muchas veces la *didáctica curricularizada* en vez de anudarse con el discurso de la Escuela Nueva lo hacía con el de una pedagogía tradicional, esto se mostró fundamentalmente en el Manual de Didáctica de la Gimnástica del año 1956 (Langlade, 1956) y en los programas de Teoría de la Gimnástica de todos los planes (CPEF, 1948; ISEF, 1956, 1966). En cierta medida podríamos afirmar que la *didáctica curricularizada o tecnicista* se formateó, adecuó y configuró en el campo de la educación física en estas décadas por la vía del *langladismo*. Fue la asignatura que brindó mayor cantidad de reflexiones, enseñanzas, conceptos, prácticas y rituales para trabajar en el ejercicio profesional de la educación física en el sistema educativo, tanto para la enseñanza de la gimnasia como de los deportes y los juegos. Sus principios eran señalados en tesis que abordaban como tema la enseñanza de la natación, el básquetbol, entre otras, y en los programas de la práctica docente que abordaban las múltiples prácticas corporales del campo.

Esto llevó a plantear la presencia de una discursividad langladiana, entendida como la compleja trama de significaciones en torno a la enseñanza de la gimnástica que excedió en gran medida esta disciplina y se extendió a las formas de enseñanza en general del profesor de educación física. Da cuenta de aspectos discursivos lingüísticos y extralingüísticos que tuvieron efecto sobre los modos de hacer, sentir y pensar de los sujetos (tanto docentes como estudiantes), producto de una combinación de prácticas, rituales, símbolos gimnásticos aprendidos a lo largo de la formación y de enseñanzas y transmisiones variadas en torno a tres dimensiones: teórica, práctica y política de la gimnasia.

La *didáctica curricularizada o tecnicista* mostró sus mayores relieves en aquellas tesis, programas del área de las ciencias de la administración y de la recreación, manuales, donde se citó en forma predominante literatura anglosajona, fundamentalmente de Norteamérica. Esto abona a la hipótesis de la gran ascendencia anglosajona en la configuración del Uruguay moderno, acentuada con la *discursividad asociacionista* en la institucionalización de la educación física en el Uruguay, mixturada en este período con la discursividad de *las corrientes gimnásticas europeas*. La psicología conductista, fundamentalmente de Skinner, fue la base teórica más citada de esta perspectiva, mixturada con una filosofía de corte pragmático. Los principios de eficiencia y eficacia en la actividad física, la centración en la tarea o actividad de aprendizaje motor, la figura del profesor de educación física como un práctico, administrador o gestor del aprendizaje, la planificación por objetivos de conducta observable, la secuenciación y fragmentación de las actividades configurando progresiones de ejercicios, fueron de las principales contribuciones de esta discursividad al campo de la educación física inspirada en los principios de la planificación económica en serie tayleriana. Lo económico vuelve a guiar y conducir el trabajo pedagógico del profesor de educación física, por momentos mezclados y en otros soslayando aspectos espiritualistas del escolanovismo.

En esta configuración la enseñanza se confundía o más bien se entendía como entrenar y dirigir, sustituyéndose el saber/conocimiento por la actividad de aprendizaje; moverse, entrenarse, ejercitarse físicamente fueron sus correlatos.

En relación con las diferencias entre enseñar, educar, entrenar y dirigir, abordadas a lo largo de la tesis, se puede sostener que el langladismo se configuró como una discursividad donde lo pedagógico-didáctico en el área de las gimnasias tuvo una centralidad en comparación con las restantes materias del área técnico-profesional, y en ella, la enseñanza en forma didactizada tuvo mayor ascendencia a diferencia de los deportes donde el entrenar y el dirigir adquirirían relevancia. El langladismo se configuró desde el área de la gimnasia hacia las restantes prácticas corporales del campo de la educación física como aquel discurso con grandes componentes centrados en la educación y en la enseñanza corporal que le permitió otorgar a la formación del profesor de educación física en el ISEF el fundamento pedagógico-didáctico de su tarea. Lo biológico y las psicologías del desarrollo se constituían en el fundamento de la enseñanza entendida como didáctica, que con una primacía de componentes instrumentales se configuraba en una mezcla de una *didáctica psicologizada* (escolanovista y conductista) y *tecnicista o curricularizada*.

La educación como la formación integral de la persona en valores, el disciplinamiento de los cuerpos y la regulación de la población (Foucault, 1992), está presente en forma transversal y constante a lo largo del período y en todas las áreas del currículum, y en forma específica y explícita en las gimnasias prácticas más que en los deportes, en ellas se realizaban «ejercicios cuyo principal objetivo es disciplinar, estimular, educar, en el sentido general de la palabra» (ISEF, 1956, 1966).

Los discursos críticos en el campo de la educación física se podría decir que son los grandes ausentes en el período escogido. El discurso langladiano presenta un ecolanovismo no asociado a perspectivas progresistas o de izquierda en educación (anarquistas, comunistas o socialistas). Se distancia, a su vez, de teorías críticas en educación como Paulo Freire, o teorías marxistas o psicoanalistas que apenas se esbozaban en los programas de Sociología y Filosofía de la Educación (no así en los de pedagogía) implementados al cierre de la década. Esto se constata a lo largo de las obras langladianas, donde no se hace ninguna mención a los aspectos políticos de la educación.

Los únicos documentos encontrados donde el discurso crítico y político de la educación adquirió jerarquía y se articuló con el contexto histórico y social de la década de 1960, donde la militancia y los movimientos estudiantiles estaban imbuidos por este, fue en la revista *El Haz* (AEISEFU, 1962a, 1962b). En ella se presenta el estudiante como sujeto político que entendía a la educación como una vía importante de transformación social y de desarrollo de la crítica.

DISCURSIVIDADES EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA DE ISEF

A lo largo del período seleccionado (1948-1970) se presentaron con diferentes énfasis, acentos y modulaciones, discursividades típicas de la formación docente, como la normalista, centrada en la vocación y la profesionalista, con énfasis en el trabajo y sus derechos, y discursividades propias de las universidades, como la positivista pragmatista o profesionalista y la académica, entre las más relevantes. Todas ellas no se presentaron en forma de polos antinómicos y excluyentes, sino con préstamos y superposiciones. Entre los principales pares en tensión, destacamos: normalismo-profesionalismo, vocación-trabajo, conocimientos pedagógicos-conocimientos técnicos de la disciplina, enseñanza-investigación, formación docente-formación universitaria, lo profesional-lo académico, el profesional-el investigador. En tal sentido, el normalismo que se suele asociar a la formación docente, también fue una discursividad muy presente en el campo médico universitario que se desplegaba a la sociedad a través de múltiples políticas sociales como las sanitarias, educativas, deportivas, eugénicas, biotipológicas.

A diferencia de los 50, la de los 60 fue una década que podríamos describir de extremos, donde se acentuaron y potenciaron la producción discursiva tanto de variados componentes de la discursividad normalista como universitaria.

En el período de nuestra indagación, a diferencia del período fundacional de la carrera (1939-1947) donde lo central estuvo puesto en la *discursividad tecnicista* (el profesor como un práctico) (Dogliotti, 2015), emerge con más fuerza el constructo *formación profesional docente*, producto de la creciente importancia que fue adquiriendo la preparación para el ejercicio de la docencia con la incorporación de las pedagogías, y el incremento de las prácticas docentes y las psicologías en la formación curricular. Este constructo surge por la combinación de la *discursividad tecnicista* con la *discursividad normalista* (el profesor como un educador, maestro, pedagogo), dando cuenta de la tensión y articulación entre lo técnico/profesional (la formación específica en educación física) y lo pedagógico/profesional (la formación para el ejercicio de la docencia). El profesor de educación física debía tener una «sólida preparación técnico-profesional, apuntalada por una base pedagógica incommovible» (Langlade, 1952: 8). La clásica figura del profesor de educación física como un instructor en tensión con la de un educador estuvo muy presente en las fuentes del período, donde se asociaba la primera a la transmisión mecánica de conocimientos y a la producción de un sujeto pasivo, oriunda de la escuela tradicional y la segunda a la nueva. Se prefería la figura del educador pero esto no implicaba desmerecer la importancia de los conocimientos a enseñar, al remarcarse que los conocimientos de la disciplina eran tan importantes como los pedagógico-didácticos.

A lo largo del período, en continuidad con el período anterior, hubo una abundancia de componentes normalistas centrados en la continuidad de las principales características actitudinales y espirituales de la teología cristiana en un nuevo envase, el laico. El profesor de educación física fue delineado como modelo, apóstol, pastor, caracterizado con actitudes de entrega, sacrificio y abnegación en un vínculo amable, de servicio y amor a las almas de los niños, modulando su gobierno y autogobierno. Los sistemas educativos modernos se constituyeron en la modernidad en instituciones clave del gobierno pastoral (Foucault, 2006), el ISEF no dejó de ser parte de ellas. Estos aspectos eran tensionados, por momentos yuxtapuestos en forma un tanto contradictoria y en otros retroalimentados, con elementos de una *discursividad profesionalista*. Entre sus principales aspectos, se destacaba la ubicación del profesor como un profesional de la educación, de un trabajador que debía recibir una remuneración acorde a su labor. Esta discursividad que apareció a lo largo del período en forma mucho más tenue que la anterior (en tesinas, cartas de los referentes y autoridades de la formación solicitando mejoras salariales, las gestiones de los egresados a través de la APEFU incrementadas hacia el final del período) fue producto de un contexto histórico y social que recién comenzaba a emerger con fuerza en estas décadas y que se profundizó al final de la década de 1960 e implicó el comienzo de nuevos dispositivos de regulación del trabajo de enseñar. Es de destacar que la consolidación de la sociedad salarial en la región no se desarrolló sin el avance del discurso tecnocrático/profesionalizante (Birgin, 1999).

A lo largo de todo el período, con gran incidencia de la circulación internacional, se percibe con diferencias importantes en sus modos, actores y fuerza enunciativa, el convencimiento a través de variadas argumentaciones de que el Curso/ISEF debía tener un carácter universitario. En los diversos tipos de propuestas de transformación que nunca se llegaron a concretar, se presentaron con matices, articulaciones entre una *discursividad normalista* y una *universitaria*.

Las propuestas que pretendían darle un carácter universitario fueron presentadas en forma aislada, a través de empujes puntuales, sin un proyecto fundamentado que las sostuviera en el tiempo, con un carácter más tenue y aislado en el período 1948-1959 y en forma más acentuada y combativa en la década de 1960 y liderada por el actor estudiantil.

En la década de 1950 se pueden establecer los siguientes hechos significativos que muestran este anhelo en forma de tensiones y préstamos entre normalismo y universidad, y entre lo profesional y lo académico:

1. El informe de las autoridades de la CNEF al regreso de la Lingiada, que propone destinar presupuesto específico para la investigación en el Curso de formación de profesores, aumento salarial equiparado con las restantes carreras docentes y un ambicioso proyecto edilicio aprobado en los meses siguientes por la CNEF con internado estudiantil y laboratorios de investigación en el

área de las ciencias biológicas y otros más cercanos al desarrollo de análisis médicos y del ámbito profesional de la medicina y sus profesiones auxiliares.

2. La firme convicción de los docentes congregados en el Seminario por el nuevo plan de estudios en enero de 1956, de que el ISEF debía poseer un carácter universitario

3. La primera huelga estudiantil del año 1958 en el contexto de promulgación de la nueva Ley Orgánica de la Universidad

4. En forma sostenida en el tiempo en esta década se impulsó la investigación en el campo de la educación física a través de dos acciones principales: el otorgamiento de becas para estudios en el exterior, la mayoría de quienes accedían a su regreso formaron parte del cuerpo docente de ISEF, y la inclusión de una sección científica en la revista oficial de la CNEF, que tenía como cometido explícito el desarrollo y estímulo a la investigación, y donde la mayoría de los artículos nacionales eran escritos por docentes de ISEF.

En estos cuatro puntos confluyen aspectos, por un lado, normalistas, en la identificación del profesor de educación física con las restantes carreras de formación docente, y en las fundamentaciones de los beneficios del internado en el logro de una mejor y más regulada normalización de los cuerpos y de la población estudiantil; y, por el otro, universitarios, en la jerarquía otorgada al nuevo edificio en términos del desarrollo de la producción de conocimiento a través de la estructuración de la edificación en departamentos académicos y la construcción de laboratorios de investigación y de servicios de ejercicio profesional, donde se mezclaba fuertemente el campo médico de la fisioterapia, la nutrición, entre otras, con el campo de la educación física. En estas propuestas, a su vez, se yuxtaponían aspectos profesionalistas cercanos al ámbito de la medicina con algunos primeros indicios de desarrollo de la investigación mostrando en forma más que tenue la tensión entre lo profesional y lo académico.

A diferencia de la década de 1950, donde se proponía una formación universitaria, en los 60 se proponía el pasaje a la Universidad. Este también se realizaba desde la articulación de un componente típicamente normalista y uno universitario, el primero centrado en el convencimiento en el carácter educativo de la carrera y el segundo en el ejercicio del cogobierno, en la participación de los tres órdenes (estudiantes, docentes y egresados) y en el ejercicio de las tres funciones universitarias. Esto se vio facilitado y se pudo instalar gracias a un contexto nacional e internacional propicio, entre los factores más importantes, destacamos: la promulgación de la ley orgánica de la Universidad, políticas desarrollistas impulsadas por la CIDE y el Plan Maggiolo de una universidad pedagógica; en los dos últimas se promovía dotar de carácter universitario a la formación de docentes así como la integración de las funciones universitarias en su formación. Esto se unía a un contexto internacional de experiencias favorables que apostaban a una formación universitaria de la

educación física (como en Chile y Argentina, entre las más cercanas). Todo esto repercutió e impactó en los distintos actores del campo de la educación física, unido a una difícil situación económica y de debilidad en la conducción política que atravesaba la CNEF y el ISEF. A su vez, afectó y se pudo constatar a nivel de diversas proclamas, discursos, cartas y exigencias a lo largo de la década que bregaban por el pasaje a la Udelar, tanto de docentes, egresados y estudiantes; pero fueron fundamentalmente estos últimos, formando parte del movimiento estudiantil uruguayo e internacional y en forma militante, los que sostuvieron un proyecto combativo e insistente, transmitido de generación a generación sobre la importancia de pasar a la Universidad a través de tres ideas nucleadas en torno a la *discursividad universitaria*: el ejercicio del cogobierno, la autonomía del poder político de turno de la CNEF, y el desarrollo de la investigación. Lo anterior se combinaba y potenciaba con una *discursividad normalista*: el sentirse fundamentalmente parte de un proyecto educativo nacional de formación de docentes que debía plasmarse en un proyecto mancomunado de una facultad pedagógica. Había una firme convicción, al igual que en el Plan Maggiolo, en no oponer normalismo en forma despectiva a lo universitario, sino desear para la formación de los docentes el mejor de los niveles académicos en una única institución en la que se formaran en forma dialéctica los investigadores con los docentes, la investigación con la enseñanza. Los estudiantes de ISEF, como parte del cambio radical de la generación del 60 con relación a las «culturas políticas» y a sus estilos generales de vida (Barrán, Caetano, Porzecanski, 2004), se movilizaron para obtener cambios en su formación a través del ejercicio de la militancia. Quizás podamos decir que fue recién en esta década cuando emergió en el ISEF el sujeto estudiantil, con voz y expresión propia, liderando el mayor de los bastiones de lucha, el pasaje a la Udelar, acoplándose con los docentes de ISEF en una mejor formación académica, con prácticas de investigación y un buen nivel pedagógico y filosófico, pero diferenciándose de ellos y uniéndose con los egresados agremiados en la exigencia de la autonomía del poder político y el ejercicio del cogobierno.

De este modo el sujeto político estudiantil a través de una «contrasociedad militante» (Real de Azúa, 1988) anudaba una discursividad universitaria con el discurso pastoral de la discursividad normalista. La articulación de la militancia con los valores pastorales del educador encontrados a lo largo de la revista *El HAZ* se hizo terreno fértil en una profesión imbuida de aspectos normalistas como lo era la educación física en ese momento. La potencia enunciativa del epígrafe («haz de luz de inteligencias que alumbrá las verdades. Haz de voluntades, fuego que forja el porvenir») (AEISEFU, 1962b: 1) evocando, por un lado, la inteligencia y por el otro, la voluntad, cerrando con la metáfora del fuego, dando lugar a que el diario tuviera un papel privilegiado en la lucha, ejemplo a seguir y lugar donde se alumbraba el camino futuro de los estudiantes, condensaba elementos

pastorales y políticos, y representaba un gran poder performativo que investía afectivamente e interpelaba al sujeto estudiantil.

A diferencia de la posición estudiantil y de los egresados, los docentes de ISEF imbuidos por el langladismo, mostraron trazos de una *discursividad universitaria armonizadora del ternario* (Behares, 2011). Denunciaron la crítica situación de la educación física a las autoridades de ISEF, procuraron el cambio radical de las políticas de formación y proponían que la docencia debía integrar las actividades de investigación, enseñanza y extensión. Consideraban que el pasaje a la Universidad debería articularse fundamentalmente con la Facultad de Medicina, en contraposición a la posición de los egresados y los estudiantes que bregaban por una facultad pedagógica que nucleara a las restantes carreras docentes.

Como hemos desarrollado hasta aquí, la década de 1960 con mayores contrastes que la anterior, vivió a su vez, los mayores de los contrastes en su interior, se configuró así como una década de extremos, a través de los siguientes dos mayores sucesos del período indagado:

1. La huelga estudiantil, primera con ocupación de ISEF, como broche de oro en la emergencia de un sujeto estudiantil que se configuró en torno a dos posiciones densas: *lo político* y *lo militante*.
2. El desarrollo de una intervención militarista por parte del gobierno conservador del momento, que logró neutralizar las protestas estudiantiles y los reclamos de docentes y egresados por medio de una gran productividad de acciones y mejoras en distintos niveles (reglamentarios, curriculares, administrativos, sanitarios, edilicios, materiales) como nunca antes había ocurrido, aprobadas incluso por el Poder Ejecutivo. A través de la negociación y el armado de variadas comisiones se logró articular en esos cambios las diversas posiciones fundamentalmente de los docentes y egresados, y en forma indirecta, de los estudiantes. Si bien la Intervención funcionó como un tejido de múltiples dispositivos de normación y normalización de la formación (productividad en términos de reglamentaciones disciplinarias y beneficios biopolíticos: alimentación, salud, higiene, etc.) a partir de algún testimonio sobre vivencias de la formación y de lo anteriormente explicitado, como hipótesis primaria nos atrevemos a decir que más que un cambio radical en las conductas, prácticas y rituales de la formación, la Intervención nucleó, potenció y acentuó los aspectos más normalizadores, disciplinadores y castrenses que ya poseía la formación en las décadas anteriores y que formaban parte de la tradición de la educación física desde antaño. En sintonía con la hipótesis de que en Uruguay las mayores transformaciones estructurales del sistema educativo se dieron en períodos dictatoriales (Romano 2005, 2010), la Intervención, antecedida por la ocupación estudiantil, logró las mayores transformaciones curriculares de la década y del período. Por esto nos parece importante destacar para el caso uruguayo, que si bien la Intervención del ISEF, a cargo de un teniente coronel, a mediados de los 60 y posteriormente la dictadura cívico-militar agudizaron

los componentes militares de la educación del cuerpo, estas fueron prácticas que estuvieron siempre presentes, con diferentes énfasis y articulaciones con lo pedagógico e higiénico, en el área de la gimnástica y en la educación física en general.

Las resistencias al dispositivo normalizador de la Intervención si bien son difíciles de asir y capturar, es importante destacar que los egresados organizados en la Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay (APEFU) en el año 1966 buscaron realizar un seguimiento para ver la viabilidad del Reglamento Orgánico (RO), quizás dudando de su plausibilidad, fue el mecanismo que encontraron para hacer frente a la Intervención, pero, por otro lado, lo utilizaron potencialmente para fundamentar la urgencia en pasar a la Universidad. En cierta medida, eran conscientes que no se podía permanecer en la égida de la CNEF. La jubilación de Langlade en el mismo año, no puede dejar de analizarse dentro de este contexto, y con ciertos visos de resistencia docente a la Intervención. Por otra parte, la posición política y militante estudiantil no puede dejar de oponerse en gran medida al RO como dispositivo *pastoral castrense* de la Intervención si bien se articulaba en las dimensiones normalistas propias de la docencia con la que definían la profesión.

Por otra parte, como producto de la Intervención también se desarrollaron las mayores propuestas (que no se llegaron a instrumentar) relativas a dotar de investigación a la formación, a través de la implementación de concursos docentes que tuvieran en cuenta la producción de conocimiento, la planificación de posgrado de investigación y una propuesta de revista académica. No sucedió lo mismo a nivel de los programas de las unidades curriculares y en las prácticas cotidianas de la mayoría de los docentes formadores, en una institución que carecía de una tradición de investigación y de los recursos necesarios para ello. Si bien la estructura docente, los roles y las funciones jerarquizaban la enseñanza sobre las restantes dos funciones en una carrera de fuerte corte profesionalista y centrada en la docencia, la década de 1960 con mayor énfasis que la anterior, a partir del influjo de la *discursividad armonizadora del ternario* en el contexto universitario, comienza a vislumbrar (a nivel de las tres propuestas prescriptivas anteriormente nombradas, los reclamos por cogobierno y autonomía estudiantiles y de desarrollo de las funciones de enseñanza, investigación y extensión realizados por el Jefe de Estudios a las autoridades de la CNEF luego de su gira por Argentina y Chile, y en las principales conclusiones del año 1969 de la Primera Asamblea Nacional de la APEFU de un ISEF formando parte de una universidad de educación) los primeros trazos de una *discursividad universitaria*.

FUENTES

- Asociación de Estudiantes del Instituto Superior de Educación Física del Uruguay (AEISEFU) (s/d). Revista El Haz. Órgano de la AEISEFU. Año I, N.º 2. 4p.
- _____. (1962a). Revista El Haz. Órgano de la AEISEFU. Año II, N.º 4, 31 de mayo. 4p.
- _____. (1962b). Revista El Haz. Órgano de la AEISEFU. Año II, N.º 6, 10 de julio. 6p.
- COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF) (1949). Decreto de Creación del Curso de Preparación de Profesores de Educación Física. En: CNEF. La Educación Física y la recreación en el Uruguay. Origen. Plan de Acción. Montevideo. Uruguay, pp. 61-62.
- CURSO PARA LA PREPARACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA (CPEF) (1948). Plan de Estudios del año 1948. CNEF: Montevideo (Archivo de ISEF, Bibliorato I).
- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (ISEF) (1956). Plan de estudios del año 1956. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares, ISEF-CNEF, 8/07/1959, Montevideo.
- _____. (1966). Programas del Curso. Plan de Estudios 1966. ISEF-CNEF. Montevideo. Langlade, 1952: 8.
- _____. (1956). Manual de Didáctica de la Gimnástica. Publicación N.º 1. ISEF-CNEF. Montevideo.
- Uruguay (1989). Ley 16.086 Alberto Langlade. República Oriental del Uruguay. 10/10/1989. Disponible en:
<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.aspLey=16086&Anchor>
[Consultado el 23 de enero de 2016].

REFERENCIAS

- Barrán, J. P.; Caetano, G.; Porzecanski, T. (dir.) (2004). *Historias de la vida privada en el Uruguay. Tomo 3. Individuo y soledades 1920-1990*. Uruguay: Taurus. Segunda edición. 357p.
- Behares, L. E. (2005). Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: _____. y Colombo (comps.) (2005) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, pp. 9-15.
- _____. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento*. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: CSIC-Udelar.
- Birgin, A. (1999). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego. Buenos Aires: Troquel. 143p.
- Bordoli, E. (2005). «La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del de seo». En: Behares, L. y S. Colombo (comps.) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*, FHCE, Montevideo, pp. 17-25.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En Caruso, M.; Dussel, I.; Pineau, P. (eds.). *La escuela como máquina de educar*. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós. pp. 93-131.
- Dogliotti, P. (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*, Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (Udelar), Montevideo.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI. Vigésima edición. 194p.
- _____. (2006). *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 488p.
- Langlade, A.; Rey de Langlade, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Real de Azúa, Carlos (1988). *Partidos, política y poder en el Uruguay (1971, Coyuntura y pronóstico)*, Montevideo: FHC.

- Romano, A. (2005). Tradición y Cambio en la Política Educativa en el Uruguay. En: Alonso, C. (org.). *Reflexoes sobre políticas educativas*. I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas 16 a 19 de maio de 2005, Reflexoes sobre Políticas Educativas. Santa Maria: Núcleo Educação Para a Integração; AUGM; Universidad Federal de Santa María; Udelar. pp. 45-56.
- _____. (2010). *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*. FHCE, CSIC, Udelar, Montevideo: Trilce. 182p.
- _____. (2016). «Nueva educación» y enseñanza secundaria en el Uruguay (1939-1963). *Cadernos de História da Educação*, v.15, n.2, pp. 468-491, mayo-agosto. Disponible en: <http://www.seer.ufr.br/index.php/che/article/viewFile/36090/19081> [Consultado el 4 de mayo de 2018].